



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

ISSN 2525-5975

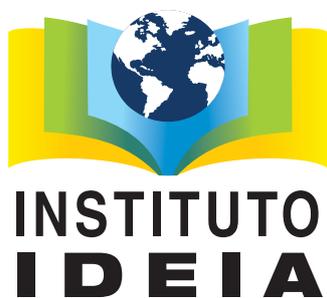
Nº 01: ABRIL - SETEMBRO 2015



**INSTITUTO
IDEIA**



Aqui eles fizeram história.
Faça você a sua.



Mestrados e Doutorados no Mercosul



SEDE INTERNACIONAL

Rua Senador Furtado, 18 Praça da Bandeira
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP 20270-020
Tel/Fax: (21) 2567-7411 - Cel: (21) 98596-4934



SEDE ASSUNÇÃO

14 de Mayo esq Gral Diaz
Asunción Seuper Centro - s / 329
Centro - Asunción

www.ideiaeduc.com.br / E-mail: posgraduacao@ideiaeduc.com.br



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

<http://www.revistaideario.com.br>



Revista Ideário

Revista Científica do Instituto Ideia

Nº 01: Abril - Setembro 2015

CONTATOS

PROFESSOR RICARDO DE BONIS

E-mail: revistaideario@ideiaeduc.com.br

PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço:

revistaideario@ideiaeduc.com.br

VEJA O SITE DA REVISTA

<http://www.revistaideario.com.br>



REVISTA IDEÁRIO

CORPO EDITORIAL

Conselho Editorial

DIOSNEL CENTURIÓN

(Doctor en Comunicación Internacional por la Macquarie University, Sydney - Australia)

PROFº DR. CARLOS ESTEPHANIO

(Doutor em Educação pela Universidad Americana de Asunción)

RICARDO DE BONIS

(Doutor em Administração pela Universidad Americana de Asunción e Mestre pela UFRJ)

ROBERTO WAGNER SCHERR

(Doutor em Educação pela Universidad Americana de Asunción)

PERIODICIDADE

SEMESTRAL: Agosto e Outubro

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

EDITOR

Revista editada pelo IDEIA –
Instituto de Desenvolvimento Educacional
IberoAmericano.
(www.ideiaeduc.com.br)

Sede: Rua Senador Furtado, nº 18 – Praça da Bandeira
(Maracanã) – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
CEP 20.270-020

PROJETO GRÁFICO / EDITORAÇÃO

ADILCEMAR DE SOUZA

PUBLICAÇÃO ONLINE

Na Internet

<http://www.revistaideario.com.br>



ideário
Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

Nº 01: Abril - Setembro 2015

O **INSTITUTO IDEIA** - Detentora da marca Revista Ideário, não se responsabiliza por informações contidas nos artigos assinados. Não é permitida a reprodução de textos ou imagens sem autorização de seus autores.



BRASIL

Rio de Janeiro - RJ
Tel/Fax: (21) 2567-7441
E-mail: posgraduacao@ideiaeduc.com.br



PARAGUAI

14 de Mayo esq Gral Diaz
Asunción Super Centro
s/ 329 - Centro - Asunción



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA





SUMÁRIO

- 07** | **EDITORIAL**
Por Carlos Estephano
- 09** | **APRESENTAÇÃO**
Por Dr. Ricardo De Bonis
- 11** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONTRADIÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA APLICAÇÃO DA LEI
Gerry Pereira Sá, Cirlene Pereira dos Reis Almeida
- 29** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE UMA CIDADE DO ENTORNO DE BRASÍLIA: UM OLHAR CRÍTICO ENTRE A INAPLICABILIDADE DA LEI E A REALIDADE PRÁTICA, NA ÓTICA DO PROFESSOR
Francivaldo Pereira da Silva
- 37** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: VELHOS PROBLEMAS, NOVAS SOLUÇÕES
Marcos Pereira dos Santos
- 53** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
ESCOLA LIBERTADORA: CONFLITOS INTELECTUAIS EM AULAS PARTICIPATIVAS
Rafael Correia Lima, Ms Leniomar Oliveira Morais
- 59** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
AVALIAÇÃO: UM ATO DE HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO
Elíneusa Protázio Bomfim Pinto
- 65** | **ARTIGO - SAÚDE**
INTERVENÇÃO FISIOTERAPÊUTICA NO BEBÊ COM SEQUELAS DA ICTERÍCIA NEONATAL: ESTUDO DE CASO
Jacqueline Aparecida Philipino Takada, Karla Camila Correia da Silva, Rataela de Carvalho Alves, Adelma Martins Pereira, Suellenn Juliana Bringmann da Mota, Valdomiro Amaral Garay Naimayer
- 85** | **ARTIGO - SAÚDE**
QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
Cintia Aparecida Marques Martins Novais, Jacqueline Aparecida Philipino Takada, Karla Camila Correia da Silva, Oswaldo Baptista Borgianni, Vagner Marins Barcelos, Valeska Marques
- 93** | **ARTIGO - DIREITO**
OS NOVOS DIREITOS TRABALHISTAS DOS EMPREGADOS DOMÉSTICOS
Bernard Pereira Almeida
- 109** | **ARTIGO - ADMINISTRAÇÃO**
GESTÃO DE PESSOAS ATRAVÉS DE PLANO DE GERENCIAMENTO DE COMPETÊNCIAS
Izabel Alinne Alves de Paula, Elizane de Araújo Leite, Euri Charles Andrade da Silva, Maria de Fátima Belchior Silva
- 119** | **ARTIGO - ADMINISTRAÇÃO**
A CITRICULTURA SERGIPANA: PERSPECTIVAS DO PEQUENO PRODUTOR
Phillipe Farias Ferreira, Aline Maria Rosa Barbosa
- 139** | **CONVIDADO**
HABITAÇÃO ECOLÓGICA: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CEFET/RJ
Salvador Carlos Pires Ribeiro, Ana Paula Barros
- 149** | **REVISÃO DA LITERATURA**
- 153** | **BIBLIOTECÁRIO**
- 157** | **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**





EDITORIAL



PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: RASCUNHO OU OBRA DE ARTE?

O Brasil passa por um momento delicado, não apenas sob o prisma político, mas também, e com um recorte específico, no que tange à pós-graduação stricto sensu brasileira. Em que pese as metas 13 e 14 estabelecidas no PNE, diante das circunstâncias econômicas e políticas que interferem no Plano, dificilmente tais metas serão atingidas.

Segundo informações veiculadas sem muito alarde na imprensa brasileira recentemente, o governo federal impôs cortes de 75% nas verbas destinadas ao Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP. Cortar recursos de algo que já não apresentava bons números absolutos e boa expressão em termos comparativos internacionais é consagrar o país a manter seus ínfimos índices de mestres e doutores e comprometer o desenvolvimento da pesquisa em diferentes áreas.

Urge nos desprendermos do modelo que valoriza a quantidade de publicações para passar a valorizar mais a qualidade das mesmas, sob pena de se estar potencializando, na busca incessante pela superação de números, a criação de dados irreais e o incremento do plágio. Afinal, pelo modelo vigente, necessário se faz produzir em quantidade, ainda que a qualidade seja duvidosa. Nesse cenário, o que teria sido de Einstein, quando em 1905 num artigo de apenas três laudas enunciou o que seria a base da teoria da relatividade?

É preciso que se retirem as vendas dos olhos que causam a cegueira acadêmica de alguns e se rompam as amarras 'éticas' dos gestores ultrapassados instalados na academia

brasileira que dificultam, a qualquer custo, a revalidação dos títulos estrangeiros e a admissão dos títulos do Mercosul, conforme preceitua o Acordo do qual o Brasil é signatário e que está devidamente incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro, para que agreguemos ao nosso parco contingente de mestres e doutores, novos profissionais titulados no exterior.

Diante desse quadro, com uma corroída e desbotada moldura, o que parece nos restar não é mais do que a visão distorcida do que não chega a ser uma obra de arte, mas algo pintado com algumas pinceladas de incompetência misturada com uma nociva reserva de mercado, acrescida de uma indelével camada de verniz da exclusão. Mas nada que nos impeça também de exercermos o poder democrático de análise crítica desse caótico quadro e de o criticarmos como uma obra inacabada, de duvidoso gosto para a sociedade brasileira e para o cenário competitivo internacional. É preciso que se passe a limpo a pós-graduação stricto sensu brasileira.

Carlos Estephania (estephania@gmail.com)

Doutor em Educação

Mestre em Tecnologia

Diretor do Instituto IDEIA

Presidente da ABPÓS Mercosul



APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Prezados leitores, estamos liberando a nossa quinta edição da Revista IDEÁRIO, com artigos nas áreas de educação, Direito, Saúde e Administração. Com destaque para o artigo “Habitação ecológica: estratégia de ensino-aprendizagem no cefet/rj”, dos autores Ribeiro e Barros, alunos da Universidad Americana, onde fazem os seus cursos stricto sensu.

A nossa revista, carinhosamente chamada de nossa, tem atingido os seus objetivos na divulgação de estudos realizados no âmbito do MERCOSUL. Nesta edição, apresentamos artigos de estudos desenvolvidos em três Universidades, (UNIBE, UA e COLUMBIA).

Estamos trabalhando para que a revista passe a ser indexada e para isso, precisamos da ajuda de todos, divulgando as nossas publicações.

É importante que envie o link das nossas revistas, para os seus grupos e listas de contato, pois a busca da revista, no site, é um dos critérios para obter a indexação e ser pontuado pelo QUALIS da CAPES.

Aqui cabe uma desculpa, pela demora da liberação da edição, tivemos um problema técnico com a editoração, que só foi possível resolver neste mês.

Agradecemos aos autores pelo envio dos artigos e também pelas mensagens de incentivo, que temos recebido a cada edição publicada.

O corpo editorial se sente feliz pela publicação de mais uma edição.

Ricardo De Bonis
PhD, MBA, DDS
Coordenador do Instituto IDEIA



ARTIGOS

EDUCAÇÃO



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONTRADIÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA APLICAÇÃO DA LEI

Gerry Pereira Sá (gerrypsa@hotmail.com)

Cirlene Pereira dos Reis Almeida (cirlenepereira21@yahoo.com.br)

RESUMO: Este trabalho discute as políticas públicas implementadas no Brasil, apontando para o fato de que, desde a queda do Império, no Brasil Republicano, até a atualidade, na secular descontinuidade dos quatro principais pilares das políticas públicas, a inconsistência na política educacional, seja, talvez, um dos principais causadores, se não, o principal causador dos males que afligem a sociedade brasileira. Conclui que: a) desde a instalação da República no Brasil, os sucessivos governos não conseguiram promover políticas públicas que garantissem, de forma consistente e permanente, o bem-estar social da população menos favorecida financeiramente; b) exames diagnósticos nacionais e medidas ocasionais ainda não apontaram soluções concretas para os principais problemas da educação; c) o atual governo foi o que mais se aproximou da capacidade de promover as referidas políticas públicas através de programas sociais, apontados por muitos como assistencialistas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas – Governo – Estado – Sociedade – População.

RESUMEN: Este trabajo discute las políticas públicas implementadas en Brasil, destacando el hecho de que, desde la caída del Imperio, en el Brasil Republicano, hasta la actualidad, en la secular discontinuidad de los cuatro principales pilares de las políticas públicas, la incoherencia en la política educativa, sea, tal vez, uno de los principales causantes, o incluso, el principal promotor de los males que afligen a la sociedad brasileña. Concluye que: a) desde la instalación de la República en Brasil, los sucesivos gobiernos no han conseguido promover políticas públicas que garanticen, de forma consistente y permanente, el bienestar social de la población menos favorecida financieramente; b) indagaciones diagnósticas nacionales y medidas ocasionales aún no han aportado soluciones concretas a los principales problemas de la educación; c) el actual gobierno ha sido el que más se ha aproximado a la capacidad de promover las referidas políticas públicas a través de programas sociales, rotulados por muchos como asistencialistas.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas – Gobierno – Estado – Sociedad – Población.

1. INTRODUÇÃO

Para descrever e discorrer, de forma isenta, sobre as políticas públicas sociais brasileiras, é necessário conhecer as concepções de Estado e de Política Social que sustentam as ações e os programas, considerando as diferenças entre Governo, Sociedade, Estado e Políticas Sociais, estas últimas promovidas de forma a transcender os governos e geradas por projetos de intervenção que atuem diretamente nas diversas áreas de interesse da população.

Ao longo dos anos, o povo brasileiro convive com a ineficiência estatal, o que gerou problemas de toda ordem, a começar pela desorganização financeira nacional que atinge a economia e cujas crises foram superadas pela adoção de planos ocasionais como, por exemplo, a mudança da moeda promovida, na maioria das vezes, a partir de sua desvalorização em até mil unidades.

Esse tipo de postura dificultou a adequada implementação de ações das políticas públicas, destinadas realmente ao provimento dos Direitos Sociais, estabelecidos no Capítulo II, da Constituição da República Federativa do Brasil, definidos no artigo 6º que aponta como dever do Estado: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

O artigo divide-se em quatro partes a serem delineadas a seguir:

A primeira apresenta a contextualização do tema, a justificativa, os objetivos e o viés teórico sobre o qual incidirá o trabalho.

A segunda parte traz algumas teorizações e discussões acerca da origem e do conceito de políticas públicas, voltando-se mais especificamente para o Brasil, focando os seguintes pilares: saúde, previdência e assistência social, segurança pública e educação.

Na terceira parte, são apresentados a metodologia adotada e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa.

A quarta e última parte é dedicada às considerações finais, e aos apontamentos sobre as contribuições e relevância do trabalho em questão.

Espera-se que este trabalho contribua para formar um pensamento crítico-reflexivo sobre as políticas públicas e que funcione como incentivo para pesquisas vindouras.

2. TEORIZANDO SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes do início de qualquer estudo de cunho científico, a respeito de um dado assunto é imprescindível a introdução de alguns conceitos que, diretamente, estão relacionados ao que se deseja apresentar. Nesse sentido, faz-se necessário discorrer sobre o que são políticas públicas. Segundo Castoriadis (1986), a Grécia é o berço das políticas públicas, uma vez que foi o espaço, onde, primeiramente, surgiu uma comunidade que explicitamente deliberava sobre suas leis. Nesse contexto de participação geral na política, surge pela primeira vez na história, um espaço público o qual deveria ser realmente de todos e que não se relacionasse somente à tomada de decisões finais, mas também com tudo que implicasse, complicasse e conduzisse as decisões finais, enquanto decisões de todos os participantes.

Verza (2000) afirma que não basta apenas finalizar a elaboração de leis referentes às políticas públicas, mais importante que isso é o processo de mobilização, de conversão e debate que a comunidade deve travar para lograr seus intentos. Enquanto a instituição engendra a autonomia, a comunidade produz suas próprias leis e as modifica, quando se fizer necessário. Souza (2006), discorrendo acerca das políticas públicas, afirma que, na sua essência, ligam-se fortemente ao Estado, pois é este quem dita as regras de como os recursos são e serão usados para o benefício

de seus cidadãos. Fernandes (2007), aproximando-se das ideias de Souza (2006), assevera que as políticas públicas se manifestam, por intermédio das ações de Estado, as quais lhe são inerentes. São elas, o administrativo técnico e o aspecto político. Explicando a afirmativa anterior, diz Fernandes, (2007):

... costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto do aspecto “político” propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Este é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política uma vez que está relacionado ao processo decisório. (2007, p.203).

Verza (2000) traça um caminho diferenciado daquele traçado por Fernandes (2007), quanto às políticas públicas. A justificativa dessa mudança de postura ocorre em decorrência das várias transformações e que, cotidianamente, ocorrem na sociedade e que não podem ser desconsideradas. A globalização chegou trazendo consigo situações e processos inevitáveis. É um fenômeno mundial, um caminho sem volta. O modo como se manifesta é excludente e gera vários tipos de violência e hoje o maior desafio da globalização é criar uma política de solidariedade humana geral.

3. SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Quando surgiu o Estado Brasileiro, ainda na época do Brasil colônia, não havia por parte da Coroa Portuguesa, preocupação com o bem estar da sociedade. O interesse dos portugueses centrava-se mais na exploração das riquezas existentes no país, de modo a levá-las para a Metrópole. Esse objetivo apenas econômico levou o estudioso Meksenas (2002) a não acreditar na ideia de que a política pública tenha fins sociais, uma vez que há relações de poder influenciadoras na dinâmica da vida cultural. Sobre isso diz Meksenas (2002):

É preciso, portanto, não compartimentalizar o saber produzido acerca das políticas públicas como fins sociais para percebemos os seus contornos com os contextos da sociedade brasileira. Assim, o estudo das políticas públicas como fins é o estudo das relações de poder, como também de estrutura e conjuntura da vida social, dos padrões de sociabilidade e da dinâmica da cultura. (2002, p.106).

O que se constata realmente é que, no Brasil, embora se discuta muito sobre igualdade de direitos, o assunto nunca saiu do plano linguístico, visto que o país, desde sua formação, foi desigual, fato que colaborou fortemente para a construção de uma cultura um pouco distante das decisões implementadas pelo governo.

No período da Brasil colônia, a Coroa portuguesa preocupava-se em levar riquezas para a Metrópole, e não em implementar políticas que beneficiassem o social, visto que

este ficava sob responsabilidade da Igreja Católica. Somente na era Vargas, no período da Segunda República, o Estado brasileiro formulou políticas públicas realmente com fins sociais. Essa política, de acordo com Meksenas (2002), desenvolveu-se em três campos: na previdência e na legislação trabalhista; na saúde e na educação e no saneamento básico habitação e transporte.

No que se refere à previdência social e a legislação trabalhista cujos estudos e projetos começaram a ser elaborados no início de 1923, objetivaram estudar, mais sistematicamente, a realidade brasileira sobre os problemas sociais da área trabalhista, no sentido de se criar um modo de garantir aos trabalhadores, caso ocorresse qualquer acidente de trabalho, direitos que não os deixassem passar por necessidade, o que não aconteceu, já que a desorganização de alguns grupos de trabalhadores deixou muitos destes trabalhadores desprotegidos.

No que concerne à saúde, a implementação de políticas públicas teve início no período da Primeira República. Objetivaram, em conformidade com Meksenas (2002), não somente controlar doenças e epidemias, ou desenvolver os princípios básicos da medicina sanitária, mas também produzir vacinas no país. Nesse contexto, conforme salienta o teórico, o pensamento da classe dominante se sobrepôs aos demais. Nos menos favorecidos colocava-se a culpa da proliferação das doenças.

Quanto à educação, segue os mesmos caminhos da previdência. À população carente oferece-se um atendimento

deficitário. A renda, simplesmente, é repassada para a iniciativa privada e não há uma redistribuição de recursos para uma perspectiva social.

Um século se passou e a educação continua problemática. Meksenas (2002) diz que grande parte da população brasileira que se matricula no ensino fundamental menos de 1% consegue findá-lo. O que ocorre, afinal, se as políticas públicas existem, por que não são consistentes? É o próximo assunto a ser abordado.

4. QUANTO AOS DIREITOS CREDITADOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS, REALIDADE OU UTOPIA?

O termo “políticas públicas” envolve uma série de direitos sociais como proteção à maternidade, assistência aos desamparados, proteção à infância, trabalho, moradia, saúde, previdência e assistência social, segurança pública e educação. Será apresentada breve análise sobre os cinco primeiros direitos. Quanto aos demais, serão abordados mais especificamente, visto que se constituem os pilares das políticas públicas sociais.

A proteção social como um direito, consagrado pela Constituição, intrínseca à saúde, não é provida, de forma universal, uma vez que, em muitos municípios localizados no interior do país, grande número de mulheres, durante a gestação, precisa se deslocar para cidades onde haja o real atendimento médico dessa especialidade, tanto para os exames de

pré-natal quanto para realizar a operação do parto.

No que tange à assistência aos desamparados, esbarra na ineficiência das Secretarias de Promoção e Assistência Social, da maioria dos municípios, os quais não desempenham esta tarefa de forma plena e satisfatória, haja vista a quantidade de moradores de rua existentes, especialmente, nas grandes cidades e nas capitais.

Sobre a proteção à infância, garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, instituída pela Lei 8069/90, está diretamente relacionada à saúde, à promoção social, e, especialmente, à educação, porém se constata que, neste caso, também não há o cumprimento pleno do que a Lei determina, principalmente, diante dos graves casos de crianças e adolescentes, desprovidos de amparo e entregues ao abandono, fatos notórios e noticiados fartamente pelos órgãos de imprensa quase que diariamente.

Quanto ao trabalho, é o requisito que, de forma direta, sempre afetou as questões sociais e econômicas, essa questão sempre foi enfrentada através de planos ocasionais e por mudanças na legislação, como a que instituiu a Consolidação das Leis Trabalhistas CLT, pelo Decreto-Lei nº. 5452 de 1943, no Governo de Getúlio Vargas e que vigora até a atualidade, a criação do Fundo de Garantia de Tempo de Serviço – FGTS, no Governo do Regime Militar, em 1967. Em nenhum desses casos, embora se objetivasse amparar os trabalhadores, quando do rompimento da relação de vínculo empregatício, não se conteve a onda de desemprego que, desde o

final do século XIX e ao longo dos anos, vem se arrastando e se agravando até a contemporaneidade.

Questão diretamente vinculada ao *déficit habitacional*, a moradia é outro problema de ordem social e econômica que, na década de 60, foi enfrentada com a criação do Banco Nacional da Habitação – BNH, com um sistema de financiamento altamente perverso e também, com ações e planos pontuais desprovidos de uma Política Pública permanente que apresentasse uma solução definitiva, apesar da existência de Programas Habitacionais, mantidos com recursos do FGTS, os quais jamais contemplaram satisfatoriamente quem realmente necessitava desse amparo. Recentemente, foi lançado um programa denominado “Minha casa, minha vida”, que deveria contemplar a população de baixa renda, ou os desprovidos de renda, porém, pouquíssimas famílias deste nível social foram atendidas por tal programa.

5. SOBRE OS PILARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

Considerando que saúde, previdência e assistência social, segurança pública e educação, para a Presidente Dilma Rousseff, são os pilares da vida e que a educação é o principal pilar para o desenvolvimento de um país, neste artigo, ela será enfocada com mais ênfase.

Sobre a educação, Cristovam Buarque (2007) a percebe como o único caminho efetivamente capaz de provocar mudanças, e de gerar a verdadeira revolução; com certeza, a educação para esse estudioso é os lócus

para que um projeto que vise à transformação social seja executado. É fato, porém que o caminho escolhido pelo governo foi o de manter a economia sem que haja quaisquer modificações ou reformas na estrutura social, agrária, educacional, na saúde, no sistema tributário, na estrutura política. Cristovam Buarque afirma ser este caminho, bastante utópico, uma vez que propõe garantir a todos os sujeitos, entre classes e entre gerações, as mesmas oportunidades.

A educação seria a única Causa capaz de fazer a revolução; único espaço possível para executar um projeto de transformação social. Mas a via escolhida foi manter a economia sem fazer qualquer mudança na estrutura social: nenhuma reforma estrutural: agrária, educacional, na saúde, no sistema tributário, na estrutura política. [...] O novo objetivo utópico consiste em assegurar a mesma chance para todos, entre classes e entre gerações... (BUARQUE, 2007, p. 18).

Constata-se, portanto, que a situação econômica do país está diretamente ligada à questão da educação, tendo em vista o fato de haver uma interdependência entre a força de trabalho qualificada e bem educada, e a atuação governamental na gestão da economia. Entretanto, não se pode atribuir à escola a culpa pela fragilidade da economia ou pelo fracasso das ações econômico-sociais que acometem a Sociedade. Sobre a questão da influência direta da educação na economia, John Bennett (2008) preleciona:

A competição econômica pode ser ajudada por uma força de trabalho bem educada, mas depende igualmente de política monetária, mercados financeiros, políticas comerciais e industriais, pelas quais o governo é, em grande parte, responsável.

Do lado dos empregadores, a competitividade requer grande investimento em pesquisa, treinamento e criação de empregos. Fazer com que os estágios iniciais da educação pública e os “professores incompetentes” sejam responsáveis pelos problemas na competição econômica é, nas palavras do historiador Laurence Cremin (1961), “um esforço para desviar a atenção para longe dos que são verdadeiramente responsáveis por fazer algo pela competitividade e, em vez disso, jogar a culpa nas escolas. É um artifício que vem sendo utilizado repetidamente na história da educação americana.. (BENNETT, 2008, p. 108)

Para Bordignon (2009), o fato de as políticas públicas brasileiras serem ineficazes não é recente, isso se observa desde o século XVI, visto que desde essa época, o ensino jesuítico era privilégio apenas dos colonizadores e dos filhos dos caciques. No século XVII, mais especificamente, em 1789, houve uma reforma que instituiu o ensino livre, cuja organização, com a chegada da família real, em 1808, teve início pelo ensino superior, de caráter profissionalizante. Posteriormente, no primeiro reinado, o ato adicional à Constituição de 1834 transferiu às assembleias das províncias a responsabilidade de legislar sobre a educação pública.

Nos primeiros trezentos anos de presença européia no Brasil, até a chegada da família real em 1808, há poucos registros em matéria de educação. Não que os povos indígenas não tivessem seus sistemas educativos muito bem definidos. Mas isso não foi considerado. Foram 210 anos – entre 1549 e 1759 – de ensino jesuítico, de

inspiração católica, ibérica e capitalista, destinado aos colonizadores e aos filhos dos caciques, com o objetivo de ‘dilatara a fé e o império’. À expulsão dos jesuítas, seguiram-se as reformas pombalinas, com mais trinta anos de vazio de políticas públicas, culminando, em 1789, com a reforma Leôncio de Carvalho que instituiu o ‘ensino livre’. (BORDIGNON, 2009 p.17-18).

A chegada da família real demandou iniciativas educacionais para atender aos interesses da Corte que requeria médicos, engenheiros e oficiais militares. Assim, a organização efetiva da educação no Brasil começou pelo ensino superior, de caráter profissionalizante. (idem, 2009 p.17-18).

O Ato Adicional de 1834 instituiu a monarquia federativa e transferiu às Assembleias Provinciais a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública. Mais que uma descentralização, houve um eximir-se de responsabilidades pelo poder central em relação ao ensino primário, entregando-o à sorte das Províncias e da iniciativa privada. (idem, 2009 p.17-18).

Todavia, após a proclamação da República, com a promulgação da Constituição de 1891, o Estado Brasileiro assumiu a responsabilidade pela educação, instituindo as escolas públicas dos cursos primário, secundário e intermediário - atual ensino básico - cuja prerrogativa da iniciativa para a regulamentação foi conferida ao Congresso Nacional.

Entretanto, só algumas parcelas das altas camadas sociais a ela tinham acesso e, conforme a história da educação, somente

por volta de 1932, um grupo de intelectuais, liderado por Anísio Teixeira propugnou por uma educação universalizada e de qualidade, através de um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, exatamente, 43 anos depois, de o Brasil conviver com o novo e aspirado regime republicano que prometia a alternância de poder e a escolha democrática dos governantes, em prol do bem-estar social da população.

Contudo, o país continuou a conviver com o atraso na educação devido à inexistência de políticas públicas voltadas para o ensino. Desde o primeiro manifesto, foram promulgadas e outorgadas algumas constituições e novo manifesto foi lançado em 1959, este, denominado Manifesto dos Educadores, também, com inspiração de Anísio Teixeira e a participação de educadores como Florestan Fernandes, Paulo Freire e Fernando Henrique Cardoso, dentre outros. Esse manifesto era menos doutrinário e mais realista que o de 1932. Seguiu a mesma linha de pensamento dos intelectuais que lançaram o primeiro, tinha como principal bandeira, a de que a educação pública nacional não poderia ficar à margem do desenvolvimento tecnológico, surgido com o governo de então, liderado pelo Presidente Juscelino Kubitschek.

Todos os manifestos e lutas não surtiram o efeito imediato desejado, pois somente em 1961, portanto, 72 anos após a proclamação da República foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4024/61, complementada pela LDB 5.692/71, já no

Governo Militar, o qual editou também a Lei 7044/82, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, dando um caráter tecnicista à educação no Brasil.

De lá para cá, o país avançou em todos os aspectos acima citados, porém, na educação, há ainda uma inversão: o Ensino Básico da escola pública, de má qualidade, é frequentado pela maioria de pessoas oriundas das classes menos favorecidas, enquanto que, ao Ensino Superior Público, o acesso é restrito aos privilegiados que cursaram o Ensino Básico em boas escolas, a maioria das quais são particulares, não se podendo afirmar que estas sejam melhores do que as públicas, considerando os resultados dos Exames de Avaliação, e o que diz Gustavo Loschpe em artigo publicado na Revista Veja, intitulado: “Os quatro Mitos da Escola Brasileira”:

Os resultados dos exames realizados por estudantes de escolas públicas e particulares autorizam apenas a concluir que a rede privada é um pouco melhor do que os colégios municipais e estaduais. Esses exames estão longe de indicar que a escola particular brasileira é um modelo de excelência acadêmica. O dado mais esclarecedor sobre o assunto veio de uma prova aplicada pela OCDE, que mediu o conhecimento dos estudantes de 41 países e colocou o Brasil nas últimas posições em todas as disciplinas avaliadas. O teste mostrou que não apenas os alunos de escolas públicas haviam contribuído para o fiasco brasileiro: o resultado dos estudantes 25% mais ricos do Brasil foi inferior ao dos 25% mais pobres dos países

mais desenvolvidos. Nossas deficiências educacionais são, portanto, visíveis nos alunos que supostamente cursam as melhores escolas particulares. O mito de que a escola particular oferta ensino de alto nível também não resiste ao diagnóstico que toma como base o resultado dos estudantes nos exames do MEC: o conhecimento dos alunos nesses colégios está aquém do desejado – e a anos-luz da excelência, segundo o próprio MEC. (LOSCHPE – in. Veja - 2008, p.7).

Observa-se, portanto, que a educação básica brasileira vai mal e dificulta o acesso da maioria dos estudantes ao ensino superior, mas, tenta-se corrigir esta distorção adotando-se programas como o PROUNI, que não atende, plenamente, de forma universal, aos que realmente necessitam, ou criando-se cotas, sociais e raciais, também chamadas de ações afirmativas, que estão promovendo um gradual processo de democratização do acesso ao ensino superior, permitindo o ingresso de pequenas parcelas de estudantes nas universidades, com resultados positivos.

Conforme aponta Jaccoud (2008), esses programas de ação afirmativa, nesse período, calculam-se, em média, que, a cada ano, 7.859 vagas foram reservadas para estudantes negros nas universidades públicas, o que representa um número ainda restrito, considerando-se que, segundo dados do Censo Educacional de 2005, as universidades públicas brasileiras realizam, anualmente, 331 mil matrículas.

Eunice Durham (2008), ao discorrer sobre os cursos de Pedagogia no Brasil afirma categoricamente que são incapazes de formar

bons professores. Na opinião da antropóloga, o ensino nas universidades do país tem estreita ligação com a má qualidade dos docentes que atuam no ensino básico das escolas brasileiras. Em entrevista à revista *Veja*, a estudiosa asseverou que os cursos de pedagogia brasileiros não formam docentes competentes o suficiente para entrarem em sala e realmente ensinar aquilo que lhes é incumbido de ensinar, e ainda enfatiza que mais preocupante, ainda, é que esses profissionais apresentam limitações inadmissíveis para alguém que supostamente foi preparado, durante a formação inicial, para ensinar. Como exemplos, Durhan cita o fato de não conseguirem escrever de forma correta, sem cometer erros simples de ortografia e nem exporem conceitos científicos cujo grau de complexidade é mediano.

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres”. “O objetivo declarado dos

cursos é ensinar os candidatos a professor a aplicar conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos à educação. Pretensão alheia às necessidades reais das escolas – e absurda diante de estudantes universitários tão pouco escolarizados. [...] Fiz uma análise detalhada das diretrizes oficiais para os cursos de pedagogia. Ali é possível constatar, com números, o que já se observa na prática. Entre catorze artigos, catorze parágrafos e 38 incisos, apenas dois itens se referem ao trabalho do professor em sala de aula. Esse parece um assunto secundário, menos relevante do que a ideologia atrasada que domina as faculdades de pedagogia. (DURHAM, in. Veja - 2008, p 17).

Ao fazer tais declarações, Eunice Durhan refere-se, principalmente, às universidades públicas, porém, indagada se as faculdades particulares seriam, então, uma boa opção para os demais estudantes, foi taxativa, afirmando que frequentemente não, e chama a atenção para os cursos técnicos de ensino superior, os quais, ainda desconhecidos pela maioria dos brasileiros, enviam para o mercado de trabalho pessoas mais capacitadas do que uma faculdade particular de ensino ruim. Embora sejam cursos com curto período de tempo e menos pretensiosos, conseguem façanhas que muitas universidades não conseguem que é preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Dados do IDEB 2009/2010 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP apontam que os indicadores revelam uma evolução na qualidade da educação em

todos os níveis de ensino - primeira e segunda etapas do ensino fundamental e ensino médio. Segundo esses dados, as metas de progressão estabelecidas foram superadas.

Na primeira fase do ensino fundamental, o Ideb passou de 4,2 para 4,6, superando a meta prevista para 2009 e atingindo antecipadamente a de 2011. A análise do crescimento nesse nível mostra que o aumento de notas dos estudantes nas provas responde por 71,1% do acréscimo no Ideb. O percentual de 28,9% da evolução se deu em razão da melhora nas taxas de aprovação escolar. Nos anos finais do ensino fundamental, o Ideb do País evoluiu de 3,8 para 4,0, superando a meta para 2009 e também ultrapassando a de 2011, que é de 3,9. O aumento nas notas que os estudantes obtiveram na Prova Brasil explica 64% desse crescimento, enquanto os outros 36% são decorrentes da melhora nas taxas de aprovação. No caso do ensino médio, o Ideb do Brasil avançou de 3,5 para 3,6, superando a meta nacional de 2009. O crescimento na faixa ocorreu fundamentalmente em razão do desempenho dos estudantes, que contribuiu com 57,9% do aumento do indicador.

(http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm Acesso em 24/10/2010).

Apesar dos dados divulgados pelo INEP, existe ainda uma considerável quantidade de analfabetos, haja vista que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a taxa de analfabetismo do País, em pessoas com idade igual ou superior aos 15 anos, teve uma

redução de 10,0% para 9,7% entre 2008 e 2009. Porém, mesmo com esta queda, este porcentual ainda representa um grande volume em números absolutos, somando 14,1 milhões de pessoas analfabetas no Brasil em 2009. Mais grave, no entanto, é a quantidade de analfabetos funcionais segundo dados do IBGE, divulgados no dia 08/09/2010 e publicados pela UOL notícias.

“Um em cada cinco brasileiros (20,3%) é analfabeto funcional, de acordo com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2009, divulgada nesta quarta-feira (8) pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). É considerada analfabeta funcional a pessoa com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Em geral, ele lê e escreve frases simples, mas não consegue, por exemplo, interpretar textos”. (Internet

http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas_noticias/2010/09/08_pnad-um-em-cada-cinco-brasileiros-e-analfabeto-funcional.jhtm - Acesso em 09/09/2010).

Acredita-se que, para equacionar o problema, a solução seria aumentar o investimento em educação e, para isso o Congresso Nacional promoveu, no dia 10/09/2012, reunião para discutir a possibilidade de aumentar para 10% do PIB nacional o investimento em educação, entretanto, para Cristovam Buarque (2012) investir de imediato 7% do PIB na educação, como se discute atualmente no Brasil, seria “jogar dinheiro fora”, uma vez que antes será

necessário definir como esse dinheiro será investido.

Para o economista Maílson da Nóbrega (2012), não é o volume de gastos que melhora a educação, considerando que o Brasil já investe 5,1% do PIB em educação enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE é de 4,8% e que, segundo a UNESCO, nosso investimento em educação supera proporcionalmente os do PIB do Japão (3,3%), Alemanha (4%), Coreia do Sul (4,5%) e Canadá (4,6%). Para Nóbrega, é necessário aumentar a qualificação dos professores e remunerá-los bem e por desempenho, como acontece nos países que conseguiram elevar a qualidade da educação.

Nesse sentido, pode-se referenciar a Finlândia que obteve o terceiro lugar nos últimos exames do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), mas investe em educação o equivalente a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) segundo a Conselheira Titta Maja (2012), não é realmente dinheiro o segredo da Finlândia. O segredo é o papel-chave do professor, que é um profissional com “alto prestígio social” que leva uma vida confortável, com bom salário e dispendo, ainda, de grande independência no trabalho. Na Finlândia, apenas 10% dos candidatos aos cursos de formação de professores são aceitos pelas universidades daquele país. Além disso, para ministrar aulas nos cursos de educação infantil neste país, o professor precisa, necessariamente, possuir o título de Mestre.

No Brasil, nos últimos anos, houve uma substancial proliferação de Faculdades e Institutos Superiores de Educação, especialmente, nos cursos de pedagogia, os quais, segundo afirma a Antropóloga e Pesquisadora da USP, Eunice Durham (2008) “são fábricas de maus professores”. A maioria dessas instituições é desprovida do quantitativo mínimo de Mestres e Doutores exigidos pela LDB e cuja exígua quantidade existente é insuficiente para suprir a necessidade de todas as Faculdades e Institutos Superiores de Educação. Os Graduados egressos dessas instituições, muitos dos quais, são os professores que se inserem nas escolas particulares e nas redes públicas da maioria dos municípios brasileiros, através de contratos temporários, selecionados por indicações políticas, sem serem submetidos ao Concurso Público exigido pelo inciso I do artigo 67 da LDB 9394/96, que estabelece o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” e são esses professores que promovem a educação – de má qualidade – apontada pela Professora Durham.

A exiguidade de Mestres e Doutores, certamente, decorre da pouca oferta de vagas nas Universidades, além do alto grau de dificuldade que elas apresentam para o acesso a esse nível de Pós-Graduação e também pelo excesso de exigências que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) impõe para a aceitação pelas Universidades na revalidação dos Diplomas obtidos no exterior, especialmente nos países do MERCOSUL e Portugal, gerando empecilhos para os Mestres

e Doutores, com a Titularidade desses países atuarem no Brasil, criando uma contradição na prática das Políticas Educacionais em relação ao que a legislação estabelece e ao que o próprio governo, através do MEC, afirma ser necessário.

Diante de tal quadro, constata-se a necessidade de se adotar uma política que garanta a melhoria da qualidade dos Cursos Superiores, dotando-os de Mestres e Doutores, especialmente, os de formação de professores que atuarão no Ensino Básico nas escolas públicas, bem como, aumentar a quantidade de boas instituições públicas de Ensino Superior, instalando-as, principalmente, no interior do país.

Há, portanto, muito que avançar na Educação, mesmo depois da promulgação da Constituição de 1988, que dispõe sobre as Políticas Públicas e estabelece um capítulo específico “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, regulamentado pela LDB 9394/96, além a Lei do FUNDEF, atual FUNDEB, esta sim representa uma Política Pública que transcendeu do Governo onde foi criada e, certamente, se estenderá aos Governos futuros, entretanto, para que se traduza na desejada excelência de qualidade da educação há, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e das pesquisas realizadas, constata-se que há a descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Embora elas existam, desde época em que o país era colônia de Portugal, nunca

ocorreram de forma concreta e nem com a devida regularidade. Existiram muito mais na teoria do que na prática.

Nas questões da educação, os resultados dos últimos exames nacionais de avaliação de desempenho escolar, tanto os do ensino básico – IDEB, quanto os do ensino superior - ENADE demonstram que a qualidade do ensino brasileiro está muito aquém do desejável e muito distante do ideal.

Há décadas, fala-se que a violência é o efeito decorrente da falta de políticas públicas voltadas para a redução da pobreza e da imperiosa necessidade da tomada de ações conjuntas para a eliminação das desigualdades sociais que dificultam o desenvolvimento do país.

Lamentavelmente, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD-2014, realizada pelo IBGE, o índice de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever foi de 8,3% em 2013, o número de pessoas com 10 anos ou mais que não têm instrução ou estudaram

menos de um ano subiu de 15,3 milhões para 16 milhões; 12,63 milhões de brasileiros com pelo menos 25 anos não sabem ler nem escrever; no país existem 3,36 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, sendo que metade corresponde a jovens de 15 a 17 anos.

Diante de todos os dados pesquisados e dos fatos apresentados, constata-se que, frente às garantias da Constituição Federal, há uma flagrante contradição na aplicação prática das Políticas Públicas para a educação, as quais não são consistentes o bastante, para atender aos anseios do povo brasileiro, haja vista que as expectativas da população se baseiam na esperança de que os dispositivos Constitucionais sejam cumpridos, porém, apesar de dispostas na Carta Magna as Políticas Públicas Sociais apresentam certo grau de utopia, pois, para serem efetivadas, dependem de uma substancial gama de fatores econômicos e de uma consistente legislação complementar, além de ferrenha vontade política para se realizarem.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Analfabetos Totais - <http://blogs.estadao.com.br/jt-cidades/tag/pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-pnad/> - Acesso em 09/09/2010.

Analfabetos Funcionais – IGBE

http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimasnoticias/2010/09/08_pnad_um-em-cada-cinco-brasileiros-e-analfabeto-funcional.jhtm - Acesso em 09/09/2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1989.

BENNET, John. Políticas da infância para crianças de zero a três anos em países da OCDE. Ciclo de Seminários Internacionais - Educação no século XXI: modelos de sucesso. Relatório, Brasília, 2008.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão da Educação no Município. São Paulo: Editora e Livraria Paulo freire, 2009.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BUARQUE, Cristovam – Senado Federal – Audiência Pública – Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://www.robertorequiao.com.br/site/noticias/Conselheira-da-Finlandia-diz-porque-o-pais-tem-um-dos-melhores-sistemas-de-educacao>. Acesso em 11/09/2012 - às 15h35min.

CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DURHAM, Eunice – Fábrica de maus Professores – Revista Veja – edição 2088 – novembro-2008.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. IN DANTAS, Humberto e JUNIOR, José Paulo M. (orgs). Introdução à política brasileira, São Paulo. Paulus. 2007.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

INEP - Resultados IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2009/2010. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm. Acesso em 24/10/2010.

LEI Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 - Altera a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/htm. Acesso em: 22 de agosto de 2010.

MEKSENAS, Paulo. Cidadania, Poder e Comunicação. São Paulo ed. Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1993.

NOBREGA, Maílson. Sobre o aumento dos Gastos Públicos na educação. Revista Veja - Edição Julho 2012 p. 30.

Nossa Causa - Comum: O EDUCACIONISMO - Escola igual para todos. http://cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_remository&Itemid=26&func=showdo wn&id=56. Acesso em 29/08/2010.

PILETTI, C. & PILETTI N. História da educação. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997. 240p.

Preso custa R\$ 1.581,00 e Aluno custa R\$ 173,00 por mês ao Estado. http://www.sintese.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1848:preso-custa-r-1581-e-aluno-r-173-por-mes-ao-estado&catid=77:educacao – Síntese on Line.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. IN Sociologias nº 16. Junho/dezembro 2006, p. 20-45.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MAJA, Titta – Senado Federal – Audiência Pública – Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://www.robertorequiao.com.br/site/noticias/Conselheira-da-Finlandia-diz-porque-o-pais-tem-um-dos-melhores-sistemas-de-educacao>. Acesso em 11/09/2012 - às 15h35min.

VERZA, Severino Batista. As Políticas Públicas de Educação no Município. Ijuí ed. UNIJUÍ, 2000.

8. NOTAS BIOGRÁFICAS

Gerry Pereira Sá

Graduado em Letras (CESB-GO 2008), Graduado em Pedagogia (CESB-GO 2013), especialista em Gestão e Orientação Educacional (DARWIN-DF, 2009), especialista em Gestão Pública (UEG, 2010), especialista em Orientação Educacional e Ensino Especial (FACETEN, 2012), especialista em Orientação e Supervisão Educacional (CESB-GO, 2013), Mestre em Ciências da Educação (IDEIA/UA 2014), Doutorando em Ciências da Educação (IDEIA/UA) Coordenador Pedagógico no CAIC de Valparaíso de Goiás (2001-2002), Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Santa Rita em Valparaíso de Goiás (2002-2003). Atualmente é Orientador Educacional do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico - NAPPE de Valparaíso de Goiás e Professor de Português, na Educação de Jovens e Adultos - EJA noturno - do Colégio Estadual Almirante Tamandaré, em Valparaíso de Goiás.

Cirlene Pereira dos Reis Almeida

Graduada em Letras- Universidade Católica de Brasília (UCB-2004), Especialista em Gramática – Centro de Ensino superior do Brasil (CESB-2006), graduada em Pedagogia e pós-graduada em Orientação Educacional pelo Instituto Brasileiro de Educação (IBE-2014), pós- graduada em Gestão de Sala de aula em nível Superior pelo Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC- 2014), Mestre em Língua Portuguesa – Linguística (PUC/RIO- 2008). Atualmente, é Gestora do Curso de Letras do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC) e professora dos cursos de Letras e Pedagogia na mesma instituição, atua, ainda, como professora efetiva de português na rede pública municipal de Valparaíso de Goiás.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE UMA CIDADE DO ENTORNO DE BRASÍLIA: UM OLHAR CRÍTICO ENTRE A INAPLICABILIDADE DA LEI E A REALIDADE PRÁTICA, NA ÓTICA DO PROFESSOR

Francivaldo Pereira da Silva (frandf01@hotmail.com)

RESUMO: O debate sobre a universalização do Ensino Médio tem crescido diante da grande evasão escolar ocorrida nos últimos anos. Por conseguinte, investem-se milhões em programas incentivadores, em políticas e pactos educacionais com pouco ou nenhum êxito. Percebe-se com isso, o aumento de jovens desempregados, jovens infratores, usuários de drogas, dependentes químicos, roubos, homicídios, latrocínios e sequestros. Contudo, os esforços para melhorar o ensino médio se mantêm subjetivamente nos plenários e gabinetes sem aplicabilidade prática e, tão pouco, técnica. Objetiva-se aqui, mostrar a visão docente, que vive diariamente a realidade da evasão escolar e a multiplicação da criminalidade. Para escrever este artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, partindo da experiência empírica, leitura de livros, dissertações, artigos, sites, revistas eletrônicas, participação de debates, seminários e palestras.

PALAVRAS CHAVES: Ensino Médio, evasão escolar, jovens infratores, visão docente.

RESUMEN: El debate sobre la universalización de la educación secundaria ha crecido en la cara de gran absentismo escolar ocurrido en los últimos años. Por lo tanto, si usted invierte millones de dólares en programas de incentivos, políticas y pactos educativos con poco o ningún éxito. Se puede observar que con el aumento de jóvenes desempleados, los jóvenes delincuentes, drogadictos, adictos a las drogas, robos, homicidios, robos y secuestros. Sin embargo, los esfuerzos para mejorar la escuela secundaria permanecen subjetivamente en el pleno y sin oficinas aplicabilidad práctica y tan poca técnica. El propósito es que aquí, muestran la opinión del profesor, que a diario viven la realidad del absentismo escolar y la multiplicación de la delincuencia. Para este artículo se realizó una búsqueda en la literatura, sobre la base de la experiencia empírica, la lectura de libros, tesis, artículos, páginas web, revistas electrónicas, participación en debates, seminarios y conferencias.

PALAVRAS CLAVE: la escuela secundaria, el absentismo escolar, los menores delincuentes, visión docente.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a universalização do Ensino Médio se deu a partir dos dados alarmantes divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), no ano de 2010 quando 50,9% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentavam o ensino médio e aproximadamente 34,3% ainda estão, como repetentes ou por ingresso tardio, no ensino fundamental. Em outros dados, viu-se que a taxa líquida de matrícula para essa população passa de 17% em 1991, para 32% em 1999, atingindo 44,2% em 2004 e 50% em 2009.

Diante disso é possível afirmar que a metade dos jovens brasileiros está fora da escola e na outra metade um terço está atrasado. Ou seja, menos de 30% não estudam na idade própria. Para piorar o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) diz no seu último relatório que o Brasil tem a 3ª maior taxa de evasão escolar dentre 100 países pesquisados, isto é, de cada 5 estudantes brasileiro 2 desistem por alguma razão e, na sua maioria, residem nas grandes periferias urbanas, ou próximos de grandes capitais como Brasília.

Cria-se, portanto, várias iniciativas políticas para mudar os vergonhosos números, melhorar a imagem do país e garantir uma cadeira na ONU (Organização das Nações Unidas): Pactos Nacionais para educação, substituição do sistema de seriados pelo de Ciclo (onde extingue a reprovação e adota a promoção do estudante), criação de comissões, seminários, debates, etc. Tentativas frustradas das quais se gasta dinheiro público e se obtém pouco ou

quase nenhum resultado satisfatório. Os números continuam os mesmos e se melhoram, aumenta a preocupação, pois os progressos são péssimos.

2. ABORDAGENS E TEORIAS EDUCACIONAIS

Para debater a evasão escolar no ensino médio regular da rede pública na cidade de Valparaíso no entorno de Brasília, é preciso, antes de tudo, entender o funcionamento da máquina educacional existente. Alguns pensamentos podem ser refletidos como do teórico Émile Durkheim, que entende a educação como solução para os problemas sociais, ou fator de equalização social. Para ele:

A educação, em princípio, pode até ser estabelecida pelo indivíduo ou grupos de indivíduos a partir de seus interesses ou habilidades. Porém ela só alcançará seus objetivos plenos se for realizada de acordo com os interesses que a sociedade estabelece como condições necessárias à sua própria manutenção (DURKHEIM, 1895).

Considerando o homem como resultado do coletivo, Durkheim defende que a educação deve se resumir à ação que as gerações mais velhas (adultas) exercem sobre as gerações mais novas, visando à incorporação, por parte destas, que determinam estados físicos, intelectuais e morais necessários à reprodução da própria sociedade.

Esta é uma visão funcionalista onde a educação é reduzida a um mecanismo

adaptativo do homem à sociedade, restringindo-se à mera transmissão de conhecimentos, fazendo com que tradições e regras sociais sejam defendidas, por exemplo, pela escola, com o objetivo de manter o equilíbrio social (Sousa 2009).

Outro que pode ser citado diante deste contexto é o sociólogo alemão Karl Manheim que defende as necessidades técnicas para a organização social e que a educação é o elemento chave para tal progresso. Para ele:

A educação escolar é o princípio para o progresso social, devendo preparar o indivíduo para viver numa sociedade que seja o resultado de um planejamento democrático e racional (MANHNEIM 1972).

Segundo o sociólogo, a racionalidade humana deve ser usada para assegurar a harmonia social. “Todavia, a capacidade de utilizar a racionalidade não estaria em todos os homens; apenas alguns teriam o conhecimento e a competência para planejar a sociedade democrática” (Sousa 2009)

Contrariando estas teorias, Althusser (1985), diz que a ideologia se materializa na sociedade por meio dos *Aparelhos Ideológicos de Estado*, os quais funcionam como aparelhos de reprodução e alienação ideológica da classe dominante do poder de Estado. São eles: religioso (sistema das diferentes igrejas); escolar (sistema de diferentes escolas públicas e particulares); familiar; jurídico; político (diferentes partidos); sindical; da informação (imprensa, rádio, TV); cultural (letras, Belas Artes, Desportos, etc.). Ainda de acordo com este mesmo autor, há uma diferença entre

Aparelho Repressivo de Estado e o Aparelho Ideológico de Estado: O primeiro funciona pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto o segundo age de forma inversa.

Portanto, a educação ocorre pelo interesse mútuo e social, partindo do individual para o coletivo e vice versa, ou seja, toda comunidade terá que estar envolvida neste processo. Porquanto, para a educação atingir sua força total, necessita de uma junção de interesses comuns. Nesta junção deve-se estar envolvidos: o corpo administrativo do Estado, e a comunidade que se torna, paradoxalmente, autora e vítima da precariedade educacional no ensino médio da rede pública brasileira.

Nesse sentido, a máquina educacional das Unidades Públicas de Ensino do entorno de Brasília, em especial na cidade de Valparaíso, vivenciam um abandono ideológico e estrutural, de modo que não conversam com as teorias adotadas pelo Estado e nem recebe do mesmo a estrutura básica para uma aprendizagem de qualidade.

Os alunos ao serem questionados sobre qual sua função social como estudantes, não sabem responder concretamente, pois estão na escola por exigências bilaterais e não por um entendimento ideal e sociocrítico real do que é a escola e qual a sua função na vida deles.

Por fim os resultados podem ser vistos na sociedade e dentro da própria escola. Alunos improdutivos, rebeldes e revoltosos, pais sem esperanças e expectativas para o futuro dos filhos, professores desmotivados e

obrigatoriamente reprodutores da vontade do sistema vigente, diretores e gestores reprimidos. Uma educação à beira do caos em Valparaíso a 60 km do centro do poder.

3. A LEI E A INAPLICABILIDADE

A Constituição Federal, por sua vez traz em seu artigo 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. (Art. 5º CF). Mas e o enorme diferencial qualitativo do ensino privado e o ensino público? E o ensino público nos grandes centros urbanos e os das periferias de Brasília? Isso é Igualdade? Além da Constituição Federal, ainda existem outras leis que visam melhorias na educação, mas com o mesmo aspecto de inaplicabilidade. Logo adiante, exemplos das principais leis que norteadoras:

Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade

própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação

escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Lei 11494/07 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

Art. 3o Os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita: I - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal; II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal; III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal; IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal; V - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição

Federal; VI - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de participações aos Estados e do Distrito Federal – FPE e prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966; VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM e prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;

Poder-se-ia aqui citar inúmeras e cansáveis leis que, na letra, motiva e torna a educação perfeita, romântica e convincente. Todavia a aplicabilidade é ineficaz e claramente não atinge toda a população estudantil, excluem de modo especial, como visto na introdução, os jovens educandos do ensino médio, principalmente os das periferias e, aqui estudado, os do entorno de Brasília, a capital Federal.

4. A PRÁTICA DIÁRIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO REGULAR PÚBLICO NO ENTORNO DE BRASÍLIA

Somente quem está, todos os dias, envolvido com o ensino é que pode aferir situações problemas e selecionar possíveis soluções. No entanto, professores, alunos e comunidade, são distanciados do Ministério da Educação e de suas políticas educacionais. Tais políticas são subjetivas e irreais diante da prática educacional dentro da realidade corriqueira em sala de aula.

Desta forma os jovens estudantes que alcançam o ensino médio regular se consideram vitoriosos, ao passo que a necessidade de alguns de entrar no mercado de trabalho, a despreocupação do seio familiar para com a educação, o tráfico de drogas, a prostituição, a pressão social e os recursos estruturais ineficazes da escola, são meios que os afastam da aprendizagem. E se um jovem conclui e é aprovado em um vestibular de uma universidade pública, certamente seria notícia nos principais jornais. Assim a exceção mostra a regra.

Embora frequentem a escola diariamente, são alunos desmotivados e alienados, acostumados a um regime reprodutor escolar. Onde sentam copiam (ou não) o que lhe é passado no quadro. Assistem (ou não) às aulas ministradas, e retornam ao seu convívio, sejam em casa ou nas esquinas, sem a menor noção crítica do que foi ensinado.

Tais estudantes convivem com a força repressora do Estado. De um lado, a polícia com cassetetes reprimindo, julgando e culpando, do outro está a inacessibilidade ao emprego, saúde, lazer, esporte e educação. É uma situação favorável para o crime, o tráfico, a violência urbana e a miséria social.

Em contra partida, o docente não vê a necessidade de um conteúdo mais elaborado, pois sabe que o que for aplicado em sala de aula poderá ser acolhido pelo estudante sem nenhum questionamento crítico, formativo ou informativo.

É próprio citar Paulo Freire, um dos mais célebres educadores da atualidade. Freire, com a pedagogia do oprimido, defendia o objetivo de ensinar o aluno a ler o mundo para transformá-lo.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as "escolas burguesas"), que ele qualificou de educação bancária. Nela, segundo Freire, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire, de uma escola alienante, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a consciência dos oprimidos. "Sua tônica fundamentalmente reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade", escreveu o educador. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao

mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

Portanto, o progresso ideológico de Freire, resulta em regresso, ainda evidentemente, praticado em sala de aula.

Segundo Brandão (2011, p.204), o grande desafio é trazer jovens para a escola, fazer com que nela permaneçam e que nela concluam com sucesso o ensino médio. Uma escola capaz de propiciar a aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em seus diversos campos, especialmente nas artes, nas ciências, nas línguas, na história, na tecnologia, na cultura

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empírica e bibliográfica ora realizada, além de um esclarecimento objetivo e claro acerca da ótica do professor dentro do contexto prático da evasão escolar no ensino médio da rede pública de ensino na cidade de Valparaíso de Goiás, quer

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação. Em cena, os funcionários da escola/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação, sociedade, e trabalho: Abordagem sociológica da educação/ Ricardo Gonçalves Pacheco e Erasto Fortes Mendonça. – Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

e no trabalho, como princípio educativo. Enfim, uma escola socialmente inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Contemplar este cenário diariamente pode ser frustrante, decepcionante e desmotivador para os que pelejam com dedicação para formação de pessoas. Mais de 90% dos professores se sentem usados como peça de manobra para justificar a ineficiência do Estado nas suas obrigações.

Desta forma, ainda há uma resistência notória contra este regime covarde, repressor e dúbio, que mantém a preocupação em mudar números e não vidas.

redimensionar aos estudantes, professores, gestores e o Estado sobre o real valor que têm a ação de questionar, pesquisar e solucionar problemas em todas as esferas, com motivações certas que visem o transformar humano do estudante para o “mudar” social. A falta do saber crítico na visão de mundo retira essa juventude de dentro da escola para um universo sombrio e perigoso que, muitas vezes, custa até a própria vida.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, ensino médio e formação humana integral. Etapa 1 Caderno 1 [autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes... et al.]- Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2003.

DURKKHEIM, Émile. As regras do Método Sociológico; Ed. Martins; São Paulo 2007.

MANNHEIM; Karl. Liberdade, poder e planejamento democrático; Ed Next, SP.972.

SOUSA. José Vieira. Teorias administrativas /UNB 2009

<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/todas-leis-educacao>

<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao>

7. NOTA BIOGRÁFICA

Francivaldo Pereira da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Faculdade Fortium em Brasília – DF, com especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade de Administração Ciências Educação e Letras (FACEL – PR), Mestrando em Ciências da Educação na Universidade Iberoamericana em Asunción – PY. Foi aluno especial do mestrado em literatura e tradução pela Universidade de Brasília, sobre a orientação do professor Dr Pierry.

OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: VELHOS PROBLEMAS, NOVAS SOLUÇÕES

Marcos Pereira dos Santos (mestrepedago@yahoo.com.br)

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo efetuar análises crítico-reflexivas acerca dos processos de implantação, elaboração e execução do projeto político-pedagógico na escola brasileira contemporânea. Para tanto, apresentamos inicialmente uma breve visão panorâmica do surgimento histórico do projeto político-pedagógico na educação escolar brasileira; bem como algumas diferenças conceituais entre as expressões “proposta pedagógica”, “plano de trabalho” e “projeto pedagógico”. Em seguida, são realizados apontamentos referentes ao projeto político-pedagógico escolar em termos de atos, dimensões, pressupostos e características. Na sequência, traz-se à discussão questões alusivas à autonomia da instituição escolar como princípio básico do projeto político-pedagógico. Por fim, buscamos tecer alguns comentários sobre a efetivação do projeto político-pedagógico na escola brasileira de Educação Básica dos dias atuais, levando-se em consideração as limitações, as possibilidades e os desafios inerentes a esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político-Pedagógico; Planejamento Participativo; Autonomia Escolar.

RESUMEN: Este artículo tiene como principal objetivo realizar un análisis crítico-reflexivo sobre los procesos de implementación, desarrollo e implementación de proyecto político-pedagógico de la escuela brasileña contemporánea. Para ello, presentamos un breve resumen de la visión inicialmente historia de proyecto político-pedagógico de aparición en la educación escolar brasileño; así como algunas diferencias conceptuales entre los términos "propuesta pedagógica", "plan de trabajo" y "proyecto educativo". Luego, se hacen notas referente al proyecto político-pedagógico en cuanto a los actos, las dimensiones, suposiciones y características. Como resultado, trae a las preguntas de discusión aludiendo a la autonomía de la institución escolar como un principio básico del proyecto político-pedagógico. Por ultimo, buscamos hacer comentarios sobre la eficacia del proyecto político-pedagógico en la escuela brasileña de Educación Básica de la actualidad, teniendo en cuenta las limitaciones, las posibilidades y los retos inherentes a este proceso.

PALABRAS CLAVE: Proyecto político-pedagógico; La planificación participativa; Autonomía escolar

1. INTRODUÇÃO

“Como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro. Portanto, uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha, ainda que diferida.”

(Nílson José Machado)

O ato de planejar/projetar faz parte da história existencial do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de todas as pessoas, indistintamente. No dia a dia, nos deparamos com diversas situações que necessitam de planejamento prévio, projeto antecipado; mas nem sempre as nossas atividades cotidianas são delineadas em etapas lógicas e concretas de ação. Na sociedade dos dias atuais, vivemos a época da “cultura de projeto” (TOSI, 2003), onde as condutas de previsão do futuro e exploração do mundo presente tornam-se fundamentais. Todavia, essas atitudes somente fazem sentido se o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços histórico-geográficos cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano. Isso nos remete ao fato de que planejamento e projeto apresentam uma estreita relação entre si, configurando-se como dois conceitos-chave importantes para o desenvolvimento de ações práticas dentro e fora da escola. No intuito de compreender essas questões, o presente artigo busca apresentar algumas análises crítico-reflexivas concernentes aos processos de

implantação, elaboração e execução do projeto político-pedagógico na escola brasileira contemporânea, tanto em termos de velhos problemas quanto de novas soluções; objetivando assim contribuir de alguma forma para a ampliação do arcabouço teórico referente à temática em pauta e servir de material de estudos e pesquisas científicas a todos os profissionais que, direta ou indiretamente, pensam e fazem Educação.

2. SURGIMENTO HISTÓRICO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Não é novidade afirmar que sempre houve certa preocupação por parte das autoridades governamentais com a qualidade do processo educativo escolar em âmbito mundial. Todavia, podemos observar ao longo da história da educação diferentes níveis ou graus de preocupação, mais ou menos intensos, visto que estão direta ou indiretamente relacionados ao contexto sócio-econômico, aos aspectos culturais e às políticas públicas educacionais vigentes nos diferentes países em cada época histórica.

Se fizermos um recorte histórico acerca dessas questões, especificamente no que diz respeito ao panorama educacional brasileiro, é possível verificar, por exemplo, que nos anos 80 tais preocupações se fizeram presentes de forma bastante intensa. No entanto, Lopes (1989) chama a atenção para o fato de que todas as concepções e propostas de inovação destinadas ao setor educacional ficaram apenas no papel, ou seja, não foram efetivamente colocadas em prática pelos

órgãos governamentais nem tampouco pelos profissionais da educação ficando, por esse motivo, o supracitado período histórico conhecido como “década perdida”.

Em contrapartida, na década de 1990, com o surgimento da era da globalização (ou mundialização) e o advento das políticas neoliberais, a América Latina e o Brasil demonstraram grande preocupação para com a melhoria da qualidade da educação escolar, delegando às escolas responsabilidades pelos resultados do ensino, tendo em vista a formação de cidadãos crítico-reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. Essa iniciativa propiciou a transposição de uma gestão escolar burocrática e centralizada, que se preocupava apenas com a elaboração e o cumprimento passivo de determinações administrativas e pedagógicas por parte de um gestor autoritário, para uma gestão escolar democrática participativa e descentralizada, em que todos os agentes escolares (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, pedagogos, professores, estudantes, funcionários, pais de alunos e comunidade local) participam ativamente da elaboração e execução de propostas educacionais eficazes e eficientes para o desenvolvimento do processo educativo na escola.

De modo geral, isso significa dizer que, nos anos 90, “as prioridades das políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento passam a focar-se na gestão democrática escolar, em medidas de descentralização administrativa e pedagógica,

na formação continuada de professores e na autonomia das escolas” (CAVAGNARI, 2000, p.96), tendo o projeto político-pedagógico escolar como o principal eixo norteador dessas questões. No Brasil, em decorrência das políticas educacionais vigentes em nível macro e da defasagem dos níveis de rendimento escolar dos educandos em termos de analfabetismo, evasão e repetência escolares, a ideia de implantação do projeto político-pedagógico escolar surge atrelada à propostas políticas de vários organismos internacionais financiadores de projetos para a Educação e outras áreas prioritárias, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial entre outros.

No que diz respeito especificamente ao caso brasileiro, a elaboração de políticas públicas educacionais resultou de acordos firmados, na década de 1990, entre uma Comissão Internacional composta por quatorze países signatários, incluindo-se o Brasil, convocados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jontiem (Tailândia), para refletir sobre a educação para o século XXI; cujos resultados constituíram-se em um documento mundialmente conhecido como “Relatório Jacques Delors”, em homenagem ao ex-ministro da Economia e Finanças da França e presidente da referida Comissão Internacional: Jacques Delors. Vale destacar que esse Relatório foi publicado no Brasil no final dos anos 90, sob o título de Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2000), no qual os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) são tidos como os

princípios-chave do processo educativo no novo século.

Assim como os demais países participantes dessa Conferência Mundial de Educação, o Brasil também se comprometeu em erradicar o analfabetismo num período máximo de dez anos. Note-se que essa política educacional encontra-se presente no artigo 87, parágrafo 1º, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), ao preescrever que:

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

Embora o Plano Decenal de Educação para Todos (1997-2007) tenha procurado traçar um diagnóstico da situação da Educação Básica (Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio) no Brasil e delinear perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar, formulando as estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, e indicando as medidas e os instrumentos para a sua efetiva implementação (BRASIL, 1997); corroboramos com Saviani (1999, p.80) ao afirmar categoricamente o seguinte:

[...] esse documento praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar apenas algumas poucas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o Plano Decenal de

Educação para Todos foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a Educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA, PLANO DE TRABALHO E PROJETO PEDAGÓGICO: ALGUMAS DIFERENÇAS CONCEITUAIS

Para que se possa compreender melhor o surgimento, no Brasil, do projeto político-pedagógico escolar, faz-se necessário elencar algumas terminologias usadas pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para fazer menção a esse documento norteador das atividades escolares: *proposta pedagógica* (art.12 – inciso I e art.13 – inciso I), *plano de trabalho* (art.13 – inciso II) e *projeto pedagógico* (art.14 – inciso I). A esse respeito, Gandin e Gandin (1999) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a expressão “proposta pedagógica” é também utilizada como sinônimo de *projeto educativo*, assim como “plano de trabalho” tende a ser substituído pelas expressões *plano de ensino* ou *plano de atividades*.

Objetivando eliminar interpretações falaciosas, Veiga (2000, p.12) aponta algumas diferenças conceituais e operacionais em relação às expressões utilizadas pela Lei nº 9.394/96:

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala

de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa dizer que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto. Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor e orientador educacional) e aos funcionários da instituição escolar elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino ou plano de atividades.

Ainda a respeito das supracitadas terminologias, é interessante destacar que a Lei nº 9.394/96 não utiliza a expressão “projeto político-pedagógico”, comumente presente em diversos documentos oficiais, mas *projeto pedagógico* (art.14 – inciso I); talvez por entender que o termo “político” é redundante, visto que se encontra naturalmente implícito no aspecto “pedagógico”, ou seja, nas opções e decisões autônomas e descentralizadas da escola, bem como nas ações práticas realizadas pela mesma. Cabe aqui salientar também que “os vocábulos *proposta* e *projeto* apresentam diferenças conceituais, uma vez que o primeiro termo refere-se a um documento em vias de elaboração, ainda não aprovado; e o segundo, a uma proposta já elaborada e aprovada” (CARDOSO e LOBO, 1999, p.65). Logo, é o projeto que contém a proposta, e não o contrário.

Uma vez que o verbo projetar corresponde à ação do lançamento de algo para a frente, vinculado à ideia de mudança, movimento e/ou transformação, pode-se assegurar que projeto é um documento-produto do planejamento onde são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. Em outras palavras, isso

significa dizer que projeto representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca da passagem de um estado para outro (estático para dinâmico), supondo assim rupturas com o hoje e promessas para o amanhã.

Nesse sentido, projeto pedagógico, segundo Vasconcellos (2005), tende a ser concebido de forma geral como um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes de uma instituição.

Assim sendo, o projeto político-pedagógico escolar precisa ser encarado como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a perguntas tais como: Que educação se quer? Que tipo de cidadão desejamos formar? Para que projeto de sociedade? Sem a pretensão de apresentar respostas prontas e acabadas a essas indagações, entendemos que dissociar a tarefa pedagógica do aspecto político é difícil e desnecessário, visto que o educador é ‘político’ enquanto educador, e o político é, por sua vez, ‘educador’ pelo próprio fato de ser político. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla.

4. PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO ESCOLAR: ATOS, DIMENSÕES, PRESSUPOSTOS E CARACTERÍSTICAS

Em linhas gerais, falar da construção do projeto político-pedagógico da escola implica, conseqüentemente, falar de planejamento no contexto de um processo participativo e democrático, onde o passo inicial é a elaboração de seu *marco referencial*, sendo este a luz que deverá iluminar o “fazer” das demais etapas. Alguns autores que tratam de planejamento participativo na escola, a exemplo de Pinheiro (2000), Vianna (2000), Falkembach (2001), Menegolla e Sant’Ana (2001), Padilha (2001), Dalmás (2003), Vasconcellos (2005; 2006) entre outros, distinguem nele três atos distintos e interdependentes: *situacional* (desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional, bem como dos conflitos e contradições postos pela prática pedagógica escolar); *conceitual, filosófico, político ou doutrinário* (concepções de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino, aprendizagem etc.); e *operacional* ou *pedagógico* (modo de realização das ações e revisão de decisões acertadas e/ou erradas).

Além desses três movimentos do processo de construção coletiva, analítica, crítica, reflexiva e participativa do projeto político-pedagógico escolar, o mesmo contempla duas dimensões indissociáveis, conforme explicitam André (2001) e Veiga (2000): a *política* e a *pedagógica* (formal ou

técnica). Segundo as autoras, um projeto é *político* no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade, e é *pedagógico* porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola; que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico, reflexivo e criativo.

Grosso modo, pode-se dizer ainda que a dimensão pedagógica busca definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade; ao passo que a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática pedagógica. No entanto, para que o projeto político-pedagógico possa realmente contribuir para o direcionamento das ações educativas realizadas pela escola, o mesmo deve estar devidamente embasado por alguns pressupostos norteadores de ordem filosófica, sociológica, epistemológica, didática e metodológica.

Para Veiga (2000, p.11), a concepção e a conseqüente execução de um projeto político-pedagógico de qualidade deve apresentar algumas características, tais como:

Quanto à concepção:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;

d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução:

a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;

c) implicar uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; e
d) ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

5. A AUTONOMIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO PRINCÍPIO BÁSICO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Diante do fato de que muitos dos sistemas de ensino rigidamente burocráticos resistem em se modificar apesar de todos os esforços realizados, a tendência dos que os contemplam, segundo Silva (1996), é desejar sua completa modificação; uma vez que as soluções que mais têm ocorrido são a descentralização do sistema educacional, a municipalização do ensino e a autonomia da unidade escolar.

Para que a autonomia escolar possa ser efetivamente entendida como o pressuposto principal do projeto político-pedagógico, convém considerá-la como algo que não se constitui em liberdade absoluta, embora ela anule o estado de dependência e remeta-nos para a ideia de regras, normas e orientações didático-metodológicas criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas.

A questão da autonomia da escola é um tema bastante complexo, polêmico e discutível, haja vista que a própria Lei nº 9.394/96 prescreve, em seu artigo 15, que:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Contudo, se observarmos atentamente a realidade escolar brasileira dos dias atuais é possível identificar que a autonomia das escolas de Educação Básica não é absoluta, mas sim *relativa*; considerando-se o fato de que a instituição escolar pertence a um sistema articulado e organizado que depende de instâncias superiores que apresentam normas e regras comuns a serem cumpridas sem nenhuma contestação. Em outras palavras, a escola tem autonomia relativa porque se encontra inserida em um sistema que necessita de princípios maiores que a regem, a fim de garantir a unidade desse sistema (articulação de princípios) e a democratização de saberes (igualdade de condições).

Um exemplo clássico desse tipo de autonomia relativa, decorrente da descentralização das políticas educacionais, diz respeito à “liberdade controlada” que as instituições escolares têm em relação ao processo de elaboração de seu projeto político-pedagógico. Dizemos isso, porque embora o mesmo tenha a possibilidade de ser construído coletivamente pelos agentes escolares a partir de uma gestão democrática participativa, o projeto político-pedagógico necessita, obrigatoriamente, estar atrelado aos ditames estabelecidos pelas legislações federais, estaduais e/ou municipais voltadas à educação (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Decenal de Educação para Todos entre outras).

É consensual a ideia de que “o trabalho educativo exige autonomia por parte da escola para que possa ocorrer de forma efetiva, eficaz e eficiente” (ARAÚJO, 2002, p.74). No entanto, somente o estabelecimento de certo grau de liberdade garantida pelas legislações educacionais não assegura a autonomia almejada, visto que ela é um *processo de conquista* (e não de outorga) que necessita de vontade e decisão política por parte dos governantes; bem como de competência (técnica, política e humana) e compromisso profissional dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la.

Afora essas questões, convém ressaltar que a autonomia escolar apresenta ainda quatro diferentes tipos de dimensões básicas

interdependentes: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. A esse respeito pode-se dizer, sumariamente, que:

A autonomia administrativa consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos; bem como adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido e garantir a indicação de seus dirigentes por meio de processo eleitoral. Abarca as formas de gestão escolares, os controles normativo-burocráticos, a administração de material e de pessoal etc. [...] *A autonomia jurídica* diz respeito à possibilidade de a instituição-escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares. [...] *A autonomia financeira* refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo. Pode ser total (quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público) ou parcial (quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital). [...] *A autonomia pedagógica* consiste na liberdade de ensino e pesquisa, estando ligada à organização curricular, à avaliação da aprendizagem, ao poder decisório referente à melhoria do processo ensino-aprendizagem, à adoção de critérios próprios de organização da vida escolar e de pessoal docente; enfim, às medidas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico escolar, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino. (VEIGA, 2000, p.16-19).

Todavia, o que se requer dos educadores para a consecução dessas tarefas é, fundamentalmente, a *competência*. Entendendo-se *competência* como uma habilidade * de ordem geral, isto é, “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, ou um saber agir responsável e reconhecido que implica integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (GOMES, 2003, p.29); somos levados a afirmar que ela é o elemento fundamental para a conquista da autonomia escolar, a qual resulta também do processo de formação continuada dos professores da escola.

Sendo assim, a conquista da autonomia da unidade escolar ocorre tanto pela competência técnica (conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos, meios e estratégias para socializá-los) quanto pela competência política (compromisso profissional dos educadores em assumir a tarefa educativa da escola em sua função social básica de ensinar e ensinar bem a todos).

6. EFETIVAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS DIAS ATUAIS: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Pesquisas desenvolvidas por Almeida (2002) e Cavagnari (2000) a respeito da autonomia da escola e outras questões similares revelaram que existem alguns entraves pontuais à efetivação do projeto político-pedagógico no contexto educativo escolar, estando os mesmos relacionados à permanente rotatividade do corpo docente nos sistemas de ensino, à falta de espaço coletivo para a realização de estudos e discussões periódicas entre os professores, à fragilidade dos conceitos teóricos (visão fragmentada dos educadores acerca das Ciências da Educação e da filosofia de trabalho da escola) e à implantação apressada de novas políticas públicas educacionais.

Em decorrência dessas dificuldades, muitos outros empecilhos podem ser citados, dentre os quais destacamos: a insegurança dos professores e das equipes de coordenação pedagógica quanto aos processos de elaboração e execução do projeto político-pedagógico escolar; a resistência de muitos profissionais da educação à mudanças pedagógicas, estruturais e didático-metodológicas; a falta de valorização dos docentes expressa pelo

* Competência de ordem particular, específica. Está associada ao “saber fazer”, isto é, à ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Refere-se, também, a um “saber aprender” e “saber proceder” (em termos de valores) diretamente observáveis em termos comportamentais.

déficit salarial; a ausência de incentivo à formação continuada dos professores; a situação de dependência demonstrada por muitos educadores que veem os materiais bibliográficos existentes e a figura do gestor escolar como elementos centrais de redenção da educação; a carência de recursos materiais e financeiros indispensáveis à realização de projetos especiais e/ou interdisciplinares; a ausência de unidade do corpo docente escolar e, principalmente, a falta de um real entendimento da importância do projeto político-pedagógico como elemento balizador, mediador, catalisador e norteador das atividades didático-pedagógicas (internas e externas) a serem desenvolvidas pela escola no decorrer do ano letivo.

Tais limitações presentes no cotidiano das escolas brasileiras na atualidade face à efetivação do projeto político-pedagógico não deveriam existir, visto que a própria Lei nº 9.394/96 preescreve, em seu artigo 67, que:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga

de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho.
(BRASIL, 1996)

Sem a pretensão de esgotar o assunto em questão, salientamos que apesar de todos os problemas existentes, há várias possibilidades e perspectivas de real efetivação do projeto político-pedagógico na escola. Veiga (2000, p.29-30) apresenta algumas sugestões interessantes para se “pensar” e “fazer” o projeto político-pedagógico escolar, tais como:

- assumir a competência primordial da escola: educar, ensinar/aprender;
- dinamizar os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação dos alunos;
- lutar pela valorização dos profissionais da educação, fortalecendo sua formação inicial e continuada, e propiciando melhores condições de trabalho (salário, concurso para ingresso e tempo remunerado para atividades pedagógicas fora de sala de aula);
- entender que os alunos provenientes das classes populares são sujeitos concretos que têm uma rica experiência e são possuidores de diferentes saberes;
- criar e institucionalizar instâncias colegiadas na escola tais como: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho da Escola, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil entre outras;
- criar o Conselho de Diretores de Escolas Básicas, por município, nos moldes do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC);
- definir a política global da escola por meio do projeto político-pedagógico, elaborado de baixo para cima, contando com a

participação de todos os segmentos da escola;

- desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais;

- fortalecer as relações entre escolas e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Delegacias ou Coordenadorias Regionais e instituições de ensino superior, entre outros; e

- reivindicar a participação das escolas na definição das políticas públicas para a educação.

Além dessas possibilidades, Cavagnari (2000, p.110) destaca ainda como alternativas para a efetivação do projeto político-pedagógico escolar a:

a) revalorização da escola pública, na medida em que a comunidade intra e extra-escolar se engaja efetivamente para sua melhoria, tendo como referência o projeto político-pedagógico;

b) construção gradual e progressiva de uma autonomia da escola, que se conquista pela competência e pelo compromisso profissional, e da gestão democrática nas ações pedagógicas e administrativas;

c) valorização dos educadores, visto que a segurança nas suas atividades didático-pedagógicas favorece a satisfação profissional, o desenvolvimento da autoestima, o compromisso com a escola e seu projeto, e o incentivo ao trabalho escolar;

d) redimensionamento da função supervisora que, atuando mais perto dos professores, e baseada nas necessidades específicas dos mesmos em sala de aula, em constante processo de ação-reflexão-ação,

contribua para a efetividade do projeto político-pedagógico;

e) maior coesão do grupo, pelo envolvimento entre seus membros e pelo gosto em participar das atividades escolares, favorecendo a construção de uma identidade coletiva tanto entre os professores quanto entre os alunos;

f) desenvolvimento do autoconceito do aluno, pela participação em atividades que estimulam o estudo, favorecendo sua aprendizagem e promoção;

g) superação de práticas pedagógicas rotineiras, acríicas e desinteressantes;

h) instalação de verdadeiro “clima educacional” na escola, quando todas as ações convergem para a efetivação do melhor aproveitamento escolar pelos alunos;

i) alteração progressiva da gestão centralizada para a gestão colegiada e democrática; e

j) promoção da articulação entre a equipe pedagógica e desta com os professores, impedindo a fragmentação e a divisão concepção-execução.

Face ao exposto, entendemos que a construção de uma escola verdadeiramente democrática e participativa, tendo o projeto político-pedagógico escolar como fio condutor de suas atividades didático-pedagógicas e metodológicas, somente pode ocorrer mediante à descentralização de decisões; ao estabelecimento de relações de poder não autoritárias; à promoção e convite à participação coletiva de todos os profissionais do ensino; à abertura de possibilidades de atuação ativa da comunidade escolar local; ao estabelecimento e divulgação de metas de trabalho; à organização de um planejamento

participativo; à avaliação geral do processo educativo; à representação equilibrada dos diversos segmentos da comunidade no Conselho Escolar; à realização regular de Conselhos de Classe, Conselhos de Alunos, reuniões pedagógicas e administrativas de cunho participativo e outras de natureza similar com o envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar; à consolidação de Grêmio Estudantil atuante e à existência de ativos representantes de turma conscientes de seu real papel na escola.

Tendo em vista que essas ações precisam ser concretas, eficientes e eficazes, num processo verdadeiramente democrático e participativo, no qual os agentes escolares são sujeitos ativos e não meros fornecedores de dados e fazedores de julgamentos (juízos morais de fato e de valor), concordamos com Nogueira (2005) ao dizer que não se pode desprezar, nesse contexto, outros indicadores como: abertura à reflexão e ao diálogo, e conscientização quanto aos direitos e deveres dos cidadãos. Some-se a isso, a necessidade de se buscar novas práticas que situem o professor como pesquisador de seu próprio trabalho, a urgência da realização de trabalho em equipe, a adoção de uma postura que aposte na capacidade de aprender dos alunos, a valorização do conhecimento e sua (re)construção, a maior aproximação dos professores entre si e com os alunos; e a necessidade de estudo constante baseado na tríade ação-reflexão-ação.

Esperamos, assim, que as reflexões aqui apresentadas possam, direta ou indiretamente, contribuir para o encanto e a esperança de todos os envolvidos no

processo educativo escolar, neste mundo (quase) trágico em que vivemos, onde a competitividade acirrada e o supérfluo acúmulo de bens materiais parecem ser a palavras de ordem do momento; pois acreditamos que sem encanto e sem esperança o trabalho pedagógico escolar como um todo, na contemporaneidade, corre um sério risco de tornar-se inosso ou até mesmo vazio em si.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A elaboração e a execução de um projeto encontram-se necessariamente ligadas a uma investigação-ação que deve ser simultaneamente um ato de transformação, uma ocasião de investigação e de formação; tornando-se, portanto, uma produção intelectual.”

(Kátia Cristina Stocco Smole)

À medida que este artigo ia tomando forma e sentido, fortalecia-se cada vez mais a concepção acerca da importância de refletir sobre os processos de implantação, elaboração (coletiva) e execução do projeto político-pedagógico escolar, visando assim subsidiar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas dos profissionais da educação (pedagogos, gestores escolares, supervisores e orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e professores em geral) para a conquista da autonomia administrativa, jurídica, financeira e pedagógica da escola por meio da competência técnica, política e humana dos agentes educacionais que nela atuam.

Dizemos isso, porque acreditamos seguramente que “o projeto político-pedagógico é a mola propulsora do dinamismo da escola e o instrumento-chave de ação e transformação da realidade escolar” (FREITAS, 1999, p.34). Dessa forma, o projeto pedagógico da escola não deve ser encarado como uma espécie de carta de intenções, um modismo educacional ou um documento burocrático de ordem administrativa; mas precisa, ao contrário, expressar as reais necessidades da unidade escolar, bem como os anseios, as perspectivas e a análise crítico-reflexiva de todos os profissionais da escola e da comunidade externa, no sentido de atender também às diretrizes dos sistemas de ensino. Ele é a concretização da *identidade* da escola e a garantia da conquista de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, de uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico escolar precisa ser compreendido como ferramenta-mestra para a organização do trabalho na escola, levando-se em conta as características próprias tanto do instituído quanto dos instituintes. Ele não é simplesmente um conjunto de planos de ensino e/ou projetos didáticos de professores, nem tampouco somente um instrumento que faz alusão às diretrizes pedagógicas da instituição educativa em si; mas um *processo-produto* específico que reflete a realidade da escola, a qual está situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Logo, trata-se de um veículo-meio que permite clarificar e nortear a ação educativa da escola em sua totalidade, visto que tem

como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos gerais e específicos, das formas de avaliação da aprendizagem e do tipo de gestão pedagógica da escola.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico escolar não deve ser elaborado apenas e exclusivamente pelo pedagogo da escola e depois ficar engavetado, sujeito à absorção de poeira e ao ataque de traças e outros insetos. Ao contrário, torna-se fundamental que esse documento balizador seja construído com base na participação coletiva de todos os agentes escolares e seja efetivamente colocado em prática; pois transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades pedagógicas diversificadas, configurando-se, desse modo, como um importante instrumento de trabalho que indica direções e sentidos, enfim, caminhos a serem percorridos. Daí a importância do planejamento participativo na escola: servir de suporte teórico-metodológico para o encaminhamento de mudanças que se fazem necessárias para a transformação radical, rigorosa e conjunta da realidade escolar.

Uma vez que o projeto político-pedagógico escolar, a autonomia da escola e a formação continuada/competência dos professores são elementos indissociáveis, esperamos que o presente artigo possa efetivamente contribuir para o entendimento sobre a importância do projeto político-pedagógico na escola, tendo o pedagogo como principal mediador das decisões a serem tomadas; visto que esse profissional da educação é aquele que, a partir de um

diagnóstico preciso da realidade escolar, identifica necessidades e falhas no processo educativo, indicando possíveis soluções didático-metodológicas para se erradicar ou, ao menos, minimizar os problemas enfrentados pela escola.

Portanto, onde houver *escola, professores e alunos* o pedagogo sempre terá muito com o quê contribuir, isto é, com seu conhecimento científico e sua experiência docente.

Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possível!

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, p.21-30, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). Ensinar a ensinar. São Paulo: Cortez, p.12-25, 2001.

ARAÚJO, U. F. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Educação em Pauta).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Plano decenal de educação para todos (1997-2007). Brasília: MEC, 1997.

CARDOSO, B.; LOBO, T. Novos mecanismos de gestão descentralizada na comunidade escolar. In: COSTA, V. L. C. (Org.). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP/Cortez, p.52-73,1999.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 2.ed. Campinas: Papirus, p.95-112, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DALMÁS, A. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção

possível. 13.ed. Campinas: Papyrus, p.131-141, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. P. Projeto pedagógico de curso: subsídios para elaboração e avaliação. Fortaleza: Editora da UNIFOR, 1999. (Coleção Temas Pedagógicos: Ensinando e Aprendendo – v.01).

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, D. M. Competências e habilidades do diretor. Campo Grande: Editora da UCDB, 2003.

LOPES, E. M. T. Perspectivas históricas da educação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Série Princípios – v.51).

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. Por que planejar? Como planejar?: currículo, área e aula. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.(Coleção Escola Em Debate).

NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 6.ed. São Paulo: Editora Érica Ltda, 2005.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Guia da Escola Cidadã – v.07).

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 2.ed. Campinas: Papyrus, p.75-94, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Práxis).

TOSI, M. R. Planejamento, programas e projetos: orientações mínimas para a organização de planos didáticos. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 14.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad – v.01).

_____. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad – v.03).

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 2.ed. Campinas: Papirus, p.9-32, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, I. O. A. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. 2.ed. São Paulo: EPU, 2000. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

9. NOTA BIOGRÁFICA

Marcos Pereira dos Santos

Doutorando em Educação, linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem”, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação, linha de pesquisa “Formação de Professores” (2005); Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (2004); Especialista em Educação Matemática (2003) e Licenciado em Matemática (2000) pela mesma Instituição de Ensino Superior. Licenciado em Pedagogia – Habilitação Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional (2009) pela Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda (SECAL) - Faculdade Santa Amélia, localizada em Ponta Grossa/PR. Tem experiência profissional como docente e assessor pedagógico em instituições de Educação Básica e Superior das redes pública estadual e privada de ensino pontagrossense. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Educação Matemática, Educação Estatística, Educação a Distância, Educomunicação, Tecnologias Educacionais e Cultura Material Escolar. É poeta, cronista e autor das obras Recursos didático-pedagógicos na educação matemática escolar: uma abordagem teórico-prática [Editora Ciência Moderna Ltda – RJ (2011)]; Educação estatística na escola: teorias e práticas [Editora Livre Expressão – RJ (2012)]; História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência [Wak Editora – RJ (2012)] e Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico [Wak Editora – RJ (2012)]. Possui vários artigos científicos publicados em revistas especializadas versando sobre diferentes temas relacionados à área educacional. Atualmente exerce a função de professor adjunto de Filosofia Geral e Filosofia da Educação na Faculdade Sagrada Família (FASF), junto a cursos de licenciatura e pós-graduação lato sensu (Educação), em Ponta Grossa/PR. Endereço eletrônico: mestrepedago@yahoo.com.br

ESCOLA LIBERTADORA: CONFLITOS INTELECTUAIS EM AULAS PARTICIPATIVAS

Rafael Correia Lima (rafael.clima@ig.com.br)
Ms Leniomar Oliveira Morais (lomorais@gmail.com)

RESUMO: A aula em que se propõe a participação e interação dos alunos com professores mediante o conteúdo pode ocasionar debates e discussões desfavoráveis e indesejáveis. Portanto, para reparar o acontecimento, faz-se necessário tirar o foco do conflito, agregando a construção do conhecimento e do pensamento humanizado, sendo necessário ao professor que media o conteúdo, abordar de forma clara e objetiva pré-requisitos que antecedem as aulas, para nortear o conhecimento prévio dos alunos e originar o senso comum.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos; Participação; Libertadora; Mediação.

RESUMEN: En Brasil , se ha incrementado el número de maestros y escuelas que adoptan la tendencia progresiva liberadora , que tiene como parte de sus fundamentos la efectiva participación de los estudiantes y profesores que trabajan con el contenido de una relación de cambio de conocimientos. La clase de propuesta de participación y la interacción del estudiante con los profesores por medio de contenido puede provocar debates y discusiones adversos o indeseables . Por lo tanto , para reparar el caso, es necesario tener el foco del conflicto , añadiendo que la construcción del conocimiento y el pensamiento humanizado , siendo necesario el maestro que media contenido abordar requisitos previos claro y objetivo antes de las clases , a orientar los conocimientos previos de los alumnos y originar sentido común.

PALABRAS CLAVE: Conflictos; Participación; Libertadores; Mediación.

[...] existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas [...]

(BELOTTI; FARIA, 2010, p.3 apud SCHÖN, 1997, p.21).

1. INTRODUÇÃO

Há uma tendência na educação brasileira de que as escolas adotem uma prática educacional libertadora, contudo, a mesma ocasiona um ambiente propício ao surgimento de conflitos.

O conflito promove o amadurecimento intelectual, ao ponto de vista, de agregar conhecimento, porém, deve ser fiscalizado pelo professor, desde que o mesmo seja capaz de mediar à situação.

Em primeiro momento, vamos delimitar o assunto que gera os conflitos, para então proporcionar ao leitor uma ampla visão de mediação que o professor pretende e deve conceituar quando lida com a situação, de maneira que os alunos se coloquem no lugar do outro e que possam encontrar uma solução para o problema.

2. LIDANDO COM CONFLITOS EM SALA DE AULA

No Brasil tem crescido o número de professores e escolas que adotam a tendência progressiva libertadora, que tem como parte de seus fundamentos a participação efetiva dos alunos e professores atuantes junto ao conteúdo numa relação de troca de saberes. A partir de então, pode-se dizer que o conflito é inevitável perante qualquer situação ou em qualquer grupo de pessoas, que independem da idade, classe social, gênero, religião entre outros.

Para tanto, o professor coordena a atividade e atua juntamente com os alunos.

Esta prática visa uma formação crítica que capacita o aluno a transformar a sua realidade social.

De acordo com Aquino (1996, p. 34), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos (BELOTTI; FARIA, 2010, p.1).

Segundo Freire (2009), um dos fatores mais importantes para a mediação de conflitos em sala de aula far-se-á por meio do diálogo. Isso se justifica na própria realidade do autor, pois viveu muito tempo num regime de opressão e exclusão, sendo a dominação dos fortes perante os mais fracos causando resultados nítidos.

Para Belotti; Faria (2010, p.3) apud Nóvoa (1997, p. 27):

[...] as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Segundo Libâneo (2003), os conteúdos de ensino adotados em sala de aula devem ser multiculturais e de conhecimento global, passar constantemente por uma avaliação para se atualizar de acordo com as realidades

vivenciadas e que produz significados reais e sociais. Cabe ao professor à tarefa de escolher conteúdos de ensinamentos adequados às peculiaridades locais e as diferenças individuais.

Desde então, o contexto aborda o conflito intelectual pessoal que origina um ambiente propício a participação permanente dos alunos, contudo essa interação deve ser controlada pelo professor, para que não haja aborrecimento ao grupo e nem permita exposição individual do aluno perante os demais e ainda evite possíveis conflitos violentos que saem do intelectual e passam ao ofensivo.

3. HUMANIZAR* PARA APRENDER

Uma prática de ensino com a real qualidade e compreensão de seus conteúdos e abordagens sempre foi libertadora, justifica-se pelo constante processo dessa libertação que surgiu pela necessidade em que a humanidade passa a ter a consciência de se humanizar (ALMEIDA, 1995).

A partir deste princípio, pode-se afirmar que a participação efetiva dos alunos em sala de aula, é uma das principais influências para originar o conteúdo a ser abordado e sugerido.

Para o professor incumbe o papel de articular e propor ferramentas que possibilite essa prática em sala de aula, a fim

de conscientizar, agregar para a evolução do educando na construção de valores individuais e sociais no processo de ensino aprendizagem. Ressalta-se que viver em sociedade é viver humanizado, o que não exclui a sua própria personalidade.

Para Belotti; Faria (2010, p.1) parecem-nos que o grande desafio dos educadores está em reverter à relação de desencontros, de conflitos e de pré-conceitos estabelecidos entre a escola, os professores e os alunos.

Portanto, o respeito é o fator mais importante para a tarefa de educar. Nessa visão multicultural e sincretismo religioso é o espaço a ser explorado pelos educadores, numa tentativa de motivar os educandos para o exercício da cidadania (FREIRE, 2009).

Visto que, lidar diretamente com alunos, que tem informações e valores individuais, podem agregar conhecimentos e saberes aos educandos, seus conhecimentos prévios não podem ser impostos ao público ou anulados para si, mas devem ser articulados no contexto de uma diversidade cultural e religiosa, sendo o seu conhecimento compartilhado e agregado ao grupo.

Portanto, a relação da troca de informação é parte fundamental para esta ação.

O conflito em si é potencialmente transformativo, ou seja, há argúcia oferecida aos indivíduos a oportunidade de

* **Humanizar** é cuidar de outros, assistir, etimologicamente é estar do lado do outro, aliviar o sofrimento do povo, socializar, incluir. LANCETTI, Antonio. Notas sobre humanização e biopoder. Botucatu: 2009.
Rev. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. Vol. 13, Supl. I. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500033
Acesso em: 29/01/2013.

desenvolver e integrar suas capacidades de força individual e empatia pelos outros [...]. Os processos de intervenção como a mediação podem ser elaborados de modo a captar o potencial transformativo de conflito [...] (PACIEVITCH; GIRELLI, 2009 p. 7072 apud SALES, 2004, p.91).

A mediação é definida como uma interferência na negociação do conflito, que parte do professor para ajudar os envolvidos de forma mútua e espontânea, encontrar um consenso para a ocasião.

O professor deve articular as situações conflituosas para que o fator mais importante seja a amplitude da informação positiva, abrangendo toda a turma, também resgatar para o contexto os alunos que ficam alheios à situação.

Para esta abordagem prevalece a necessidade e a realidade do educando, assim, partir para um ambiente de conversação, criar um clima de confiança entre o educador e o educando, resultará o conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola que adota a tendência progressiva libertadora deve fornecer subsídios para a formação do professor, para que ele tenha ferramentas que o possibilite a lidar com os conflitos que as aulas participativas originam.

A educação deve fornecer o acesso construtivo de uma sociedade criadora que busca atuar na formação das novas gerações, num pensamento crítico, buscando aprofundar a consciência da sua dignidade humana, o que favorece uma livre autodeterminação e promove o senso comunitário.

Fica claro que os conflitos são necessários, acontecem aleatoriamente e variam de acordo com as personagens envolvidas, mas o que deve permanecer é o conhecimento produzido na aula participativa, conceituando a visão crítica dos alunos e construindo um resultado positivo, que desenvolve a compreensão coletiva e proporciona o conhecimento intelectual e social pertinente a sua coletividade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. Luciano Mendes de. Prefácio, do Histórico da Educação Católica no Brasil, A E C. In: LIMA, Ir. Severina Alves de. Caminhos Novos na Educação. São Paulo: FTD, 1995.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação Professor/Aluno. Revista Eletrônica Saberes da Educação, FAC São Roque, Volume 1, nº 1, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Pais e Terra, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. 19. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PACIEVITCH, Thais Puc; GIRELLI, Eliane Puc. Violência nas escolas: Mediação de conflito e o clima escolar. Revista PUCPR IX Congresso Nacional de Educação, Out/2009, PUCPR, p.7067-7079.

SCHÖN, Donald. Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1997.

6. NOTA BIOGRÁFICA

Rafael Correia Lima

Avenida Quarto Centenário, 880 – Bloco E Apto 32 – Pedreira – Itaquaquecetuba – SP – CEP 08572-000. Professor há 8 anos na rede estadual de São Paulo e há 4 anos na rede municipal de Ferraz de Vasconcelos em São Paulo. Atualmente na trabalhando na EE Kakunosuke Hasegawa e na EMEIF Sylvia da Silveira de Martini. Licenciado em Artes Plásticas na Universidade Braz Cubas em Mogi das Cruzes (BR), licenciado em Pedagogia na Universidade Nove de Julho em São Paulo (BR), pós-graduado em Pedagogia Hospitalar na Faculdade Método de São Paulo (BR), mestrando em Ciências da Educação na Universidad IberoAmericana em Asuncion (PY).

Ms Leniomar Oliveira Moraes

Fazenda Mestre D'armas, etapa 3, chácara 52A, Planaltina - DF – CEP 73380-025. Professor há 11 anos na rede estadual do Distrito Federal. Licenciado em Língua e Literatura Espanhola e Hispanoamericana, licenciado em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura na Universidade de Brasília (BR), pós-graduado em Segurança Pública na Universidade do Sul de Santa Catarina (BR), mestre em Linguística Aplicada na Universidad de Salamanca (ES), mestrando em Ciências da Educação na Universidad IberoAmericana em Asuncion (PY).



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



AVALIAÇÃO: UM ATO DE HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Elineusa Protázio Bomfim Pinto (eline_protazio@hotmail.com)

RESUMO: O propósito desta pesquisa é mostrar que as inovações nos processos avaliativos vem marcando seu espaço no contexto educacional, de forma que uma reflexão a respeito das práticas que permeiam nosso cotidiano de educadores torna-se necessária. Precisamos manter aceso o desejo de se aprimorar como profissionais e, por conseguinte, de estabelecer estratégias avaliativas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências. O professor-educador deve assumir a responsabilidade de ser um agente transformador, visando à construção de uma nova consciência ética e solidária. Devemos buscar desenvolver práticas avaliativas formativas e mediadoras que promovam no indivíduo um sentido de responsabilidade consigo mesmo, com os demais e com o planeta. Portanto, esperamos que a escola cumpra seu papel de humanização e emancipação, onde o processo avaliativo possibilite ao aluno crescer como cidadão crítico e capaz de construir sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Avaliação; Competências; Emancipação; Transformador.

RESUMEN: El propósito de esta investigación es demostrar que las innovaciones en los procesos de evaluación ha marcado su lugar en el contexto educativo, de modo que una reflexión sobre las prácticas que impregnan nuestra vida cotidiana como educadores se vuelve necesario. Tenemos que mantener vivo el deseo de mejorar como profesionales y, por lo tanto, para establecer las estrategias de evaluación que permitan el aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades. El maestro-educador debe tomar la responsabilidad de ser un agente de cambio, con el objetivo de construir una nueva conciencia ética y la solidaridad. Debemos buscar el desarrollo de las prácticas de evaluación formativa y mediadoras que promueven el individuo un sentido de la responsabilidad con uno mismo, los demás y el planeta. Por lo tanto, esperamos que la escuela cumple con su papel de humanización y emancipación, cuando el proceso de evaluación permite al estudiante a crecer como ciudadano crítico y capaz de construir su propia historia.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Evaluación; Habilidades; Emancipación; Transformador

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos a educação vem passando por expressivas mudanças e grande complexidade cultural, no qual as demandas da sociedade e também a legislação se tornam mais exigentes em relação às instituições estabelecidas. Entre esses processos, a avaliação passou a deter um lugar de relevo no âmbito educacional, pois é considerada requisito essencial na construção de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Visto que, tanto educadores quanto pais, alunos e toda a sociedade convictos da importância e das repercussões que procedem da ação de avaliar ou ser avaliado. Isso acontece devido ao fato de existir, hoje, mais pessoas conscientes da precisão de alcançar níveis mais altos de qualificação educacional, pois a sociedade se encontra mergulhada, cada vez mais, em uma dinâmica competitiva, à qual o mundo da educação não pode permanecer alheio.

Portanto, é preciso discutir novas proposições teóricas que outorgam um lugar preponderante à avaliação, visando à formação de educandos e valorizando a linguagem como meio de interação social, pois detectamos após análise, as dificuldades provenientes do processo avaliativo. A verdade é que no novo contexto social, ainda é hipotética a relação entre educação, sociedade e avaliação. Para que essa prática seja incorporada à agenda das pessoas e instituições, é preciso esclarecer a importância do seu uso. Avaliamos exaustivamente tudo e todos, por motivações

distintas, mas as pesquisas educacionais continuam informando que a avaliação vem se constituindo um sério problema educacional, pois a mesma é aplicada de forma isolada, sem a devida verificação prévia dos conhecimentos dos alunos, causando esta prática uma ação classificatória e excludente, provocando elevados índices desnecessários de reprovação e evasão escolar.

Esse é um dos desafios que nossos sistemas educativos devem enfrentar. O educador deve começar a pensar diferente se quiser compreender o que nossos alunos sabem e pensam, porque só assim poderemos desenvolver uma prática libertadora visando uma educação de excelência.

2. AVALIAÇÃO: UM ATO DE EMANCIPAÇÃO

A avaliação para cumprir os fins educativos dela esperados, ao menos no plano discursivo, precisaria perder essa centralidade apresentada no cenário político. Ganharia mais significado político e pedagógico, mostrando-se coerente com a função formativa e construtiva que dela espera. A pedagogia aplicada deve ser desenvolvida de forma coerente com a prática que possibilite ao educando meios pelos quais possa ser sujeito do processo e não objeto de ajustamento.

Segundo Jussara Hoffmann:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos

professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos. (Hoffmann, 2000, p. 26)

Ainda parece distante o futuro no qual o processo avaliativo abandone as características negativas que apresenta hoje e passe a contribuir para formar cidadãos conscientes; mas há perspectivas promissoras. Podemos apressar esse futuro deixando proliferar os modelos avaliativos, pois não existe um único modo de conceber a avaliação nem de aplicá-la. Com a transformação do conceito de avaliação, foram sendo incorporados novos elementos provenientes do fazer ensinar-avaliar-aprender, o que aprofundou seu sentido e tornou mais complexa sua concepção. É por isso que conceituar o termo avaliação não é algo fácil, fato pelo qual podemos encontrar umas diversas conotações e de todas poderíamos extrair algum elemento válido para chegar a uma concepção que resultasse completa e construtiva.

José Carlos Libâneo define a avaliação escolar como:

(...) um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas (...), que determinam o processo ensino-aprendizagem. (Libâneo, 1994, p.196)

Segundo Luckesi (1999, p.33), “a avaliação pode ser caracterizada como uma

forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”.

De acordo com Philippe Perrenoud (1999, p.9), “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros...”.

Para Hoffmann (2000, p.20), “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

Do ponto de vista de Rafael Yus (2002, p.46), “a educação holística reconhece que o propósito único da avaliação é proporcionar a retroalimentação necessária para incentivar a competência por meio do autoconhecimento”.

Depois da análise dos conceitos apresentados, percebemos que existe algo em comum que se destaca, pois todos levam em conta que a avaliação representa um componente essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, ficou subentendido que a avaliação não deve ter como centralidade a ascensão ou retenção do aluno, mas deve ser um instrumento que agregue inovações ao processo de formação sócio-educacional e, a cada realização, redimensione os objetivos e as estratégias desse processo, servindo, portanto, de indicador para orientar e alcançar as metas educacionais traçadas pela comunidade

escolar ao construir o projeto político pedagógico da escola dentro de uma gestão democrática e participativa.

Assim, a avaliação deve assumir na prática escolar uma postura diferente daquela que de acordo com a história tem sido atribuído às provas, ou seja, o sentido de punição, de pressão psicológica, de ameaça e até de “vingança” em relação ao papel disciplinar do aluno ou da classe. As propostas de avaliação devem, portanto, minimizar o grave problema escolar decorrente deste ato, que é a reprovação, sempre associada ao fracasso. O ato avaliativo não pode ser inserido no contexto educacional como uma forma de julgar o sucesso ou o fracasso dos alunos e nem como um castigo, e sim, como um detector de aprendizagem. Na concepção construtivista, ela é interpretada como um meio pelo qual se torna possível verificar se o processo de ensino-aprendizagem está sendo satisfatório ou se necessita sofrer alterações, a fim de alcançar os objetivos e metas preestabelecidos.

Como o trinômio ensinar-avaliar-aprender não se faz de uma forma estagnada e passiva – ou seja, o professor ensina, avalia e o aluno aprende – mas em um processo de intercâmbio entre professor e alunos e entre os próprios aprendizes, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de processo. Para tanto, ela não pode ser aplicada apenas em períodos determinados por diretrizes do âmbito educacional, que indiquem início ou final do ciclo escolar. O processo avaliativo exige uma observação sistêmica dos alunos para saber se eles estão aprendendo, não se

refere apenas ao domínio de conteúdos específicos, mas também ao desenvolvimento das competências e habilidades. Precisamos, portanto, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia formativa que busque valorizar a educação como mecanismo de emancipação e transformação social.

Logo, é necessário projetar dentro da escola as novas diretrizes no sentido de avaliar o aluno como um todo, nas diversas situações que envolvem aprendizagem: na interação com os colegas, no esforço para resolver problemas propostos, nas pesquisas escolares, nas brincadeiras, enfim, em diferentes situações de formação sócio-educacional, mas também, é preciso observar os diferentes aspectos que contribuem para o processo de aquisição do conhecimento: a capacidade intelectual, o desenvolvimento afetivo e social, as atitudes, etc., sem deixar de levar em conta os aspectos docentes do processo de ensino que incidem na aprendizagem: aplicabilidade da metodologia, intercomunicação na sala de aula, participação interativa, o comprometimento, etc. Pois, estes são fatores determinantes para a execução de uma prática educacional construtiva e libertadora.

Portanto, a provocação é fazer da avaliação um verdadeiro instrumento de pilotagem da aprendizagem, pois para que ocorra uma formação holística, é preciso interagir com as grandes questões sociais e comprometer-se com a transformação qualitativa das condições de vida das pessoas. A avaliação, por sua vez, deve colocar-se a serviço dessa meta. Cabe, no entanto, a gestão democrática desmistificar a teoria de que a

avaliação é um instrumento de coerção, usado para obter o disciplinamento do aluno, pois este entendimento produz ações deformadoras da formação humana.

Nessa perspectiva, é preciso rever a concepção de avaliação, sobretudo as concepções de conhecimento, isso impõe pensar em um novo projeto político pedagógico apoiado em princípios comprometidos com a criação do cidadão íntegro.

Diante desse contexto, a avaliação deve ser contínua, global, integradora e individualizada e, ao mesmo tempo, um instrumento de ação pedagógica com função diagnóstica e transformadora da realidade, que deve ser direcionada pela gestão democrática, para que possa conseguir a melhora de todo o processo educacional, pois o saber adquirido na escola é imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não como um fim em si mesmo, mas como meio para a formação de um sujeito crítico, emancipado capaz de promover de forma humanista as transformações necessárias para a construção de uma sociedade mais justa.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº9394, de 20 de Dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Madalena. Avaliação e planejamento. Instrumento Metodológico II. São Paulo: Cortez - Espaço Pedagógico, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.
- HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 28ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 17ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1994.
- YUS, Rafael. Educação Integral: uma educação holística para o século XXI. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, 2002.

4. NOTA BIOGRÁFICA

Elineusa Protázio Bomfim Pinto

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Americana, em Assunção (PY). Especialista em Gestão Escolar / Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional /FINOM. Graduada em Letras/Inglês – Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador. Secretária de Educação Municipal – Iguai/BA (2009 a 2012). Tem experiências na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa; Redação; Artes e Literatura Brasileira. Professora do Ensino Fundamental II e Médio da rede particular e pública. Residente na rua: Castro Alves,365. Iguai-BA/Brasil.



ARTIGOS

SAÚDE



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



INTERVENÇÃO FISIOTERAPÊUTICA NO BEBÊ COM SEQUELAS DA ICTERÍCIA NEONATAL: ESTUDO DE CASO

Jacqueline Aparecida Philipino Takada (jack59@hotmail.com)

Karla Camila Correia da Silva (karlacamilac@yahoo.com.br)

Rafaela de Carvalho Alves (rafa_c_alves@unirg.edu.br)

Adelma Martins Pereira (adelmam@gmail.com)

Suellenn Juliana Bringmann da Mota

Valdomiro Amaral Garay Naimayer

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo verificar a eficácia da reabilitação fisioterapêutica em uma criança com atraso do desenvolvimento neuromotor devido a icterícia neonatal. O trabalho foi realizado por meio de um estudo de caso de um paciente admitido na Clínica Escola de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG, no município de Gurupi-TO, no qual analisou-se o processo de evolução do paciente durante 3 meses de atendimentos realizados duas vezes por semana totalizando-se 17 sessões. É importante afirmar que a icterícia neonatal é um fator fisiológico que acomete cerca de 60% dos neonatos, no qual quando ultrapassam os níveis consideráveis tolerantes precisa-se de um tratamento clínico imediato para que não evolua para uma encefalopatia bilirrubínica ou Kernicterus causando uma Paralisia Cerebral do tipo atetóide. Com o presente estudo pôde-se afirmar a grande eficácia da fisioterapia quanto ao tratamento adequado a este paciente com sequelas neuromotoras, proporcionando um bom prognóstico da reabilitação neurológica.

PALAVRAS-CHAVE: Reabilitação, Icterícia Neonatal, Encefalopatia, Bilirrubínica Kernicterus, Paralisia Cerebral

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo verificar la eficacia de la rehabilitación de terapia física en un niño con el desarrollo neuromotor retrasado debido a la ictericia neonatal. El estudio se realizó a través de un estudio de caso de un paciente ingresado en el Centro Universitario Clínica del UNIRG Fisioterapia escuela en el municipio de Gurupi-A, en el que analizó proceso de evolución del paciente durante tres meses de visitas dos veces por semana a un total de 17 sesiones. Es importante señalar que la ictericia neonatal es un factor fisiológico que afecta a alrededor del 60% de los recién nacidos en los que cuando exceden la tolerancia a niveles considerables necesitan es un tratamiento clínico inmediato para prevenir el desarrollo de la bilirrubina o Kernicterus encefalopatía causando parálisis cerebral tipo atetoide. Con este estudio fue posible afirmar la gran eficacia de la fisioterapia en relación con el tratamiento adecuado de este paciente con secuelas neuromotoras, proporcionando un buen pronóstico de la rehabilitación neurológica.

PALABRAS-CLAVE: Rehabilitación, ictericia neonatal, encefalopatía, BILIRRUBINA Kernicterus, parálisis cerebral

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Quintas e Silva (2005) o termo icterícia no recém-nascido define-se como a coloração de aspecto amarelo da pele e mucosas devido a deposição de bilirrubina excessiva a mais de 5 mg/dl no sangue.

Maisels (1999) ressalta que tal condição clínica apresenta-se como um dos maiores problemas no período neonatal, assim, por ser muito frequente, a icterícia pode ocorrer tanto em processos fisiológicos quanto em patológicos do recém-nascido. Em adição, Araújo et al (2000) ressalta que clinicamente a icterícia é mais evidente quando a bilirrubina atinge valores superiores a 5 mg/dL.

No entanto, quando tais abordagens não são realizadas adequadamente a icterícia neonatal pode acarretar em uma disfunção neurológica catastrófica comprometendo permanentemente o sistema neurossensorial do recém-nascido (BHUTANI; JOHNSON, 2007; FACCHINI, et al., 2007).

Para Ramos (2002) a icterícia fisiológica inicia-se após as 24 horas de vida, aumenta em distribuição corpórea e em intensidade, faz pico nos recém nascidos de termo entre o terceiro e o quinto dias e desaparece até o décimo dia de vida; nos recém nascidos pré-termo, o pico é entre o quinto e o sétimo dias de vida, o desaparecimento da icterícia é, em geral, até o 14º de vida.

Segundo Manreza (2005) geralmente a icterícia neonatal é uma ocorrência

fisiológica, definida pela adaptação do bebê na vida extra uterina, que acomete cerca de 60% dos recém natos por produzirem bilirrubina em excesso, diagnosticável nos primeiros dias de nascido.

Quando encontrados níveis altos de bilirrubina no sangue, se não tratados, essa substância acabará se tornando tóxica para o bebê, com sua livre circulação no sangue, facilmente chegará no Sistema Nervoso Central (SNC), ocasionando a morte celular, onde conseqüentemente ocorrerá um atraso no desenvolvimento neuromotor.

Somando-se a isso, Carvalho Lopes (1995) e Bland (1996) destacam que aproximadamente 60% dos recém-nascidos desenvolvem níveis séricos de bilirrubina superior a 5mg%. Assim, por se tratar de um distúrbio multifatorial o tratamento é bem definido e dependerá da intensidade e do tipo de icterícia após a confirmação diagnóstica.

Bastos (2002) ressalta que a icterícia neonatal está relacionada a processos patológicos durante o período neonatal que incluem distúrbios hemolíticos de diversas causas, diminuição da captação hepática de bilirrubina, ou diminuição da conjugação da bilirrubina, bem como aumento da circulação entero-hepática.

Propôs por meio de uma tabela quantificar os níveis de bilirrubina indireta com a zona dérmica por meio de uma análise craniocaudal (Tabela 1) (LIBERALESSO, et al., 2006).

Tabela 1. Quantificação dos níveis de bilirrubina indireta segundo Kramer (1969).

Zona	Região dérmica	Níveis de Bilirrubina indireta (mg%)
I	Cabeça	06 mg%
II	Cabeça e tórax	09 mg%
III	Cabeça, tórax, abdômen e coxas	12 mg%
IV	Cabeça, tórax, abdômen, coxas, braços e pernas	15 mg%
V	Cabeça, tórax, abdômen, coxas, braços, pernas, mãos e pés	16 mg%

Fonte: Liberalesso et al (2006)

Ao analisar a Tabela, é possível notar que o diagnóstico clínico se dá pela primeira manifestação clínica que seria pela coloração amarelada. No entanto, após as suspeitas é feito uma coleta de sangue no qual resultará nas taxas de bilirrubina direta e indireta no sangue. Também pode ser feito um hemograma observando a morfologia das hemácias.

Na icterícia o tratamento pode ser feito por meio da exsanguineotransfusão, esta técnica envolve a retirada do plasma sanguíneo do bebê e substituído pelo sangue do doador. Outro tratamento também utilizado seria a exposição à fototerapia, essa previne o aumento da bilirrubina no sangue. Sua ação é explicada pela capacidade dos pigmentos biliares de absorver a luz emitida (MANREZA 2005).

Paralisia Cerebral toda ou qualquer desordem do movimento e postura decorrente de um defeito ou lesão do cérebro imaturo assim, Bobath (2001) destaca que tal desordem do tipo não progressiva acarreta em uma coordenação

débil da ação muscular associada com problemas na visão, audição, fala, epilepsia, distúrbios da percepção e deficiência motora central.

A etiologia da paralisia cerebral é muito variada, de acordo com Hoffmann; Tafner; Fischer (2002) cerca de 90% das lesões ocorrem durante o período gestacional ou no próprio nascimento do bebê, que dentre as causas mais comuns encontram-se as infecções maternas decorrentes de rubéola e herpes, parto complicado o que pode acarretar em hipóxia no encéfalo, toxinas químicas, lesão na mãe grávida, prematuridade e baixo peso ao nascimento. Além disso, o risco aumentado referente a idade materna, que está associado mães com faixa etária menor de 20 anos e acima de 34 anos.

Scherzer; Tscharnuter (1982) afirmam que os tipos de paralisia cerebral, bem como também a distribuição, há a existência das gravidades, que podem ser essenciais para manejo e direção do tratamento do paciente.

Assim, Jucá et al (2002) define a existência dessas gravidades como:

- **Monoparesia:** quando há envolvimento de uma extremidade;
- **Hemiparesia:** quando há envolvimento do hemicorpo direito ou esquerdo;
- **Paraparesia:** quando há envolvimento bilateral das extremidades inferiores;
- **Quadriparesia:** quando há envolvimento bilateral das extremidades inferiores e superiores;

- **Diparesia:** quadriparesia com envolvimento leve de extremidades superiores.

Ao discutir sobre o desenvolvimento motor na primeira infância, é de se notar que tal período é marcado desde o nascimento até o indivíduo ser capaz de permanecer em uma posição ortostática e deambular (GOLDBERG; VAN SANT, 2002).

Tabela 2. Marcos do desenvolvimento motor para o primeiro ano de vida

Conquistas funcionais	Idade média de aquisição (em meses)	Varição de idade (em meses)
Mantém a cabeça firme e ereta	0,8	0,7-4
Vira-se da posição lateral para a posição supina	1,8	0,7-5
Senta-se com apoio	2,3	1-5
Vira-se da posição supina para lateral	4,4	2-7
Senta-se momentaneamente sozinho	5,3	4-8
Rola a partir de uma posição supina para uma posição PRONA	6,4	4-10
Senta-se firmemente sozinho	6,6	5-9
Realiza os primeiros movimentos de passos com apoio	7,4	5-11
Puxa-se para a posição em pé	8,1	5-12
Deambula com auxílio	9,6	7-12
Posição ortostática sozinho	11,0	9-16
Anda sozinho	11,7	9-17

Fonte: Goldberg; Van Sant (2002)

Ao analisar a Tabela 2, nota-se que a primeira infância é considerada uma fase transitória, por durar aproximadamente um ano, e que Goldberg; Van Sant (2002) destaca que tal período é muito instrutivo para as fisioterapeutas tanto para elaboração de diagnóstico patológico quanto para monitoramento do processo evolutivo do tratamento, pois a criança neste período desenvolve de maneira gradual a habilidade de alinhar os diversos seguimentos do corpo tanto em relação com o ambiente quanto em relação com outro alcançando assim, a chamada postura normal.

O fisioterapeuta tem um papel importante, desafiador e multifacetado no tratamento de indivíduos portadores de sequelas neurológicas. Tal desafio é inerente à apresentação clínica do indivíduo que possui incapacidades simultâneas e interativas nos campos neuromotor, musculoesquelético, de desenvolvimento, cognitivo e afetivo. Assim, tal profissional deve ser capaz não apenas de avaliar precisamente o indivíduo portador de sequela neurológica, mas também desenvolver, implementar, modificar e dividir de modo inovador com os pais e com outros profissionais, um plano de intervenção minuciosa (TECKLIN, 2002).

Conceito Neuroevolutivo Bobath, é um tipo especializado de Fisioterapia, que objetiva promover uma inibição dos padrões reflexos anormais e a facilitação dos movimentos normais (BOBATH, 1990).

Sendo descoberto há 30 anos, é um conceito constituído principalmente pelos

trabalhos do Neuropediatra Dr. Karel Bobath e Berta Bobath, que tem como intuito proporcionar ao paciente a sensação do movimento, facilitando o movimento motor e inibindo movimentos e posturas anormais, o que faz com que seja um método significativo e extremamente importante para o desenvolvimento motor da criança, podendo ser aplicado precocemente antes que se estabeleçam as desordens de movimentos e postura. Assim, permite ao paciente, uma melhor sustentação da cabeça, rotação da cabeça e do tronco e conseqüentemente, uma melhor reação de equilíbrio (ALVES; ALVES; BARONE, 2001).

O equipamento mais utilizado neste conceito é a bola de Bobath. No entanto, outros equipamentos podem ser utilizados e estes são o rolo, andador, espelho, dentre outros (Figura 1). A indicação de um ou mais equipamentos depende exclusivamente do comprometimento neuromotor e da incapacidade dos movimentos de cada paciente (ALVES; ALVES; BARONE, 2001).

Ratliffe (2002) destaca que o mecanismo para tais aquisições se baseia em uma redução da atividade reflexa anormal por meio de posturas inibidoras de padrão postural anormal ou equipamentos como bola, rolos e etc., nos quais há um estímulo no tônus muscular anormal, repercutindo assim, em reduções da atividade reflexa, permitindo assim, a ocorrência do movimento normal.

2. METODOLOGIA

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UnirG, o presente trabalho foi desenvolvido na Clínica Escola do Centro Universitário UnirG com a avaliação fisioterapêutica neurológica antes e depois dos atendimentos e análise da ficha de evolução de um paciente com diagnóstico de paralisia cerebral por icterícia neonatal no setor de Neurologia.

3. TIPO DE PESQUISA

A amostra desta pesquisa foi classificada como estudo de caso, constituindo-se de uma criança portadora de paralisia cerebral por Icterícia neonatal, do sexo masculino, selecionado na Clínica Escola de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG, Gurupi- To, após autorização e consentimento dos pais foi realizado os atendimentos nos meses de agosto a outubro de 2010 totalizando 17 atendimentos. A razão pela qual foi escolhida apenas uma criança foi devido às características clínicas e particulares do paciente.

4. PARTICIPANTE

G. T. S., sexo masculino, cor branca, idade de um ano e três meses com diagnóstico de Paralisia cerebral por Icterícia neonatal e diagnóstico fisioterapêutico de tetraparesia espástica e retardo do desenvolvimento neuromotor. A criança nascida no dia 30 de julho do ano de 2009 pesando 2.650 kg com comprimento de 43cm em Gurupi-To no HRG. Nasceu de parto

normal com 38 semanas, normocorada, sem sinais de alterações Peri natais, apgar 9' e 10'. Foi para casa e evoluiu com quadro de febre e icterícia no 2º dia de vida. Encaminhado ao Hospital Regional de Gurupi - TO ficou internado e recebeu tratamento de fototerapia por dois dias. Apresentou quadro de sepse neonatal e icterícia grave no 5º dia de vida, teve piora clínica e foi para a UTI em ventilação mecânica. Relato de crise convulsiva e parada cardiorrespiratória no 9º dia de vida. Permaneceu por mais cinco dias na UTI do Hospital Regional de Gurupi e foi transferido para o Hospital Geral de Palmas. Encaminhado para tratamento clínico de icterícia neonatal direta e sepse presumida. Apresentando quadro de hipertonia não esclarecida, permaneceu internado em Palmas por um mês e quinze dias. Paciente foi admitido ao setor de fisioterapia no dia 08 do mês de agosto de 2010 apresentando atraso no desenvolvimento neuromotor, estando no colo da mãe.

5. METODOLOGIA E TRATAMENTO

Na história pregressa do paciente em estudo, a mãe relata ter tido ocorrências de crises convulsivas ao deixar com outra cuidadora (avó), e afirma que após essas crises percebeu que houve uma perda maior da funcionalidade e do cognitivo da criança.

A terapia foi realizada duas vezes por semana com duração de 50 minutos (cinquenta minutos), no período de agosto a outubro de 2010, totalizando 17 sessões, não foi possível realizar mais sessões pois, do período de 30 de agosto a 10 de setembro o paciente estava doente.

Para a avaliação do paciente foi utilizada a Ficha de avaliação Neuropediátrica do setor do estágio, que na sua primeira parte investiga: os dados pessoais, clínicos e anamnese. Na segunda parte da avaliação tem-se os exames fisioterapêuticos; apresentação do paciente, teste de sensibilidade, atividade reflexa (clônus, babinsky, impulso extensor, extensão cruzada, RTL, RTCA, RTCS) reações de equilíbrio e reflexo primitivo, também é avaliado em relação ao seu desenvolvimento motor; sustentação da cabeça e tronco, fases do esvanecimento e suas AVD's.

A avaliação fisioterapêutica neurológica teve como objetivo detectar e avaliar o atraso no desenvolvimento neuromotor e traçar o tratamento adequado para o paciente.

6. EXAME FÍSICO

Paciente G. T. S um ano e 8 dias de idade, pesando 6.790 Kg, apresentando diagnóstico de atraso do desenvolvimento neuromotor, foi avaliado durante a primeira sessão fisioterapêutica na Clínica Escola de fisioterapia da Unirg no dia 08 do mês de agosto de 2010. Realizou-se a anamnese através de questionamentos à cuidadora (mãe), iniciando pela queixa principal, foi relatado que a criança permanece a maior parte do tempo deitada e faz uso de medicamento anti-convulsivante.

Criança não apresentou: motricidade espontânea de MMSS e MMII, controle de tronco, controle cervical nas posições supino, prono e sentada, as fases do esvanecimento (rolar, sentar, rastejar, engatinhar e adotar a

postura em pé) também estavam ausentes. Apresentou déficit na motricidade dinâmica dos MMII; alteração na dissociação de tronco, cintura escapular e pélvica; hipotrofia dos MMII; ausência do reflexo de extensão cruzada e ausência da reação de proteção.

Na posição supina possui os polegares aduzidos; abdução, rotação externa e flexão de MMSS, postura de MMII são abduzidos e em rotação externa. Em prono adota o mesmo padrão, mas com adição da flexão do MID e é de difícil aceitação da postura pela criança pois, sempre apresenta o choro, presença de hipotonia ao repouso (tônus de base) e aumento de tônus à mudança de posição (tônus postural). O estado geral da criança é bom, seu principal meio de locomoção é o colo ou carrinho de bebê, há problemas associados como: ausência da fala, déficit auditivo, estado emocional, estado mental e visão aparentemente alterado.

Tabela 3 - Exame dos reflexos

Reflexos	Sim	Não
RTL - até 6 meses		X
Galant - até 2 meses		X
RTCA - normal até 6 meses	X	
RTCS - até 6 à 8 meses		X
Moro - até 5 meses	X	
Apreensão Palmar - até 4 meses		X
Apreensão Plantar - até 9 meses		X
Sucção - até 3 meses		X
Cutâneo plantar- Babinski	X	
Apoio Positivo - 1º mês até 3 meses		X

Tabela 3.1 - Exame dos reflexos

Reflexos	Sim	Não
Cervical de Retificação - normal a partir do 2° ao 6° mês		X
Corporal de Retificação - a partir do 6° mês		X
Óptica de retificação - a partir do 6° mês		X
Colocação ou Playcing - a partir do 2° me até 2 anos		X

Tabela 3.2 - Exame dos reflexos

Reflexos	Sim	Não
Pára-queda - a partir do 5° ou 7° mês e permanece		X
Landau - a partir do 6° mês até 1 anos		X
Anfíbio - a partir do 4° mês	X	

**Figura 3:** Posição Prona: Criança em seu padrão anormal**Figura 4:** Padrão anormal do rolar**Figura 5:** Postura sentado: senta apenas com apoio, projeta o corpo para frente sem apoiar; apoia o tronco sobre os membros inferiores.**Figura 6:** Assimetrias presentes



Posição de Landau: ausência de extensão e alinhamento antigravitário; curva o corpo em forma de "U". A cabeça se flete para baixo e as pernas não sofrem extensão, ou seja, ela fica em formato de "U"



Figura 8: não possui reação de proteção para frente.

Foram traçados os seguintes objetivos baseados no Conceito Neuroevolutivo Bobath:

- Inibir movimentos patológicos e reduzir tônus muscular de MMSS e MMII. Estimular e facilitar padrão de movimento normal.
- Melhorar a flexibilidade de MMSS e MMII em geral.
- Prevenir instalações de deformidades ósseas e musculares.
- Facilitar reações de equilíbrio, retificação e de proteção.
- Melhorar o posicionamento e controle de tronco.
- Associar estímulos externos: orientar a família quanto aos cuidados particulares com a criança.

Foram aplicadas as seguintes condutas fisioterapêuticas:

As sessões de fisioterapia basearam-se em técnicas de facilitação e inibição, seguindo o desenvolvimento motor normal, utilizando-se das seguintes técnicas: realizou-se mobilizações das articulações no sentido céfalo-caudal e próximo-distal, para manter articulações livres e melhorar o posicionamento e retificação da criança. Mobilizações articulares nos MMSS como flexão, abdução, adução horizontal, rotação do ombro, flexo-extensão de cotovelo e punho, alongamento de peitoral, flexores e extensores de punho e cotovelo. Nos MMII rotação interna e externa de quadril, flexo-extensão, adu-abdução, exercício passivo de ponte, flexão e extensão do joelho, movimentos de dorsi-plantiflexão, inversão e eversão do tornozelo, associando com alongamento muscular passivo com a criança posicionada em supino, alongando a musculatura de quadríceps, adutores, tríceps sural e ísquios-tibiais.

Exercícios para estimular o rolamento completo do decúbito dorsal para o decúbito ventral com apoio do fisioterapeuta, realizando passivamente e estimulando a criança através de brinquedos musicais e estímulos verbais. Treino de transferências de peso, principalmente na posição sentada, tanto no tatame, como no rolo, estimulando a postura sentada, controle de cefálico e controle de tronco.

Exercícios de dissociação de cinturas escapulares e pélvicas passivamente no tatame e rolo terapêutico, realizou-se treino de equilíbrio, retificação e proteção no tatame com o uso do rolo terapêutico. O treino das reações de equilíbrio foi realizado posicionando o paciente sentado no tatame, os MMII com pouca base de sustentação, e o fisioterapeuta realizando estímulos manuais com o objetivo desequilibrar o paciente. Num segundo momento, posicionou-se o paciente em prono sobre a bola suíça, estabilizando a criança sobre a bola para que ela não caia, e ao mesmo tempo desestabilizando, para que a mesma tente se proteger contra quedas.

Para a complementação do tratamento fisioterapêutico optou-se por orientar a cuidadora (mãe) a estimular a criança em seu ambiente familiar, além de realizar algumas orientações, como deixar a criança em um espaço amplo o suficiente com brinquedos sonoros e musicais que despertem seu interesse, para que o mesmo possa se sentir estimulado ao movimento e locomoção.

7. RECURSOS UTILIZADOS

- Ficha de avaliação neuropediátrica;
- Fichas de evolução;
- Tatame;
- Travesseiro;
- Rolo terapêutico;
- Bola terapêutica;
- Brinquedos musicais e material lúdico;
- Máquina digital;

A avaliação ao final do programa de intervenção fisioterapêutica teve como objetivo verificar o resultado do tratamento e orientação em relação a criança, sendo direcionado aos pais da mesma.

Os dados obtidos através da avaliação fisioterapêutica inicial e das anotações na ficha de evolução clínica diária do paciente e a reavaliação da criança também na ficha de avaliação foram apresentados e analisados de forma qualitativa, realizando-se considerações a respeito dos mesmos, de forma a estabelecer a evolução da criança neste período.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro ano da criança representa um período capital de desenvolvimento e também um período importante para o estabelecimento de suas relações com o mundo exterior, a estimulação precoce é importante, pois, irá intervir nas difíceis fases do desenvolvimento da criança, onde permitirá uma prevenção ou diminuição dos déficits e facilitará o seu desenvolvimento neuromotor.

A criança a partir do 3º e 4º mês começa a emergir-se de seus reflexos primários, no qual é de grande importância a observação dos pais junto com os profissionais em relação ao desenvolvimento do cognitivo, tônus e afetividade. Caso seja observado alguma alteração, uma intervenção precoce pode ser solicitada.

O resultado deste trabalho foi obtido através da comparação do tempo que a criança teve acesso à reabilitação somando-se 17 sessões. Foi possível observar durante a evolução do tratamento discreta, mais significativa melhora no desenvolvimento motor, confirmando a eficácia das técnicas utilizadas no tratamento da criança acompanhada.

Ao compararmos os dados obtidos da primeira avaliação com a avaliação final, pode-se constatar que os resultados obtidos demonstraram aquisições e habilidades que antes não eram apresentadas.

Observou-se, no início do tratamento fisioterapêutico que o paciente apresentava ausência do controle cervical, de controle de tronco, ausência motora voluntária tanto de MMSS quanto de MMII, apresentava postura de flexão e abdução de MMSS na posição supina e abdução e rotação externa da articulação coxo femural. Observou-se hipertonia na mobilização passiva de MMSS e MMII, como consequência da extensão e gravidade da lesão bem como uma tetraparesia espástica.

Devido à familiarização do paciente à terapia, somado aos estímulos do terapeuta bem como da sua cuidadora, notou-se na

reavaliação, que o paciente começou a reagir com pequenos sorrisos e vocalização respondendo melhor a estímulos verbais e táteis durante as sessões.

A criança obteve melhora na condição de simetria corporal nos decúbitos supino e prono, apresentou uma melhora significativa no controle motor voluntário cervical na posição supina e na posição sentada com apoio, como também uma pequena melhora, mas significativa do controle de tronco.

Em geral apresentou melhora do grau de espasticidade, adotando uma melhor simetria dos MMSS ao lado do corpo e não mais ficando somente em postura flexora e abdução do ombro, isso mediante uma conduta terapêutica com ênfase em mobilizações passivas, alongamentos, dissociação de cinturas escapular e pélvica, inibição do padrão patológico e mudanças de decúbitos.

Apresentou-se também uma melhora na movimentação ativa de MMII pequena, mas voluntária, trabalhou-se com o paciente estimulando-o nas aquisições das diferentes posições do desenvolvimento motor, visando a conscientização corporal das posições como supino, prono, rolar, sentar e posição de gato, observou-se após o período de estimulação que o paciente já era capaz de se manter em decúbito lateral e apresentou início do rolar somente no lado direito, não sendo possível ainda o rolar de maneira ativa, observou-se ainda uma pequena melhora na dissociação de tronco, cintura escapular e pélvica.

A colaboração e atenção do paciente é de fundamental importância para a execução e evolução do tratamento, neste estudo observou-se melhoras significativas do paciente, que são de grandes valores,

confirmando a eficiência do tratamento, lembrando-se que um paciente com paralisia cerebral apresenta déficit mentais e/ou cognitivos, dificultando a evolução da terapia.



Figura 9: Posição supina: Movimentos espontâneos ao estímulo sonoro.



Figura 10: Posição supina: esperneios simultâneos; principalmente em momentos de estímulos sonoros.



Figura 11: Posição Supina: é capaz de manter a cabeça na linha mediana com predomínio flexor; presença de movimentos espontâneos alternados de membros superiores.



Figura 12: Presença de movimentos espontâneos de membros superiores e sorrisos ao estímulo sonoro.



Figura 13: Posição prona: Apresenta movimentos espontâneos de membros superiores e inferiores; libera as vias aéreas com predomínio da transferência para o lado direito.



Figura 14: Posição Prona: Alternando movimentos de membros superiores e inferiores.



Figura 15: Criança sendo estimulada a rolar.



Figura 16: Sequência do rolar; presença de simetrias e reação de retificação.



Figura 17: Presença de reação de endireitamento no rolar.



Figura 18: Presença de simetria e reação de endireitamento no rolar.



Figura 19: Ausência de reação do lado esquerdo para o rolar.



Figura 20:



Figura 21: Posição sentada: Criança início de controle cefálico após intervenção terapêutica.



Figura 22: Posição sentada: Presença de reação de controle cefálico.



Figura 23: Estimulando reação protetora no rolo terapêutico.



Figura 24: Discreta presença de reação protetora (pára-quedas).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os achados deste estudo de caso, percebeu-se que a estimulação do desenvolvimento neuromotor é um tratamento eficaz para sequelas graves em paciente portador de paralisia cerebral por icterícia neonatal. A identificação e a intervenção precoce são fundamentais para o prognóstico das crianças com atraso do desenvolvimento. Com base neste estudo,

sabe-se da importância da atuação do fisioterapeuta na área neuropediátrica, e a importância da conscientização da população que conhece pouco ou desconhece o fato. Um importante fator seria a participação e orientação dos pais no estímulo global da criança com atrasos em seu ambiente familiar.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. F. R.; ALVES, V. S. BARONI, C. V. Método Bobath. 2001. Disponível em: <<http://www.wgate.com.br/conteudo/medicinaesaudefisioterapia/bobath2.htm>>. Acesso em: 05 dezembro 2010.
- ARAÚJO, M. C. K. et al. Kernicterus: diagnóstico, tratamento e prevenção. *Ped Moder*, v. 36, p. 91-94, 2000.
- BASTOS, F. Icterícia neonatal. In: SEGRE, C. A. M. Perinatologia: Fundamentos e prática. São Paulo: Sarvier; 2002. p. 583-600.
- BHUTANI, V. K.; JOHNSON, L. Prevenção de hiperbilirrubinemia neonatal grave em lactentes saudáveis com 35 ou mais semanas de gestação: implante de uma abordagem sistemática. *J Pediatr*, Rio de Janeiro, v. 83, n. 4, p. 289-293, 2007.
- BLAND, HE. Jaundice in the healthy term neonate: when is treatment indicated? *Curr Probl Pediatr*, v. 26, p. 355-363, 1996.
- BOBATH, K. Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral. 2 ed. São Paulo, 2001.
- CARVALHO, M.; LOPES, J.M. de A. Indicações de fototerapia em recém-nascidos a termo com icterícia não-hemolítica: uma análise crítica. *J. Pediatria*, v. 71, n. 4, p. 189- 194, 1995.
- FACCHINI, F. P. et al. Acompanhamento da icterícia neonatal em recém-nascidos de termo e prematuros tardios. *Jornal de Pediatria*, v. 83, n. 4, 2007.
- GOLDBERG, G.; VAN SANT, A. Desenvolvimento motor normal. In: TECKLIN, J. S. Fisioterapia pediátrica. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JUCÁ, C. E. B. et al. Tratamento da hidrocefalia com derivação ventrículo-peritoneal: análise de 150 casos consecutivos no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto. *Acta Cir Bras.*, v. 17, n. 3, p. 8-13, 2002.
- LIBERALESSO, P.; JUNIOR, A. L., GARBERS, R. F. I. Pequeno Príncipe Neuropediatria. Encefalopatia bilirrubínica: Prevenção, diagnóstico e tratamento. 2006. Disponível em: <<http://www.neuropediatria.org.br>>. Acesso em: 13 novembro de 2010.
- MAISELS, M. J. IN: AVERY, G.B.; FLETCHER, M.A.; McDONALD, M.G. Neonatology: pathophysiology and management of the newborn. 4 ed. Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1994. p. 630-725.
- MANREZA, M. L. G. Encefalopatia bilirrubínica In: DIAMENT, A.; CYPEL, S. Neurologia infantil. 4 ed. São Paulo: Atheneu, 2005.
- QUINTAS, C.; SILVA, A. Icterícia Neonatal. Consensos em Neonatologia. 2005. Disponível em: <http://www.portalneonatal.com.br/ictericia-neonatal/arquivos/Icterica%20Neonatal%20Revisao.pdf>. Acesso em: 01 abril 2010.
- RAMOS, J. L. A. Icterícia do recém-nascido: aspectos atuais. *Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba*, v. 4, n. 1-2, p. 17-30, 2002.
- SCHERZER, A. L.; TSCHARNUTER, I. Early diagnosis and Therapy in Cerebral Palsy: A Primer on Infant Developmental Problems. New York: Marcel Dekker, 1982.
- TECKLIN, J. S. Fisioterapia pediátrica. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

11. NOTAS BIOGRÁFICAS

Jacqueline Aparecida Philipino Takada

Especialista em Neuromecânica do Movimento. Docente do curso de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG – Gurupi-TO, Graduada em Fisioterapia pela Universidade UNICLAR Batatais – SP em 1992. Pós-graduada em Bases Neuromecânicas do Movimento Humano pela UNICLAR, Batatais – SP em janeiro de 1993. Mestranda em Saúde Pública pelo Instituto Ideia.

Karla Camila Correia da Silva

Especialista em Fisioterapia Cardiovascular e Terapia Intensiva. Docente do curso de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG de Gurupi-TO, Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário UnirG em 2006. Pós graduada em Cardiopulmonar e Terapia Intensiva pelo Ceafi – Centro de Formação Integrada, chancelada pela Universidade São Marcos – SP em 2008. Mestranda em Saúde Pública pelo Instituto Ideia.

Rafaela de Carvalho Alves

Especialista em Dermatofuncional. Docente do curso de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG – Gurupi-TO, Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana de Assunção-Paraguai; Docente do Centro Universitário UnirG de Gurupi-Tocantins-Brasil; Fisioterapeuta graduada e Especialista em Dermatologia Funcional pelas Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul-São Paulo-Brasil. (rafa_c_alves@unirg.edu.br)

Adelma Martins Pereira

Especialista em Neurologia e acupuntura. Docente do Centro Universitário UnirG, Graduada em Fisioterapia pela Universidade do Triângulo – UNITRI em 1993. Pós graduada em Fisioterapia Aplicada a Neurologia pela Universidade do Triângulo – UNITRI em 1996; Especialista em Acupuntura pelo IBRAHO em 1997. Mestranda em Saúde Pública pelo Instituto Ideia.

Suellenn Juliana Bringmann da Mota

Fisioterapeuta graduada pelo Centro Universitário UnirG de Gurupi-TO.

Valdomiro Amaral Garay Naimayer

Fisioterapeuta graduado pelo Centro Universitário UnirG de Gurupi-TO.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Cintia Aparecida Marques Martins Novais
Jacqueline Aparecida Philipino Takada
Karla Camila Correia da Silva
Oswaldo Baptista Borgianni
Vagner Marins Barcelos
Valeska Marques

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo avaliar a qualidade de vida dos estudantes do curso de pós-graduação stricto sensu na Universidade Americana. Realizou-se um estudo descritivo, com abordagem quantitativa, utilizando o questionário de qualidade de vida SF 36, composto por 36 itens que avaliam a capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. Foram avaliados 30 estudantes, sendo 13 do sexo masculino, e 17 do sexo feminino. Os resultados dos estudantes foram satisfatórios em relação a sua qualidade de vida, visto que a maioria dos acadêmicos possui bons padrões considerados mediante o questionário utilizado. Sugere-se a realização de novos estudos a fim de identificar os fatores que interferem na qualidade de vida dos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu e verificar seu impacto nesta fase de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de vida, Estudantes.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo evaluar la calidad de vida de los estudiantes en el curso de postgrado sentido estricto de la American University. Se realizó un estudio descriptivo, con abordaje cuantitativo, mediante el cuestionario de calidad de vida SF 36, compuesto por 36 ítems que evalúan la capacidad funcional, aspectos físicos, dolor, salud general, vitalidad, función social, aspectos emocionales y salud mental. Se evaluaron 30 estudiantes, 13 hombres y 17 mujeres. Resultados de los estudiantes fueron satisfactorias en cuanto a su calidad de vida, como la mayoría de los estudiosos tienen buenos estándares considerados por el cuestionario utilizado. Se sugiere llevar a cabo más estudios para identificar los factores que afectan la calidad de vida de graduado en sentido estricto académica y comprobar su impacto en esta etapa de la vida.

PALABRAS CLAVE: Calidad de vida, Estudantes.

1. INTRODUÇÃO

A entrada do estudante no programa de pós-graduação *stricto sensu*, exige adaptações a uma nova realidade tanto a nível social, pessoal e acadêmico. A transição do aluno em sair do país de origem, faz com que o mesmo se depare com novas exigências, novos costumes, e novas culturas (CORREIA, 2003).

Essa fase é de extrema importância ao considerar que o estudante tem que se deslocar a outro país, tendo que ter o distanciamento da família e da vida profissional. Mediante isso, Alves (2010), relata que quando não ocorre uma adaptação e a sensação de realização, o estudante pode resultar ao insucesso acadêmico traduzido por problemas com o aprendizado.

De acordo com Saupe (2004), esses fatores podem interferir a situações desfavoráveis que afetam a qualidade de vida dos estudantes. É comum os estudantes relatarem desgastes físicos devido ao excesso de horas na sala de aula, estresse, insegurança, ansiedade, inexperiência.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), qualidade de vida pode ser definida como a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (SAUPE et al., 2004).

A qualidade de vida vem aparecendo com bastante frequência, geralmente relacionado à saúde, com sentido genérico, podendo haver um consenso em torno da

ideia dos fatores que a influenciam, como o estado de saúde, a longevidade, satisfação no trabalho, salário, oportunidades de lazer, relações familiares, disposição, prazer e a espiritualidade (MINAYO, 2000; NAHAS, 2003).

Simões et al (2010), relatam que qualidade de vida está ligado ao padrão que a própria sociedade define e se empenha para conquistar, de modo consciente ou não, e ao conjunto de políticas públicas e sociais que norteiam o desenvolvimento humano e que induzem a população a mudanças positivas nas condições e no estilo de vida.

No Brasil, é crescente o número de estudos referente à qualidade de vida. Existem alguns trabalhos publicados que mostram o avanço das pesquisas sobre o tema, e sua consonância histórica na conjuntura internacional (SEIDL & ZANNO, 2004).

Segundo Neto et al (2008) a ONU - Organização das nações Unidas tem um ranking internacional dos países, no que se refere à qualidade de vida, elaborado com base em alguns indicadores sociais, como nível de escolaridade, perspectiva de vida e renda familiar. Desta forma, o conceito de qualidade de vida não é absoluto para a maioria dos autores, para alguns é a tônica no bem econômico, já outros a atribui como sucesso, ou o desenvolvimento social e cultural nos valores éticos.

Para Andujar (2006), é crescente o interesse da construção da qualidade de vida na atualidade. Hoje esta temática não envolve apenas parâmetros de avaliação da qualidade

de vida na terceira idade, mas está ligada a percepção subjetiva do indivíduo e na sua posição na vida.

Tani (2002) diz que qualidade de vida, trata-se de uma concepção eminentemente integrativa e multifatorial, que contempla o preenchimento ou a realização de vários aspectos, necessidades e dimensões importantes da vida de cada um. Qualidade de vida significa muito mais que ter atendidas as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, vestuário, trabalho e moradia. Ela implica ter saúde física e mental, relações sociais harmoniosas e construtivas, educação permanente, relacionamento respeitoso e amigável com o meio ambiente, tempo livre para o lazer e oportunidades para usufruir a cultura em sua plenitude.

Numa outra perspectiva, a Organização Mundial de Saúde – OMS - considera a qualidade de vida como a percepção dos indivíduos da sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores em que está inserida, sua relação com os seus objetivos, expectativas, padrões de vida e interesses.

O conceito de qualidade de vida é diferente de pessoa para pessoa e tende a mudar ao longo da vida de cada um. Existe, porém, consenso em torno da ideia de que são múltiplos os fatores que determinam a qualidade de vida de pessoas ou comunidades. A combinação desses fatores que moldam e diferenciam o cotidiano do ser humano, resulta numa rede de fenômenos e situações que, abstratamente, pode ser chamada de qualidade de vida. Em geral,

associam-se a essa expressão fatores como estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade (NAHAS, 2003).

Segundo Lianza (2004), a qualidade de vida é um termo coletivo que engloba vários componentes pessoais tais como, estado físico, social e mental e, que pode ser avaliado pelo questionário de qualidade de vida SF-36.

De acordo com Ciconelli (1997), esse questionário é um método de avaliação física e mental da saúde, formado por trinta e seis itens agrupados em oito conceitos de saúde. Cada um desses itens varia seu escore zero (0) e cem (100). As aplicações repetidas desses instrumentos num decorrer de um período mensuram a melhora ou piora do paciente em diferentes aspectos, tornando-se útil para avaliação de determinadas intervenções.

Mediante esses conceitos, percebe-se a relevância que estes aspectos têm para os futuros doutores e para que a titulação atenda às necessidades (OLIVEIRA; CIAMPONE, 2008).

Diante disso, buscou-se nesse estudo avaliar a qualidade de vida de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Americana.

2. OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo avaliar a qualidade de vida dos estudantes de pós-graduação stricto sensu da Universidade Americana.

3. METODOLOGIA

Estudo transversal de caráter quantitativo, realizado na Universidade Americana, na cidade de Assunção - Py. Para a realização da pesquisa foram abordados 30 estudantes aleatoriamente, sendo 13 homens e 17 mulheres cursando pós-graduação stricto sensu, no mês de janeiro de 2014. Os estudantes foram abordados na Universidade Americana, no período de aulas, onde foi entregue o questionário de qualidade de vida SF 36, e após o preenchimento, devolvido ao pesquisador.

Foi explicado aos voluntários o objetivo do estudo e entregue um questionário auto aplicado para avaliar a qualidade de vida através do questionário genérico SF-36, validado por Ciconelli (1997). O questionário é composto por 36 itens que avaliam a

capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. Os itens são avaliados, dando-se um resultado para cada questão, que são posteriormente, transformados numa escala de 0 a 100, em que zero é considerado o pior e 100 o melhor estado.

Os dados foram tratados através de estatística descritiva do programa Microsoft Office Excell.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 30 estudantes, sendo 13 do sexo masculino(43%) e 17 do sexo feminino (47%), cursando pós-graduação stricto sensu no mês de janeiro de 2014, conforme tabela 1. Os estudantes foram abordados na Universidade Americana, no período de aulas, onde foi entregue o questionário de qualidade de vida SF 36, e após o preenchimento, foi devolvido ao pesquisador responsável.

Tabela 1. Valores referentes ao sexo da amostra

Sexo	Frequência	%
Masculino	13	43
Feminino	17	57

Fonte: Protocolo da pesquisa

A idade dos entrevistados variou de 29 a 65 anos, sendo dividido em 4 grupos: 29-39 anos (30%); 40-50 anos (40%); 51-61 (27%) e 62 – 70 anos (3%). Pode-se observar que a maior porcentagem em relação à idade dos

estudantes, sendo 40%, foi verificada no intervalo de 40 a 50 anos.

De acordo com Kreling (2004), no Brasil, ocorrem várias transformações e mudanças em relação à progressão da

carreira da população, e na economia. As preocupações em relação à inserção e/ou à reinserção do trabalhador adulto com mais idade nos últimos anos. Essas alterações se refletem no aumento da participação relativa da população adulta conseqüentemente, uma diminuição relativa dos grupos mais jovens.

Em relação à média dos domínios abordados no questionário de qualidade de vida SF 36, foi observado que: 73% dos estudantes apresentaram boa capacidade funcional, 59% em relação aos aspectos

físicos; apenas 13% relataram dor; 42% apresentam um bom estado de saúde; 52% vitalidade; 42% apresentam bons aspectos sociais; 56% aspectos emocionais e mentais, conforme mostrado na figura 1.

A associação entre a faixa etária dos estudantes e a qualidade de vida mostrou que nenhum dos oito domínios (SF-36) sofreu significativa variação em função da faixa etária, portanto, as três faixas etárias apresentam bons níveis de qualidade de vida.

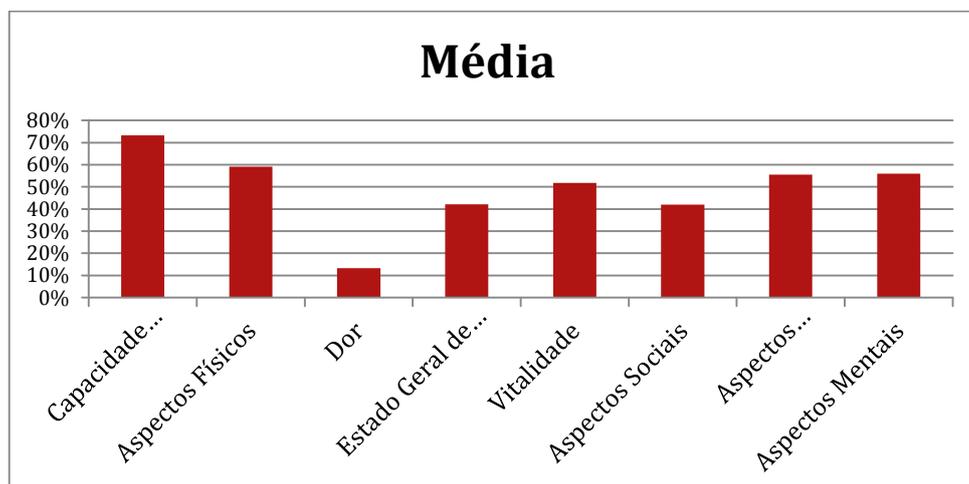


Figura 1. Relação da média em relação à qualidade de vida dos estudantes (n=30).

Quando comparados os dados das séries, verifica-se que apresentam bons resultados em todos os aspectos mensurados no questionário. Isso nos leva a inferir que os estudantes de pós stricto sensu apresentam um nível de motivação por estarem integrando um objetivo de vida. Esses dados são correlacionados com o estudo de Fiedler (2008), onde afirma que os acadêmicos quando atinge o objetivo, se tornam pessoas

motivadas, sendo influenciados pela formação requerida.

A capacidade funcional no questionário SF-36 se relaciona com as AVD's e observou-se que todos relataram um bom desempenho (73%). Alguns relataram dificuldades na realização das atividades vigorosas que exigem muito esforço, tais como: correr, levantar objetos pesados, participar de esportes árduos, atividades moderadas, subir escadas, ajoelhar-se, provavelmente devido

às deformidades e limitações impostas pela doença, corroborando assim com os resultados de Teixeira; Fonseca; Maximo (2002).

O aspecto emocional (56%) se relaciona com a forma em que se interfere na produtividade do indivíduo. Ficou evidenciado neste trabalho que os estudantes apresentaram uma boa porcentagem em relação aos aspectos emocionais, correlacionando com o estudo de Leite et al (2011), onde verificaram nos estudantes de nutrição bom aspecto emocional, interferindo assim na produtividade.

Dos aspectos analisados, os que apresentaram a menor porcentagem foram os domínios: Estado Geral de Saúde e Aspectos Sociais (42%). Isso pode ser explicado pelo fato da maior faixa etária estar concentrada entre 40 – 50 anos, sobrando menos tempo de estar em contato com amigos e familiares, e onde começam a sofrer alterações biológicas em relação à saúde. Isso é correlacionado com Kusumoto et al (2007), onde relatam que a partir dos 40 anos, começa a ter um declínio fisiológico que ocorre com o processo do envelhecimento.

Tabela 2. Desvio padrão e amplitude em relação a qualidade de vida dos estudantes (n=30).

	Capac. Func.	Asp. Fis.	Dor	E.G.S	Vitalidade	Asp. Soc.	Asp. Em	Asp. Men
D/P	0,43	0,62	0,23	0,25	0,25	0,24	0,64	0,27
Amplitude	150%	200%	90%	110%	100%	100%	200%	104%

Os estudantes relataram pouca incapacidade em relação à dor, constatando assim que não limitam o trabalho e os estudos. No domínio vitalidade, conforme a tabela 2, os estudantes apresentaram variável razoável, correlacionando com Ferreira (2001), onde afirma que podem dá resultados inesperados, quando ocorre uma produtividade inadequada. Isso pode ser explicado pelo fato dos estudantes terem diferentes funções e acúmulos de cargos, prejudicando assim a vitalidade.

Os resultados desta pesquisa fornecem subsídios para a elaboração de intervenção, por meio de estratégias de apoio aos estudantes de pós-graduação stricto sensu, no decorrer de sua recepção em outro país, bem como a estimular a ampliarem os horizontes em relação a perspectiva do curso e sua qualidade de vida.

5. CONCLUSÃO

Em relação à qualidade de vida dos estudantes de pós-graduação stricto sensu, os resultados encontrados no presente estudo foram satisfatórios, visto que a maioria dos acadêmicos possui bons padrões considerados mediante o questionário utilizado.

Estes resultados sugerem que os acadêmicos merecem atenção quanto aos aspectos relacionados à segurança, recursos financeiros, cuidados de saúde, oportunidades de recreação e lazer entre outras questões que contemplam os domínios: estado geral de saúde e aspectos sociais.

Sugere-se a realização de novos estudos a fim de identificar os fatores que interferem na qualidade de vida dos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu e verificar seu impacto nesta fase de vida.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Everton Fernando. Qualidade de vida de estudantes de enfermagem de uma faculdade privada. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Volume 2, numero 2. Ponta Grossa, 2010.

ANDUJAR, Andreia Martins. Modelo de qualidade de vida dentro dos domínios bio-psico-social para aposentados. Programa de pós graduação de engenharia de produção. Florianópolis, 2006.

CICONELLI, R.M. Tradução para o português e validação do Questionário Genérico de Qualidade de Vida "Medical outcomes study 36 - item short-form health survey (SF- 36)". Tese de Doutorado em Medicina. Universidade Federal de São Paulo (Escola Paulista de Medicina), 1997.

CORREIA, T. S. O insucesso escolar no ensino superior: estudo de caso. 2003. 154f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

FIEDLER, Patricia Tempiski. Avaliação da qualidade de vida do estudante de medicina e da influência exercida pela formação acadêmica. Tese de Doutorado. Universidade São Paulo, 2008.

FERREIRA, C.A.L. Profissional de Saúde e paciente especial: implicações psicológicas. *Insight*, 119, 25-29, 2001.

KRELING, N. H. A inserção do adulto maior de 40 anos no mercado de trabalho: ocupação e desemprego na RMPA. *Indic. Econ. FEE, Porto Alegre*, v. 31, n. 4, p. 181-202, fev. 2004.

KUSUMOTO, Luciana; MARQUES, Sueli; HAAS, Vanderlei José; RODRIGUES, Rosalina Aparecida Paterzani. Adultos e idosos em hemodiálise: avaliação a qualidade de vida relacionada à saúde. *Nursing Meeting. Acta Paul Enferm.*, 2008.

LEITE, Ana Caroline Branco; GRILLO, Luciane Peter; CALEFFI, Franciele; MARIATH, Aline Brandão; STUKER, Henri. Qualidade de vida e condições de saúde de acadêmicos de nutrição. *Revista Espaço para a Saúde*. Volume 13, numero 1. Londrina, 2011.

LIANZA, S.; BARON, C. E. Mensuração da qualidade de vida de pacientes hemiplégicos espásticos após aplicação de toxina botulínica tipo A. *Fisioterapia Brasil*. Ano 05, nº 06. Ed. Atlântica. 2004.

MINAYO MCS, HARTZ ZMA, BUSS, PM. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Revista Ciência Saúde Coletiva*. 2000; 5(5):7-18.

NAHAS MV. Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3ª edição. Londrina: Midiograf, 2003.

NETO, José Antônio Chehuen; SIRIMARCO, Mauro Toledo; BARATTI, Adriane Botrel; MARQUES, Fernanda Sant'Ana; PITTONDO, Marina de Sá. Qualidade de Vida dos estudantes de medicina e direito. *HU Revista*. Volume 34, numero 3. Juiz de Fora, 2008.

OLIVEIRA, R. A.; CIAMPONE, M. H. T. Qualidade de vida de estudantes de enfermagem: a construção de um processo e intervenções. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo*, v. 42, n. 1, p. 57-65, mar. 2008.

SAUPE, R.; NIETCHE, E. A.; CESTARI, M. E.; GIORGI, M. D. M.; KRAHI, M. Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto*, v. 12, n. 4, p. 636-642, 2004.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 20(2):580-588, mar-abr, 2004

SIMÕES, Christiane Salum Machado; SAMULSKI, Dietmar Martin; SIMIM, Mario; SANTIAGO, Marisa Lúcia de Mello. Análise da qualidade de vida de professores e alunos de musculação: um estudo comparativo. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde. Volume 16, número 2. Minas Gerais, 2010.

TANI, G. Esporte, educação e qualidade de vida. In: Moreira, W.W.; Simões R. (Orgs.). Esporte como fator de qualidade de vida. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

TEIXEIRA, Ana Carlota Pinto; FONSECA, Ana Rita da; MAXIMO, Isabel Maria N. da Silva. Inventário SF 36: avaliação da qualidade de vida dos alunos do curso de psicologia do Centro UNISAL – UE de Lorena – SP. Revista de Psicologia da Vetor Editora, vol. 03, número 01, 2002.

7. NOTAS BIOGRÁFICAS

Cintia Aparecida Marques Martins Novais

Enfermeira. Especialista em Saúde Pública. Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Americana.

Jacqueline Aparecida Philipino Takada

Fisioterapeuta. Especialista em Neuromecânica do Movimento. Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana.

Karla Camila Correia da Silva

Fisioterapeuta. Especialista em Fisioterapia Cardiopulmonar e Terapia Intensiva. Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Americana.

Oswaldo Baptista Borgianni

Médico. Especialista em Ortopedia e Traumatologia.

Vagner Marins Barcelos

Enfermeiro. Especialista em Saúde Mental. Doutorando em Saúde Pública pela Universidade Americana.

Valeska Marques

Médica Veterinária. Doutoranda em Saúde Pública na Universidade Americana.



ARTIGO

DIREITO



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



OS NOVOS DIREITOS TRABALHISTAS DOS EMPREGADOS DOMÉSTICOS

Bernard Pereira Almeida (bernardadv@hotmail.com)

RESUMO: A análise do tema iniciou-se com o contexto histórico, enfocando a origem do trabalho doméstico conforme o cenário da escravidão. A partir da origem, busca-se em análise ampla tratar da evolução dos direitos dos trabalhadores doméstico, abordando as primeiras legislações que garantiram direitos aos domésticos. Faz-se uma distinção entre os direitos que lhes são constitucionalmente assegurados, daqueles que lhes são garantidos por norma infraconstitucional, realizando, ao final, uma análise crítica dos demais direitos que não são estendidos a essa classe de trabalhadores. Assim, sugere-se a possibilidade de uma efetiva participação dos domésticos na elaboração e no processo de interpretação da norma, como forma de mitigar os obstáculos que a profissão acompanha.

PALAVRAS-CHAVE: Evolução. Direitos. Legislação. Trabalhador doméstico.

RESUMEN: El análisis del tema se inició con el contexto histórico, centrado en el origen del trabajo doméstico como el telón de fondo de la esclavitud. Desde el origen, si búsqueda el tratamiento de la evolución de los derechos de los trabajadores do-mésticos, frente a las primeras leyes que les garantizaban derechos. Hace una distinción entre los derechos constitucionalmente garantizados a ellos, y otros garantizados por otras normas, haciendo, al final, un análisis crítico de los de-más derechos que no se extienden a esta clase de trabajadores. Por lo tanto, se sugiere la posibilidad de una participación efectiva de esos obreros en el diseño y la interpretación del procedimiento legal como una forma de mitigar los obstá-culos que acompañan a la profesión.

PALABRAS-CLAVES: Evolucion. Derechos. Legislacion. Trabajador Doméstico

KEYWORDS: Evolution. Rights. Legislation. Domestic worker.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um breve estudo sobre o trabalhador doméstico, com enfoque no tratamento jurídico que lhe é conferido. Para isso, inicialmente será analisada a origem e a evolução do trabalho doméstico no Brasil.

Também se realizará um breve estudo da evolução dos direitos dos trabalhadores domésticos no Brasil, descrevendo as legislações que constatarem os primeiros direitos garantidos e os que foram conquistados pelos domésticos. Após muitas lutas sociais o legislador lhes garantiu uma legislação específica que dispôs sobre a profissão do trabalhador doméstico, qual seja, a Lei 5.859/72.

Logo em seguida, algumas alterações legislativas foram empreendidas buscando um meio de assegurar um mínimo de igualdade, dignidade, e respeito aos trabalhadores domésticos. Com o advento da Constituição Federal de 1988 foram assegurados aos domésticos vários direitos que, naquela oportunidade, significou um grande avanço na tutela desse trabalhador. Sem embargo, atualmente verifica-se que esses direitos não foram suficientes para a quebra do conceito discriminatório e do tratamento diferenciado que os aflige.

Por fim se tratará dos direitos constitucionais que foram garantidos aos domésticos, no artigo 7º, parágrafo único da CR/88. Ato contínuo ponderar-se-á acerca dos direitos que se estenderam aos obreiros pela legislação infraconstitucional. Nessa análise serão verificados se os direitos

estendidos aos domésticos apresentam evolução.

2. TRABALHADOR DOMÉSTICO

2.1. A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS DOS TRABALHADORES DOMÉSTICOS NO BRASIL

No Brasil, o trabalho doméstico ficou reservado a um segundo plano, no qual poucas normas dispuseram com precisão sobre tão importante temática. Assim, temos que o labor doméstico surgiu com a chegada dos negros no Brasil, tão discriminados quanto eram os escravos. Os primeiros direitos garantidos aos domésticos surgem a partir do Decreto nº. 16.107, de 30 de julho de 1923, pois, antes disto o trabalho doméstico não possuía regulamentação específica, sendo regulamentado pelo Código Civil de 1916, no rol da locação de serviços (NORMANDO, 2005).

Nesse andar, dizia o artigo 1.216 do Código Civil de 1916 que “toda espécie de serviço ou trabalho lícito, material ou imaterial, pode ser contratado mediante retribuição, abrangendo também o trabalho doméstico.” (BRASIL, 1916).

De tal modo, se deu que “com a abolição da escravatura, muitas pessoas que eram escravas continuaram nas fazendas, em troca de local para dormir e comida. Porém estavam na condição de empregados domésticos.” (MARTINS, 2004, p. 20).

Com a promulgação do Decreto nº 16.107 de 1923, passou-se a regulamentar os serviços dos domésticos, especificando as

normas do trabalho desenvolvido por esses trabalhadores. Posteriormente o Decreto-Lei nº 3.078 de 27/11/41, tratou do empregado doméstico em residências particulares mediante remuneração, resguardando o trabalhador com um aviso prévio de oito dias, depois de um período de prova de seis meses. O referido Decreto também assegurou o direito de rescisão do contrato em caso de atentado à sua honra ou à sua integridade física, moral, salarial ou, ainda pela falta de ambiente higiênico de alimentação e habitação, proporcionando, portanto melhores condições no ambiente de trabalho. (NORMANDO, 2005).

Em 1943 nascia a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), regulamentada pelo Decreto Lei n. 5.452/1943 que passou a vigorar em 10 de novembro do citado ano. A CLT é a reunião de leis esparsas, sendo um marco fundamental na história do país; representou um grande avanço nas relações sociais e econômicas, pois o país implantava a primeira legislação social, delineando garantias e direitos aos trabalhadores. (TRINDADE, 2009).

Entretanto, a CLT não abarcou os trabalhadores domésticos, rejeitando-os de modo a não adaptar os direitos comuns a mencionados trabalhadores, preceituando em seu âmbito a discriminação, conforme preceitua o artigo 7º, alínea “a”, in verbis:

Art. 7º - Os preceitos constantes na presente Consolidação, salvo quando for, em cada caso, expressamente determinado em contrário, não se aplicam:

a) aos empregados domésticos, assim considerados, de um modo geral, os que prestam serviços de natureza não-econômica à pessoa ou à família no âmbito residencial destas; (BRASIL, 1943)

Sendo assim, a CLT não protegeu o trabalhador doméstico, suprimindo seus direitos de forma a não pertencer a esta Consolidação de leis. Portanto, essa classe de trabalhadores continuou a ser amparada pelo Decreto-Lei n. 3.078/1941. Tal fato demonstra que o trabalho doméstico sempre foi uma categoria especial e deve ter seus direitos tratados de forma diferenciada e não de maneira discriminada em relação ao trabalhador urbano. (NORMANDO, 2005).

Muitos anos depois do decreto de 1941 adveio a Lei 5.859/72, regulamentada pelo Decreto n. 71.885 de 1973, que confere aos domésticos direitos vários, lhes garantindo férias anuais remuneradas de 20 (vinte) dias úteis após cada período de 12 meses de trabalho, os benefícios e serviços da Lei Orgânica da Previdência Social como segurados obrigatórios, bem como a anotação da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). No entanto a regulamentação não foi tão exaustiva quanto se esperava, pois a referida lei era constituída apenas de oito artigos, que não abordava a situação dos domésticos de forma exaustiva e satisfatória. (NORMANDO, 2005).

Neste mesmo sentido Delgado (2008, p. 374) se posiciona sublinhando que “com a Lei nº. 5.859 de 11.12.1972 é que a categoria adquiriu um mínimo de cidadania jurídica. Cidadania mínima, entretanto (...)”.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República de 1988, os domésticos tiveram seus direitos trabalhistas estendidos, sendo assim assegurada à categoria os direitos elencados no artigo 7º, parágrafo único que assim dispõe:

Art. 7º – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...)

Parágrafo único – São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VIII, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI e XXIV, bem como a sua integração à previdência social. (BRASIL, 1988)

Contudo, a Constituição de 1988 não foi capaz de romper com o estigma discriminatório que acompanhava a classe dos domésticos e continuou a tratá-los de forma diferenciada dos demais trabalhadores urbanos. (NORMANDO, 2005).

Verifica-se, portanto, que o legislador constituinte, ao tratar do empregado doméstico, não observou o disposto no artigo 3º, inciso III e IV da Constituição, que estabelece os objetivos da República Federativa do Brasil como sendo: erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais além de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (DELGADO, 2008).

Percebendo o tratamento desproporcional conferido aos domésticos, e com a finalidade de amenizar a discriminação,

o legislador edita a Lei nº 10.208 de 23/03/2001, que traz em seu contexto a facultatividade de inclusão do empregado doméstico ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e direito ao seguro desemprego caso dispensado sem justa causa, sendo concedido se o empregado estiver enquadrado nos parágrafos dos artigos 6º, A, B, C e D, que tratam ainda do seguro desemprego. Contudo, verifica-se que o objetivo ficou longe de ser alcançado, uma vez que, sem motivo plausível, o legislador estabeleceu uma diferenciação de direitos aos domésticos, o que pode ser visto sem dúvidas como mais uma forma de discriminação. (NORMANDO, 2005).

Após a normativa citada editou-se a Lei 11.324/2006, com uma boa intenção de diminuir a discriminação do obreiro urbano em relação ao doméstico. Foi através desta Lei que se alargou os direitos dos trabalhadores domésticos, garantindo-lhes o mesmo prazo de férias do trabalhador urbano, qual seja, 30 (trinta) dias, com pelo menos 1/3 a mais que o salário normal. Além disso, lhes foram assegurados estabilidade à gestante desde a confirmação da gravidez até 05 meses após o parto, descanso remunerado nos dias de feriado civis e religioso e a vedação de descontos no salário do empregado por fornecimento de alimentação, vestuário, higiene e moradia. (DELGADO, 2008).

Todas essas alterações legislativas buscam assegurar um mínimo de isonomia, dignidade, e respeito aos trabalhadores domésticos, mas infelizmente não foram suficientes para a quebra total do conceito e

do tratamento discriminatório que aflige essa classe de trabalhadores. (NORMANDO, 2005).

2.2. DIREITOS CONSTITUCIONAIS GARANTIDOS AOS DOMÉSTICOS

A nossa Carta Maior tem como fundamento da República em seu artigo 3º, IV, a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O artigo 7º, XXX, da CF/88 proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

Contudo, no parágrafo único do artigo 7º o legislador, afastado de seus objetivos principais, apesar de alargar os direitos dos domésticos da época, confere-lhes um tratamento diferenciado que, não raras vezes se traduz como uma nítida forma de discriminação. (DELGADO, 2008).

Nas sábias palavras do professor Luiz Otavio Linhares Renault:

Não basta, portanto, que a Constituição prescreva que todos são iguais perante a lei, posto que a igualdade precisa, em primeiro lugar, ser e estar dentro e fora cada um de nós, antes mesmo de estar no ordenamento jurídico, pois, como disse o poeta, os lírios não brotam das lei, nem a igualdade das palavras, que são desiguais quando proferidas por pessoas desiguais. (RENAULT, 2010, p.310)

No que tange, em específico, ao tratamento constitucional aos direitos do trabalhador doméstico o artigo 7º, § único da

CF/88 estabelece as garantias e direitos que lhes são assegurados, dentro os quais se destaca o salário mínimo nacionalmente unificado.

Tal direito é afeiçoado ao doméstico, pois significa um patamar mínimo civilizatório para qualquer tipo de trabalhador. Desta forma, agiu acertadamente o legislador constituinte em garantir aos domésticos esse direito. (NORMANDO, 2005).

Garante-se ainda a irredutibilidade salarial, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo. Portanto, posição doutrinária no que tange tal assunto artigo 7º, VI da CR/88, agindo uma vez mais de maneira acertada o legislador, pois ao garantir a irredutibilidade salarial, ele assegura o cumprimento até que o direito à percepção do salário mínimo se dê efetivamente.

Nessa esteira, a legislação infraconstitucional cuidou de dar efetividade a esta normativa, estabelecendo a proibição do empregador doméstico realizar descontos em seu salário, conforme restará demonstrado no momento oportuno, quando trataremos da legislação infraconstitucional. (NORMANDO, 2005).

A despeito da possibilidade de redução salarial através de negociação coletiva, convém ressaltar que tal hipótese é de difícil incidência aos domésticos, uma vez que normalmente eles não são representados por sindicatos. (DELGADO, 2008).

Nesse mesmo sentido:

Preconiza o inciso VI do art. 7º da CF/88, que o salário do empregado não poderá ser reduzido, salvo se for por acordo ou convenção coletiva. Assim, apesar de possível, é difícil e pouco provável a exceção prevista no inciso VI do art. 7º CF/88 uma vez que a convenção coletiva entre os sindicatos dos empregados domésticos e empregadores é de complexa realização (NORMANDO, 2005, p. 127).

Há ainda o direito ao 13º (décimo terceiro salário) com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria.

A gratificação de Natal deve ser paga pelo empregador em duas parcelas. A Lei 4.749, de 12 de Agosto de 1965, determina que a primeira seja quitada entre o dia 1º de fevereiro até o dia 30 de novembro. Já a segunda parcela deve ser paga até o dia 20 de dezembro. Normando (2005, p. 131) pontifica que:

O décimo terceiro salário é obrigatório e integra ao salário submetendo aos descontos estipulados em lei. Será calculado com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria e, neste caso (aposentadoria) ou auxílio-doença será substituído pelo abono anual; será ainda outorgado aos dependentes do empregado quando beneficiário do auxílio reclusão ou pensão por morte.

Este direito constituído aos domésticos é muito aceitável e receptivo, pois o décimo terceiro salário chamado também de gratificação natalina é muito bem vindo, pois, suas características fundamentais se consistem no pagamento de um salário ao trabalhador doméstico no final de cada ano, sendo assim, como o próprio nome diz

gratifica o mês festivo. Portanto, a intenção do legislador foi benéfica garantindo tal direito aos domésticos. (NORMANDO, 2005).

A Carta Maior registrou também o direito ao Repouso Semanal Remunerado, preferencialmente aos domingos, direito gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal, conforme dispõe o artigo 7º, XVII da CR/88, sendo que inicialmente o período de férias dos domésticos era de 20 (vinte) dias, o que caracterizava mais uma vez um tratamento discriminatório evidenciado no bojo da Lei. Entretanto, o legislador corrigiu tal lapso ao equiparar o período de férias dos domésticos aos demais trabalhadores através da Lei n. 11.324/2006.

Cria-se, dentro do mesmo ambiente Constitucional, o direito a licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias, conforme o artigo 7º, XVIII da CR/88; nesse sentido, Alice Monteiro de Barros afirma que o pagamento da licença gestante será efetuado pela Previdência Social no valor do último salário de contribuição e sua concessão deve ser 28 dias anteriores e 92 dias depois do parto. (NORMANDO, 2005).

Entretanto, "(...) se o empregador dispensasse a doméstica injustamente, antes desse período, obstava o pagamento da licença pela Previdência Social e, em consequência, arcava com o pagamento correspondente aos 120 dias (...)” (BARROS, 2009, p. 355).

Registre-se, da mesma forma, o direito a licença-paternidade, nos termos fixados em

lei conforme o artigo 7º, XIX da CR/88; Aclarando o tema, Normando pondera:

É concedido aos empregados o direito de ausentar do serviço pelo nascimento de filho pelo prazo de 05 (cinco) dias, sem que seja descontado de seu salário. Regulamenta o direito a licença paternidade dos empregados domésticos o art. 10, § 1º, do Ato das Disposições Transitórias - ADCT. (NORMANDO, 2005, 133)

Através do referido dispositivo legal, o trabalhador doméstico tem assegurado o direito de estar ao lado do filho em seu momento mais importante, podendo ser pai independente de condição social, estado civil ou profissão. (NORMANDO, 2005).

Além disso, se proporciona direito ao aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias.

No tocante ao aviso prévio, importante ressalva deve ser feita em relação à edição da Lei nº 12.506/2011 que a partir de 13 de Outubro de 2011 estabelece a possibilidade da concessão do aviso prévio proporcional ao tempo de serviço. Com isso, a duração do aviso prévio pode chegar a 90 (noventa) dias.

Ocorre que essa lei em momento algum mencionou os trabalhadores domésticos. Contudo, acreditamos que tal garantia deve ser-lhes assegurados, pelo simples motivo de não existir na relação doméstica qualquer característica especial que lhe retire esse direito. Pode-se argumentar, contudo, que a extensão desse direito aos domésticos poderia causar um desestímulo à contratação desse profissional. Entretanto, acreditamos

que o mesmo desestímulo pode ser causado para os demais trabalhadores, portanto, não existem motivos reais para se impedir os domésticos de gozar o referido benefício. (NORMANDO, 2005).

A Constituição Federal consigna, igualmente, o direito de aposentadoria conforme o artigo 7º, XXIV; Normando (2005, p. 133-134) esclarece que

É o empregado doméstico segurado obrigatório do regime da Previdência Social e, tem assegurado os benefícios previdenciários de acordo com a Lei n. 8.213/1991, com as alterações da Lei n. 9.032/1995. A Carta Magna/88 prevê a aposentadoria aos empregados domésticos pelos seguintes motivos: invalidez, tempo de serviço ou por idade, sendo esta última concedida ao homem aos 65 anos de idade, e a mulher aos 60 anos.

O empregado doméstico aposenta-se de forma espontânea, depois de cumprir a carência exigível pela previdência social de (180 contribuições, a partir de julho de 1991), por idade, desde que complete 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e 60 (sessenta) anos de idade, se mulher; ou por tempo de contribuição, desde que complete 35 (trinta e cinco) anos de contribuição, se homem, e 30 (trinta) anos de contribuição, se mulher. (DELGADO, 2008).

Portanto, é um direito proeminente, pois versa acerca das garantias previstas pela Previdência Social, onde a pessoa que necessitar de tal instituto será devidamente amparada nos termos da lei. Por conseguinte, é direito constitucionalmente previsto e garantido aos domésticos, pelo modo que

somente terá acesso aquele que contribuir com a Previdência Social, conforme os ditames da Lei nº 8.213/1991, com as alterações da Lei n. 9.032/1995. (NORMANDO, 2005).

2.3. PEC DAS DOMÉSTICAS

Historicamente, os domésticos sempre foram uma categoria discriminada de uma maneira geral, tanto pela sociedade, quanto pelo próprio Estado. Todavia, não se pode esquecer que os tomadores de mão de obra domésticos não exercem uma atividade voltada para o lucro, razão pela qual, no que tange ao FGTS, não é razoável, na opinião aqui destacada, que o mesmo seja obrigatório para essa categoria de trabalhadores, sem que haja um fomento por parte do Estado. Deveria o Estado permitir que, caso se discipline que tal direito seja compulsório na seara laboral doméstica, os empregadores possam ter uma contrapartida estatal, no sentido de que este forneça a tais empregadores a possibilidade de dedução de determinados tributos, tal qual recentemente ocorreu (FI-GUEIREDO, 2013).

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 66/2012, que alterou a Carta Magna e que fora publicada em Abril de 2013, igualou o manancial de direitos entre os que prestam labor no seio familiar e as outras como, a título exemplificativo, jornada laboral limitada a quarenta e quatro horas semanais e oito horas diárias, auxílio-creche, adicional noturno, dentre outros direitos, sendo que alguns desses direitos são autoaplicáveis e outros necessitam de

legislação posterior que os regulamente (OLIVEIRA, 2013).

Com a PEC, o custo do empregado doméstico ficará inevitavelmente mais caro e essa é uma realidade que os empregadores terão que lidar, especialmente se mantiverem os empregados atuais, contratados com um salário que não previa a realidade hodierna. Para acomodar esses custos adicionais, as famílias poderiam optar por dispensar os empregados atuais e contratar novos trabalhadores, sob novas condições, considerando os direitos adicionais que hoje são garantidos. De qualquer maneira, já ressaltamos de antemão, que não é possível reduzir o salário dos atuais empregados domésticos, que já trabalham nas residências, sob a justificativa de compensar os novos encargos adicionais. Da mesma forma, não é juridicamente sustentável a dispensa e recontração do empregado, por outro membro da família, com salário inferior ou empreender descontos do salário referente à parcela do INSS que deveria ser suportada pelo empregado, mas que até então, eram custeadas pelo empregador. Todas essas manobras para evitar a aplicação da lei serão nulas, conforme artigo 9º da CLT (SANTOS, 2013).

Assim, adicionados aos direitos já tratados, os domésticos passaram a ser beneficiados por:

- a) garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável (VII);

- b) proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa (X);
- c) duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho (XIII);
- d) remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em 50% à do normal (XVI): as chamadas horas extras;
- e) redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança (XXII);
- f) reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho (XXVI);
- g) proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (XXX);
- h) proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (XXXI);
- i) proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos (XXXIII);

E, após regulamentação da PEC das Domésticas:

- a) relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei

complementar, que preverá indenização compensatória (I): direito esse sequer regulamentado para os outros trabalhadores, sendo que a multa compensatória do FGTS lhe faz às vezes;

- b) seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário (II) e fundo de garantia do tempo de serviço (III): benefícios que eram concedidos até então apenas a critério do empregador doméstico;
- c) remuneração do trabalho noturno superior à do diurno (IX);
- d) salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei (XII): benefício previdenciário este concedido até então apenas aos segurados “empregado” e “trabalhador avulso”;
- e) assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (XXV);
- f) seguro contra acidentes de trabalho (SAT), a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa (XXVIII).

3. CONCLUSÃO

O presente trabalho lança uma visão histórica sobre o tratamento que é dado aos trabalhadores domésticos, através de uma parca legislação que lhe asseguravam apenas alguns poucos direitos, até os dias atuais com a

aprovação da chamada PEC das domésticas.

O trabalho doméstico surgiu juntamente com a figura dos escravos. Nesse andar, acredita-se que a discriminação que os acompanha é fruto de sua origem, que ainda não conseguiu ser desvinculada desse tipo de trabalhador.

Diante do estudo aqui desenvolvido, afere-se que a Constituição Federal de 1988 não se atentou para seus princípios basilares da igualdade e dignidade da pessoa humana e tratou o doméstico de maneira discriminatória, embora não se discuta que na época de sua edição, aquele rol de direitos significava um grande avanço.

A partir das normas constitucionais estabelecidas, a legislação infraconstitucional buscou crescer alguns direitos ao rol das garantias dadas aos domésticos e estendeu alguns outros benefícios a essa classe de

trabalhadores. Contudo, verifica-se que até mesmo nessa extensão de direitos houve alguma discriminação, pois em diversos momentos o doméstico é tratado com uma diferenciação injustificada.

Mesmo com os avanços obtidos em razão da PEC das Domésticas, esta classe de trabalhadores ainda suporta distorções históricas. Assim, como uma plausível tentativa de solucionar ou ao menos amenizar a referida problemática excludente, alvitra-se a utilização da Teoria da Sociedade Aberta, do alemão Peter Haberle, vez que embasado em tal doutrina – que prega a ampla extensão interpretativa da Constituição atingindo democraticamente diversos atores sociais, se garantiria aos domésticos uma efetiva participação no processo de elaboração das leis e também no momento de sua aplicação, a fim de que suas reais necessidades sejam alcançadas pelo ordenamento jurídico vigente.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Alice Monteiro de. Curso de Direito do Trabalho. 5. Ed Rev. e Ampl. São Paulo: LTr, 2009.

BRASIL. Lei nº. 3.701, de 1º de Janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014.

BRASIL. Decreto Lei nº 3.078 de 27 de Fevereiro de 1941. Dispõe sobre a locação dos empregados em serviço doméstico. Portal do Senado Federal da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=18953>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Decreto Lei Nº. 5.452, de 1º de Maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Lei nº 5.859 de 11 de Dezembro de 1972. Dispõe sobre a profissão de empregado doméstico e dá outras providências. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5859.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Decreto nº 71.885 de 09 de março de 1973. Aprova o Regulamento da Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972. Dispõe sobre a profissão de empregado doméstico, e dá outras providências. Portal DataPrev. Disponível em:

<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1973/71885.htm>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Lei nº. 8.213, de 24 de Julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm> Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Lei nº. 10.208, de 23 de março de 2001. Acresce dispositivos à Lei no 5.859, de 11 de dezembro de 1972, que dispõe sobre a profissão de empregado doméstico, para facultar o acesso ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS e ao seguro-desemprego. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10208.htm> Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Lei nº. 11.324, de 19 de julho de 2006. Altera dispositivos das Leis nos 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, e 5.859, de 11 de dezembro de 1972; e revoga dispositivo da Lei no 605, de 5 de janeiro de 1949. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111324.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Mensagem Nº. 577, de 19 de Julho de 2006. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Msg/Vep/VEP-577-06.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Lei nº. 12.506, de 11 de Outubro de 2011. Dispõe sobre o aviso prévio e dá outras providências. Portal da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12506.htm>. Acesso em: 28 Agosto. 2014

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Súmula n. 244. I - O desconhecimento do estado gravídico pelo empregador não afasta o direito ao pagamento da indenização decorrente da estabilidade (art. 10, II, "b" do ADCT). (ex-OJ nº 88 da SBDI-1 - DJ 16.04.2004 e republicada DJ 04.05.2004) II - A garantia de emprego à gestante só autoriza a reintegração se esta se der durante o período de estabilidade. Do contrário, a garantia restringe-se aos salários e demais direitos correspondentes ao período de estabilidade. (ex-Súmula nº 244 - alterada pela Res. 121/2003, DJ 21.11.2003) III - Não há direito da empregada gestante à estabilidade provisória na hipótese de admissão mediante contrato de experiência, visto que a extinção da relação de emprego, em face do término do prazo, não constitui dispensa arbitrária ou sem justa causa. (ex-OJ nº 196 da SBDI-1 - inserida em 08.11.2000). Diário da Justiça da União, Brasília, 24 de abril 2005.

- DELGADO, Maurício Godinho. Curso de direito do trabalho. 7. ed. São Paulo: LTr, 2008.
- FIGUEIREDO, Letícia Ribeiro C. de. A PEC dos empregados domésticos. Como lidar com a nova rotina de trabalho dessa categoria. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3566, 6 abr. 2013 . Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24110>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014
- GOMES, Laurentino. 1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2007.
- MACHADO, Clarice Gabriel. HISTORIA DO BRASIL. Ed. Lisa - Biblioteca Integrada. Organização e Coordenação Dervile Ariza, Heródoto Barbeiro . v. 4. p.8, Campinas: 1984.
- MARTINS, Sérgio Pinto. Manual do Trabalho Doméstico. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- NASCIMENTO. Amauri Mascaro, Curso de direito do trabalho: história e teoria geral do direito do trabalho: relações individuais e coletivas do trabalho. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- NORMANDO, Cláudia Cavalcante. Trabalho Doméstico: valores jurídicos e dignidade humana. São Paulo: Sérgio Antonio Fabris Editor. 2005
- OLIVEIRA, Eduardo Figueredo de. PEC do trabalho doméstico e as famílias empregadoras: breves considerações sobre controle de ponto e substituição por PJ. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3631, 10 jun. 2013 . Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24596>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014.
- SANTOS, Toni Frank Britto. A efetivação dos direitos trabalhistas do empregado doméstico. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3548, 19 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24003>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014
- SILVA JÚNIOR, Antônio Soares. A hermenêutica constitucional de Peter Häberle. A mudança do paradigma jurídico de participação popular no fenômeno de criação/interpretação normativa segundo a teoria concretista. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1208, 22 out. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/9070>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014
- TEODORO, Maria Cecília Máximo. As cláusulas gerais concretizam a sociedade aberta de Peter Häberle. Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2412, 7 fev. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/14309>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014
- TRINDADE, Marinês. A ERA VARGAS, revela o conteúdo profundamente social e de benefícios aos trabalhadores estampados no programa de governo daquela revolução. Publicado em 2009. Disponível em: <<http://www.rumosdobrasil.org.br/wp-content/uploads/2009/12/clc-a-maior-conquista-social-dos-trabalhadores>>. Acesso em: 28 Agosto. 2014.

5. NOTA BIOGRÁFICA

Bernard Pereira Almeida

Advogado, Professor e Mestrando em Direito pela Unibe/PY-Ideia. Capixaba, natural de Cachoeiro de Itapemirim, estado do Espírito Santo, Brasil. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim – FDCI, especializou-se em Direito Processual e Material do Trabalho, bem como em Direito Previdenciário na Universidade Paulista – UNIP. Também é especialista em Docência do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ. Atualmente cursa Mestrado em Direito na Universidad Iberoamericana – UNIBE, no Paraguai. É membro do Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário - IBDP. Na seara profissional, é advogado militante, sócio-proprietário do escritório De Paula & Almeida Advogados, na seara Trabalhista e Previdenciária, atuando em todo o Estado do Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Concomitantemente, labora como professor, ocupando a cadeira de Gestão do Conhecimento no MBA em Gestão Empresarial no Centro Universitário São Camilo Espírito Santo e as cadeiras de Legislação Trabalhista e Previdenciária, Rotinas Departamentais e Rotinas Administrativas no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, de Cachoeiro de Itapemirim/ES.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA





ARTIGOS

ADMINISTRAÇÃO



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



GESTÃO DE PESSOAS ATRAVÉS DE PLANO DE GERENCIAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Izabel Alinne Alves de Paula
Elizane de Araújo Leite
Euri Charles Andrade da Silva
Maria de Fátima Belchior Silva

RESUMO: O presente estudo apresenta uma abordagem sobre Gestão de Pessoas com base em Competências. Seu objetivo é difundir o tema abordado deslindando os termos: competência, entrega, avaliação e plano de gerenciamento. Para tanto, foi realizado um levantamento teórico, cuja metodologia baseia-se na pesquisa do tipo bibliográfica. Após uma análise crítica, considerando os aspectos positivos e negativos da implantação deste modelo de gestão, obteve-se que a gestão de pessoas com base em competências trata das qualificações que proporcionam às pessoas a capacidade de saber fazer e o porquê do fazer algo dentro do contexto da organização, de tal forma que proporcione um aumento do desempenho global à esta.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão de pessoas. Competências. Plano de gerenciamento.

RESUMEM: El presente estudio presenta un enfoque acerca de la Gestión de Personas basado en competencias. Su objetivo es difundir el tema apurando los términos: la competencia, la entrega, la evaluación y el plan de gestión. Para eso, fue hecho un estudio teórico, cuya metodología se basa en la literatura de investigación. Después de un análisis crítico, teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos de la aplicación de esto modelo de gestión, he encontrado que la gestión de personas basado en competencias trabajar con las calificaciones que dan a las personas la capacidad de saber cómo y el por qué de hacer algo en el contexto de la organización, de tal modo que proporciona un aumento en el rendimiento general de la organización.

PALABRAS CLAVES: Gestión de personas. Competencias. Plan de gestión.

1. INTRODUÇÃO

A função Gestão de Pessoas (ainda bem conhecida como Administração de Recursos Humanos) surgiu no final do século XIX com o objetivo de reduzir os custos das empresas, olhando os empregados como fator de produção, buscando extrair a máxima produtividade possível dos recursos humanos (TEIXEIRA, 2010).

Ao longo do tempo a Administração de Recursos Humanos sofreu transformações, não somente estruturais, mas, sobretudo, culturais e comportamentais. Passou-se a valorizar o ser humano e suas habilidades, estimulando que as pessoas tentem fazer e aprendam com os erros (SIMÕES, s.d).

O modelo de gestão de pessoas por competências tem como diretriz a busca pelo autodesenvolvimento e possibilita um diagnóstico capaz de investigar as reais necessidades apresentadas no contexto de trabalho, bem como aquelas necessárias ao atingimento dos desafios estratégicos da organização. Pois apesar de comporem campos de estudos distintos, as competências organizacionais e individuais podem ser trabalhadas de forma integrada, como afirma Sarsur (2009).

Contudo, percebe-se que o modelo de gestão adotado pela maioria das empresas não dá conta da realidade, e por isto abrem-se brechas em seus sistemas para se adaptarem a esta nova realidade, pois conforme Dutra (2001) ainda não existe um modelo de gestão confiável para substituir inteiramente o modelo tradicional.

Então, na prática, como avaliar o desenvolvimento das pessoas, com base em competências? Para tentar sanar este questionamento, apresenta-se, a seguir, uma breve revisão da literatura sobre conceitos que contribuem com a aplicação de modelos de avaliação de desenvolvimento de pessoas, discute-se seus pressupostos, benefícios e desafios, bem como são apresentadas recomendações práticas.

2. UMA NOVA PROPOSTA DE GESTÃO DE PESSOAS

Para compreender a realidade empresarial e discutir as ferramentas de gestão mais indicadas, se faz necessário entender alguns conceitos, como competência e entrega, complexidade e espaço organizacional.

2.1. COMPETÊNCIA E ENTREGA

Segundo Dutra, Hipólito e Silva (2000) a palavra competência tem sido objeto de estudo de vários autores (BOYATZIS, 1982; ZARIFIAN, 1996; DUTRA, 1998; MCLAGAN, 1998; PARRY, 1998), que referenciam os conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas (PRAHALAD, 1990; FLEURY, 2000; KING, 2002) e, que valorizam a relação dos aspectos de grupos e da organização.

Ou seja, entende-se por competência um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, além de outros aspectos que complementam esse eixo conhecido como CHA, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (VIEIRA; FILENGA, 2012; SARSUR, 2009;

DUTRA, 2001). Seguindo nessa vertente, Amaral Kerr (2006) estabelece que a gestão por competências significa olhar para o trabalho por meio de uma lente que combina os conhecimentos, o saber-fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em contexto específico.

A interação entre as pessoas e a organizações propiciam um processo contínuo de troca de competências e, são as pessoas que, colocando em prática seus conhecimentos, concretizam as competências organizacionais.

Contudo, isto necessariamente não significa que uma empresa se beneficiará de uma pessoa com um conjunto de competências e habilidades. Por isto se faz necessário enfatizar o conceito de entrega, que refere-se ao indivíduo saber agir responsabilmente e ser reconhecido por isto (DUTRA, 2001).

As decisões sobre os indivíduos são tomadas em função do que ele entrega para a organização, isto é, observa-se se o seu modo de realizar o trabalho irá contribuir para a obtenção dos resultados que a organização almeja e necessita. Em função disto, a gestão por competências tem, como ideia primordial, alinhar as competências existentes na organização com as competências consideradas necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais, descobrindo e valorizando talentos.

2.2. PADRÕES DE COMPLEXIDADE

O processo de valorização da pessoa é vinculado ao nível de agregação de valor para a organização, e isto não tem relação direta com a estrutura hierárquica da empresa, ou seja, um ajudante de produção pode agregar mais valor do que um supervisor de produção (FLEURY; FLEURY, 2000).

Por esta falência dos cargos, tornou-se necessário criar um novo mecanismo de diferenciação que incorporasse a complexidade das novas atribuições, o que evidencia que as empresas começaram adequar-se à realidade (DUTRA, 2001).

O sistema de gestão se torna mais eficiente a medida que o funcionário se desenvolve mais, executando tarefas e assumindo responsabilidades de maior complexidade, por isto é oportuno estabelecer uma relação direta entre desenvolvimento e remuneração (VIEIRA; FILENGA, 2012).

2.3. ESPAÇO OCUPACIONAL

Toma-se que o funcionário, na medida em que assume atribuições mais complexas, não precisa ser promovido para agregar mais valor, isto é, pode-se maximizar o nível de complexidade das atribuições de um determinado funcionário, sem que ele tenha que trocar de cargo; este processo recebe o nome de ampliação do espaço ocupacional.

Diferentemente dos sistemas tradicionais de gestão, passa-se a reconhecer o indivíduo pelo o que ele entrega e não

apenas pelo o que ele faz, podendo-se também mensurar a ampliação do espaço ocupacional dos funcionários.

Ressalta-se que esta ampliação do espaço ocupacional é um índice do desenvolvimento da pessoa e a sua capacidade de agregar valor à empresa, e por isto está atrelada ao crescimento salarial.

Não pode-se esquecer outra linha importante de autores que procuram discutir a questão da competência associada à atuação da pessoa em áreas de conforto profissional, usando seus pontos fortes e tendo maiores possibilidades de realização e felicidade (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000).

Como base nos conceitos de entrega, complexidade e espaço ocupacional pode-se compreender melhor a realidade empresarial

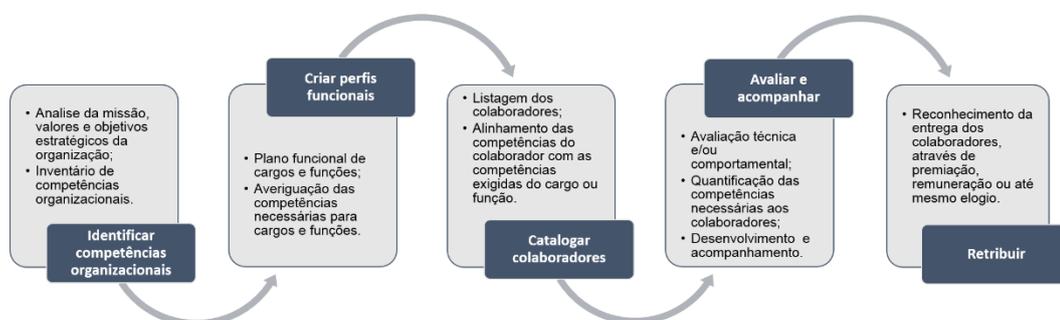
e discutir ferramentas de gestão mais adequadas.

3. PLANO DE GERENCIAMENTO DE COMPETÊNCIAS

A gestão por competências envida esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências necessárias ao atingimento dos objetivos da organização, nos seus diferentes níveis organizacionais.

O plano de gerenciamento de competências auxilia no processo de alinhamento da força de trabalho (competências individuais) com a estratégia da empresa (competências organizacionais) como forma de gerar o envolvimento e mobilização necessária para sua execução. A Figura 01 ilustra um plano de gerenciamento de competências:

Figura 1 – Plano de gerenciamento de competências



Fonte: Adaptado de GESTÃO por competências (2013) e Brandão e Bahry (2005)

O plano de gerenciamento de competências trata-se de um processo contínuo que possibilita identificar os gaps (lacunas) entre as competências necessárias para consolidar o objetivo da empresa e as competências internas (dos colaboradores) já disponíveis. Lembrando que, na ausência

de ações controladoras estas lacunas tendem a aumentar.

Ressalta-se que cada etapa deve ser cuidadosamente pensada pelo setor de recursos humanos da empresa, conforme suas diretrizes estratégicas.

3.1. IDENTIFICAR AS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Na primeira etapa do plano de gerenciamento de competências, deve-se identificar as competências organizacionais e elaborar um inventário dos conhecimentos, habilidades de atitudes que influenciam o desenvolvimento dos profissionais. As competências são o detalhamento final destes conhecimentos.

Brandão e Bahry (2005) apontam que em geral neste primeiro momento é realizada uma pesquisa documental para a revisão das competências, e neste processo é analisado a missão, valores e objetivos da empresa, gerando por consequência a formulação da estratégia da organização, oportunidade em que são também definidos os indicadores de desempenho e as metas com base nos objetivos estratégicos estabelecidos.

Ao final desta etapa tem-se um registro completo com todos os objetivos e as competências relevantes ao negócio.

3.2. CRIAR PERFIS FUNCIONAIS

Consiste em criar os perfis profissionais da empresa, apontando quais as competências anteriormente listadas são relevantes para cada posto de trabalho, ou seja, de todas as competências listadas na primeira etapa, deve-se identificar aquelas relevantes para o cargo ou função em questão, até ter-se um plano funcional completo detectando todas as funções ou cargos existentes na empresa e quais competências

cada uma prevê, eventualmente uma mesma competência poderá ser relevante para mais de um posto.

3.3. CATALOGAR COLABORADORES

Neste momento deve-se listar todos os funcionários da empresa, reconhecendo a quais funções eles pertencem, como na etapa anterior identifica-se as funções e competências relevantes a cada uma. Uma vez identificado que um certo colaborador exerce determinada função, também tem-se quais competências são necessárias para cada colaborador, pois estas já estão atreladas a função exercida por eles. Entende-se que nesta etapa é feito o reconhecimento das competências individuais.

3.4. AVALIAR E ACOMPANHAR

A avaliação de competências não tem como objetivo punir, mas diferenciar e quantificar as competências necessárias para cada trabalhador, e a partir disto, desenvolver e acompanhar cada profissional.

Esta avaliação pode ser feita em duas perspectivas: técnica e comportamental. Na avaliação técnica, mensura-se a capacidade técnica que a pessoa tem de executar determinada função. Na comportamental, avalia-se o esforço aplicado de cada servidor para executar determinada tarefa, ou seja, a entrega.

Talvez seja a fase mais complexa do plano de gerenciamento, pois tem como desafio construir uma escala que permita medir o nível de complexidade de entrega das pessoas. Dutra (2001) indica várias escalas: Mensuração do desenvolvimento, Avaliação da eficiência de ações de desenvolvimento, Estímulo ao autodesenvolvimento, Escala salarial, Dimensionamento do quadro, Otimização dos investimentos em desenvolvimento e Avaliação de desempenho, dentre outras.

Para fazer o acompanhamento Jaques (1988, apud DUTRA, 2001) afirma que os níveis de complexidade podem ser mensurados a partir do intervalo de tempo entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados dela gerado.

3.5. RETRIBUIR

Nesta etapa, a organização pode reconhecer o empenho do seu funcionário através de premiação e/ou remuneração, de forma diferenciada, às pessoas e equipes de trabalhos que mais contribuíram para atingir as metas da organização, servindo isto de estímulo para a manutenção e melhoria do resultado alcançado (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

Todavia, ressalta-se que receber um elogio também é uma ação que motiva. Ter seu valor reconhecido aproxima as pessoas, gera autoconfiança e autoestima, que influencia diretamente no modo com o trabalhador se entrega para a empresa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo as habilidades deram espaço a caracterização do conceito de entrega e de competência, permitindo o surgimento de uma gestão de pessoas que objetiva o equilíbrio entre as expectativas e as necessidades das organizações e dos indivíduos.

Sarsur (2009, p. 12) afirmar que o foco é “o homem certo no lugar certo”. Destacando, que o pressuposto é que os sistemas de gestão por competências adotados deveriam agregar valor econômico para as organizações e valor social para os indivíduos.

Dentre os benefícios do plano de gestão por competência, destacam-se: identificar os gaps da organização, reconhecer tanto os talentos quanto os pontos fortes, promover movimentações e promoções internas utilizando como base as competências do indivíduo e a competência necessária ao posto de trabalho; além do aproveitamento máximo do potencial dos funcionários para atingir as metas da empresa (CALIPER BRASIL, 2012).

Todavia, existem aspectos deste modelo de gestão que merecem atenção. Sarsur (2009) aponta que, em geral, existe uma dicotomia entre o discurso e prática da empresa, além do que, o sistema de gestão de pessoas mostra-se elitista e excludente em termos de privilegiar aqueles que já se destacam na empresa. Brandão e Bahry (2005) lembram ainda que, por possuir caráter dinâmico, uma competência pode ganhar ou perder relevância com o tempo,

por isto estimar a sua relevância futura é um desafio.

Não se existe um modelo único de avaliação de gestão para pontuar atributos e competências que se adapte à nova realidade das empresas, cada gerente de recursos humanos tem que analisar e escolher a melhor forma para mensurar estes níveis de competências e graus de complexidade, mas recorrendo a conceitos de gestão de pessoas, pode-se articular estes modelos com maior facilidade, ainda que de acordo com Ubeda e Santos (2008, p. 196) “a literatura não se discuta especificamente o processo de formação e desenvolvimento de competências”.

Sendo assim, recomenda-se que os gerentes devam assumir novas responsabilidades, procurando formas de desenvolver as habilidades humanas, adotando uma nova visão do homem, discutindo particularidades do trabalho e da empresa, criando condições para uma administração participativa considerando as limitações deste modelo de gestão e da própria empresa. Acrescentando a isto, Brandão e Bahry (2005, 190), indicam que sejam evitadas “adoção de listas genéricas de competências, desprovidas de contexto ou desalinhas da estratégia organizacional”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL KERR, Helena. Desenvolvimento de competência de servidores na administração pública brasileira. Brasília. Revista do Serviço Público. v. 57, n. 04, 2006.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. Revista do Serviço Público, v. 56, n. 2, p. p. 179-194, 2005.

CALIPER BRASIL. Mapeamento de Competências. Paraná, 2012. (Folheto). Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/CaliperBrasil/mapeamento-de-competncias>>. Acesso em 20 set. 2014.

DUTRA, Joel Souza. Gestão por Competências. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competência: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. Revista Administração Contemporânea. v. 04, n. 1, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo, Atlas, 2000.

GESTÃO por competências: Introdução. 5'16". 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R07V2oXvANs>>. Acesso em 24 jun. 2014.

SARSUR, Amyra Moyses. Sistema de gestão por competências: a assimetria de percepções entre trabalhadores e organizações. Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração ENAMPAD, XXXIII, 2009.

SIMÕES, Eduardo. Apostila de Gestão de Pessoas. s.d. (Apostila)

TEIXEIRA, H. J. Fundamentos da administração: a busca do essencial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

UBEDA, Cristina Lourenço; SANTOS, Fernando César Almada. Os principais desafios da gestão de competências humanas em um instituto público de pesquisa. *Gestão e Produção*, v. 15, n. 1, p. 189-99, 2008.

VIERA, Almir Martins; FILENGA, Douglas. Gestão por competências: retórica organizacional ou prática da gestão de pessoas? *Qualitas Revista Eletrônica*, v. 13, n. 1, 2012.

6. NOTAS BIOGRÁFICAS

Izabel Alinne Alves de Paula

Doutoranda em Administração pela Universidad Americana/Paraguai, possui Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção pela UFAM, Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas no Serviço Público pelo IFAM, Especialização em Ensino de Matemática pela UFAM e Graduação em Licenciatura em Matemática pela UFAM. Atualmente é Técnico-Administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Tem experiência na área de Administração Pública.

Elizane de Araújo Leite

Doutoranda em Administração pela Universidad Americana/Paraguai, possui Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção pela UFAM e Graduação em Administração pelo Centro Universitário do Norte. Atualmente é Técnico-Administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Profissional, Expansão e Interiorização.

Euri Charles Andrade da Silva

Doutorando em Administração pela Universidad Americana/Paraguai, Mestre e Especialista em Administração de Empresas, Especialista em Tecnologia da Informação e Segurança na Internet, Graduado em Ciências Sociais e Analista de TI. Atualmente é Gestor Pedagógico do Núcleo de Educação a Distância e Professor de Graduação na Faculdade FACIPE, na Faculdade IBGM e na UFRPE/EAD. Professor do Curso de Manutenção Suporte e Informática da ETEPAM/MSI. É Sócio-diretor da CA Consultoria e Treinamentos.

Maria de Fátima Belchior Silva

Doutora em Administração pela Universidad Americana/Paraguai, Mestre em Educação pela Universidad de La Empresa, Especialização em Administração de Negócios pela UFBA, Gestão de Negócios pela UFBA, Política e Estratégia pela ADESG-UNEB, Consultoria Organizacional pela UCSAL, Graduada em Administração pela FACAPE. Atua como consultora da qualidade, gestão de pessoas, OSM e Planejamento Estratégico e Consultora/ facilitadora do SEBRAE e professora para cursos de Graduação e Pós Graduação.

A CITRICULTURA SERGIPANA: PERSPECTIVAS DO PEQUENO PRODUTOR

Phillipe Farias Ferreira
Aline Maria Rosa Barbosa

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é identificar as perspectivas dos pequenos produtores em relação às suas propriedades citrícolas em Sergipe. O foco principal do estudo trata de definir o perfil sociodemográfico dos citricultores do sul sergipano; verificar a configuração das propriedades citrícolas do sul de Sergipe; além de identificar as perspectivas dos citricultores em relação do seu negócio. A motivação da realização deste estudo se deveu ao fato da citricultura em Sergipe vir atravessando períodos de transformações e instabilidade desde meados da década de 1990, tendo como foco central a realidade do citricultor. Apoiado num estudo de caráter descritivo, com abordagem quali-quantitativa, buscou-se atingir os objetivos propostos a partir dados coletados em uma pesquisa de campo realizada no território estudado. Concluiu-se que mesmo com as mudanças verificadas e a instabilidade existente no período analisado, o citricultor sergipano considera a cultura da laranja positiva, além de ser uma atividade auspiciosa.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es identificar las perspectivas de los pequeños productores en relación con sus propiedades de cítricos en Sergipe. El objetivo principal del estudio es definir el perfil sociodemográfico de los productores al sur de Sergipe; comprobar el ajuste de las propiedades de los cítricos al sur de Sergipe; además de identificar las perspectivas de los productores en relación con su negocio. La motivación de este estudio fue debido a la industria de los cítricos en Sergipe llegado a través de los períodos de cambio y la inestabilidad desde mediados de la década de 1990, con el foco central en la realidad del productor. Con el apoyo de un estudio descriptivo, con enfoque cualitativo y cuantitativo, hemos tratado de lograr los objetivos propuestos a partir de los datos recogidos en un estudio de campo realizado en el área de estudio. Que incluso concluir con los cambios verificados y la inestabilidad existente en el período analizado, el cultivador Sergipe considera la cultura de la naranja positivo, además de ser una actividad auspiciosa.

PALABRA CLAVE: la producción de cítricos; La producción de naranjas; negocio de los cítricos

1. INTRODUÇÃO

A citricultura sergipana vem passando por intensas transformações desde meados da década de 1990. No que condiz à importância estratégica da produção de laranja e do seu suco e a vitalidade do setor, a citricultura sergipana enfrenta ainda graves impasses.

A citricultura de Sergipe tem adotado um sistema de produção agrícola que sempre foi objeto de atentas observações do mercado interno, pois trata-se do terceiro polo citrícola do país. Isso é atribuído a uma produção média anual de aproximadamente 785 mil toneladas, que atende à demanda interna (regional) e externa (internacional) sob a forma de suco concentrado, gerando uma imensa importância social e econômica para o estado.

Os pomares sergipanos não produzem mais na mesma intensidade como em colheitas passadas, no entanto, o rendimento médio da produção verificado no decorrer desses últimos anos, comparado a outros estados, como São Paulo e Bahia, não é conformador, pois o Estado de Sergipe encontra-se bem atrás dos demais.

Alguns estudos, a exemplo de Santana (1997) e Tavares (2000) apontam que a baixa produtividade advém de um conjunto de problemas que o produtor vem enfrentando no decorrer dos anos, pois o baixo preço do produto, somado ao elevado preço dos insumos agrícolas, reflete uma realidade

bastante preocupante. Sendo assim, para que a atividade citrícola seja mantida no território sul sergipano, observaram-se grandes discussões, e o desencadeamento de políticas públicas momentâneas está garantindo a atividade nesse território.

Como referência, utilizou-se o território sul do Estado de Sergipe, pois, conforme a Produção Agrícola Municipal - PAM 2009 (IBGE, 2010), a citricultura ocupa a maior parte desse território. O estudo demonstrou que a laranja é a maior vocação agrícola da região, tanto em áreas plantadas/colhidas como em quantidades produzidas e a que gera um valor de produção de grande destaque.

Neste sentido, este estudo procura identificar as perspectivas dos pequenos produtores em relação às suas propriedades citrícolas em Sergipe. Especificamente, busca definir o perfil sociodemográfico dos citricultores do sul sergipano; verificar a configuração das propriedades citrícolas do sul de Sergipe; além de identificar as perspectivas dos citricultores em relação do seu negócio.

2. A ATIVIDADE CITRÍCOLA EM SERGIPE

A cultura da laranja surgiu no Estado de Sergipe por volta de 1920, conforme Cuenca e Silva (2002), com o cultivo da laranja-de-umbigo ou laranja-baía* no município de Boquim.

* A laranja baía não possui sementes e tem um sabor rico, apesar de não produzir muito suco. A laranja-baía é também conhecida como laranja-de-umbigo por ter um "umbigo" na sua extremidade. O umbigo é uma fruta secundária interna (CEAGESP, 19 set.2003. Disponível em: <<http://www.todafruta.com.br>>. Acesso em 16 out.2010).

Por apresentar características climáticas e solos propícios ao desenvolvimento da citricultura, o estado detinha as condições que fizeram com que essa cultura ganhasse notável expressão e se estendesse a outros municípios vizinhos.

Além disso, a grande aceitação dessa nova fruta, a laranja, pelo mercado consumidor principiante, segundo dados do BNB (1990), foi o que motivou o crescimento de pequenos cultivos com pequenas áreas, que não eram maiores que um hectare, os quais começaram a gerar excedentes de produção. Com o crescimento da área plantada e da produção dessa fruta no estado, alguns problemas foram verificados naquela época, como o oferecimento de preços insignificantes, por intermediários, na compra da laranja; a insuficiência da estrutura viária; e a tecnologia de produção primitiva.

Santos (2004) comenta o quanto a cultura da laranja, a partir da década de 1970, tornou-se importante, não somente para a economia do estado de Sergipe e do Brasil, como também para a maioria da população economicamente ativa da região do centro-sul sergipano, que vivia basicamente da citricultura.

No entanto, a rápida expansão desta atividade ocorreu nas décadas de 1970 e 1980 impulsionada pelos elevados preços praticados pelo mercado da laranja, tendo em vista que a produção era insuficiente para atender à demanda dos frutos in natura, assim como às indústrias da região que

produziam o suco concentrado. Além disso, a expansão decorreu da política de subsídio* implementada pelo governo, o que permitiu destaque para o Estado de Sergipe como grande produtor e exportador de frutos e de sucos concentrados das regiões Norte e Nordeste (TAVARES; BURSZTYN, 2004).

Conforme Pinto (1996), a laranja, que era um produto direcionado ao mercado in natura, passou a ser destinada, desde a década de 1980, em sua maior parte, para a indústria. Com um percentual bastante significativo, de 6,7 % em 1980, passou para 65% em 1985, no que se refere ao total produzido no Estado de Sergipe.

Esse crescimento deveu-se à participação no valor do crédito rural total, com o qual a citricultura em Sergipe foi bastante beneficiada. A citricultura ocupou sempre os primeiros lugares no ranking, quando, em 1989, foi o principal recebedor de crédito, chegando a aproximadamente 58% do total de crédito e dos quais 63% foram destinados à agricultura (MATOS, 1994).

Em 1989, como coloca Silva (1992), a população de plantas era estimada em quase 15 milhões e ocupava cerca de 45 mil hectares distribuídos em quatorze municípios, com produtividade média de 60kg/pé e uma produção de laranjas estimada em 700 mil toneladas.

Diante disso, a industrialização do suco inseriu a citricultura sergipana no contexto internacional, provocando modificações no sistema de produção, exigindo a substituição

*As políticas de subsídio referem-se a distribuição de mudas, aumento de crédito para o agricultor, investimento em pesquisas e outras.

de diversos tipos de laranjas cultivadas pela laranja-pera, cujo tipo se adapta melhor ao processamento industrial, tornando-se uma atividade monocultora (FONTES de OLIVEIRA, 2007).

Dos anos oitenta até metade dos anos noventa, a citricultura sergipana desempenhou relevante papel na economia do Estado, que viveu o chamado “auge econômico”, ocupando a posição de segundo maior produtor nacional.

Segundo Tavares e Bursztyn (2004), no início da década de 1990, o número de citricultores era em torno de oito mil, minifundiários em sua grande maioria, no qual cerca de 80% das propriedades estavam na faixa de 5 a 10 ha.

Sendo considerada fonte de riqueza, emprego e desenvolvimento econômico para as regiões produtoras, a atividade citrícola fez emergir uma forte classe média de origem e raízes rurais na região centro-sul de Sergipe, conhecida como Polo Citrícola. No entanto, esse desenvolvimento se caracterizou por diversas desigualdades socioespaciais, pois os produtores capitalizados se apropriaram da maior parte das terras. Esses produtores têm mais acesso ao crédito agrícola e à tecnologia, passando assim a exercer pressão sobre o pequeno produtor (SANTOS, 2004 apud FONTES de OLIVEIRA, 2007).

Em meados da década de 1990, o declínio da citricultura sergipana iniciou quando o preço da tonelada da fruta sofreu redução, e os produtores descapitalizados não tiveram como manter o manejo adequado dos pomares que sofriam com o

ataque de pragas e doenças, comprometendo toda a safra (SILVA; GOMES; HOLANDA, 2008).

Juntamente com esse declínio, uma conjunção de fatores como a falta de investimento público na pesquisa, saturação do mercado, escassez de chuvas, incipiente evolução tecnológica dos produtores, principalmente no setor de comercialização e organização, resultaram em anos de inadimplência no crédito, no desânimo e na estagnação da produção (EMBRAPA/DEAGRO, 2006).

Ainda assim, constata-se que, frente a uma grande crise, a laranja ainda se destaca entre os produtos agrícolas produzidos no estado. Pois, de acordo com dados da Produção Agrícola Municipal – PAM 2009 (IBGE, 2010), a área colhida com laranja no Estado de Sergipe foi igual a 53 mil hectares, com uma produção com mais de 784 mil toneladas e um rendimento médio de aproximadamente 14,8 toneladas por hectare.

Diante do exposto, pode-se verificar que em Sergipe, a citricultura tem grande importância econômica e social e é importante fonte de trabalho e renda. Entre as propriedades citrícolas, 80% possuem área inferior a 10 hectares, e a população vinculada, direta e indiretamente à citricultura, é de aproximadamente 100 mil pessoas.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com os objetivos propostos, essa pesquisa possui caráter descritivo. Foi considerada descritiva porque procurou

determinar a maneira como ocorreu um fenômeno, que neste caso se referiu às características do citricultor e de suas propriedades (KERLINGER, 1980).

A pesquisa foi realizada no território sul do Estado de Sergipe, especificamente, em cinco municípios integrantes do universo da pesquisa foram: Arauá, Boquim, Cristinápolis, Itabaianinha e Salgado.

Tendo como foco os pequenos produtores, a pesquisa contemplou os citricultores cadastrados na Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe – EMDAGRO, a população atingida foi de 2103 produtores.

A partir de uma população de 2.103 citricultores, utilizou-se um erro amostral de 7%, pois foi levada em consideração a acessibilidade como um fator de grande relevância, uma vez que essa população se encontra na zona rural, havendo distâncias consideráveis entre as propriedades.

Diante do exposto, a amostra utilizada, conforme Barbeta (2002) compreendeu **186 citricultores** distribuídos nos cinco municípios acima citados, proporcionalmente.

Este estudo ocorreu em duas fases: na primeira, foi realizada uma análise do setor, através de dados secundários através de uma revisão bibliográfica, além de utilizar os dados da SEAGRI, IBGE, DEAGRO (EMDAGRO). A segunda fase diz respeito à pesquisa de campo, quando foram aplicados questionários junto aos estabelecimentos selecionados na amostra.

As entrevistadas foram realizadas com apoio de questionário com 37 questões que exigiam respostas objetivas e/ou percepção dos entrevistados.

O acesso aos entrevistados deu-se através do contato com representantes das unidades da EMDAGRO, que indicaram as localidades nas quais se encontrariam os citricultores assistidos por esse órgão. A escolha dos entrevistados ocorreu por acessibilidade.

Os dados quantitativos coletados foram submetidos à análise utilizando-se do *software Sphinx*, versão 5, e os qualitativos, de acordo com Richardson (1999), foram analisados através do método da análise de conteúdo.

4. O CITRICULTOR SERGIPANO

Neste capítulo será abordada a realidade do citricultor sergipano, como forma de conhecer melhor sua trajetória e verificar as expectativas que o produtor de laranja tem em relação à cultura que desenvolve.

Podem ser consideradas como características demográficas a idade, o gênero, o local de nascimento e o nível de escolaridade do citricultor.

A idade é uma informação relevante para identificar o perfil do citricultor. Essa informação permite observar a experiência que tal produtor possui no cultivo da laranja, uma vez que grande parte nasceu e se criou na lavoura, como é possível depreender da análise deste estudo.

Nesta pesquisa constatou-se que a maior parte desses produtores se encontra na faixa etária entre 50 e 69 anos, representada por 52,2%, ou seja, mais da metade do total de 186 entrevistados. Logo em seguida, a faixa etária de 30 a 49 anos é apresentada por 30,1%, justificando desse modo a maturidade desses produtores na atividade agrícola, mais especificamente na atividade citrícola.

Lopes (2009), em seu estudo, comprovou que a faixa etária de 40 a 60 anos foi de 61% dos entrevistados, enquanto neste estudo foi verificado que menos da metade

dos citricultores, com um percentual de 48,4%, estavam enquadrados nessa faixa.

A variável “gênero” passa a ter destaque pelo fato de mostrar a representatividade do gênero feminino que trabalha na lavoura e contribui para o aumento da renda familiar.

Verificou-se que os produtores e proprietários das terras que cultivam laranja ainda são representados, em sua grande maioria, pelo sexo masculino, com pouco mais de 80% dos entrevistados, como pode ser visualizado no gráfico 2.

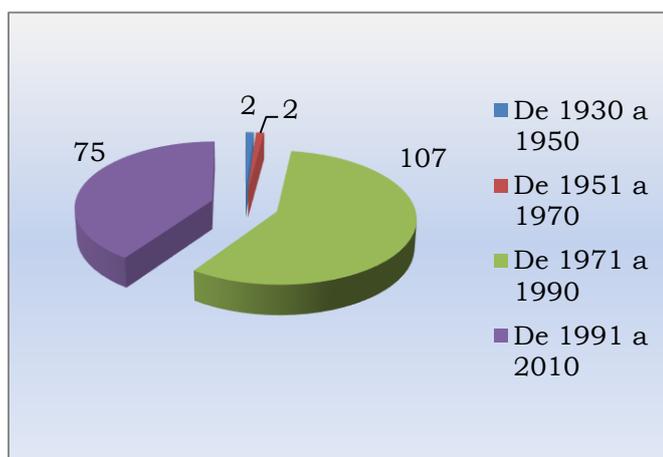


GRÁFICO 2: Ano de criação do estabelecimento
Fonte: Pesquisa de campo (2011)

O sexo feminino é representado, nessa pesquisa, com apenas 19,9%, que ainda se encontra bastante aquém comparando ao quantitativo masculino.

Mesmo assim, esse percentual da força de trabalho ocupado por mulheres é superior ao encontrado nos estudos desenvolvidos por Tavares e Bursztyn (2004) e Lopes (2009), nos quais é de 9,1% e 9,4%.

A grande expansão da citricultura sergipana nas décadas de 1970 e 1980, impulsionada pelos elevados preços e pela política de subsídio, de acordo com Tavares e Bursztyn (2004), atraiu pessoas de outras regiões do país a fim de participar desse negócio tão lucrativo.

Constatou-se que a grande maioria dos respondentes nasceu no Estado de Sergipe,

mais especificamente no território em estudo; somente uma parcela mínima de apenas 6,4% de produtores nasceram em outros estados.

Sendo a educação o alicerce do desenvolvimento econômico de determinada localidade, empresa e seus recursos humanos, constatou-se que mais da metade desses pequenos produtores têm somente o ensino fundamental (59,2%), como pode ser visto na tabela 1. Cabe ressaltar que, desses respondentes, 54,8% concluíram somente o ensino fundamental básico.

TABELA 1:

Nível de escolaridade do citricultor

Nível de Escolaridade	Freq.	%
Analfabeto	22	11,8%
Semi-analfabeto	43	23,1%
Ensino Fundamental	110	59,2%
Ensino Médio	8	4,3%
Ensino Superior	3	1,6%
TOTAL	186	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2011)

Em relação à participação em cursos de aperfeiçoamento, pretendeu-se, a partir desse questionamento, identificar o interesse desses citricultores em atualizar-se para enfrentar os mais diversos problemas no cultivo da laranja, uma vez que a tecnologia e os estudos mais avançados na área de citros podem colaborar para o desenvolvimento e melhores resultados para o produtor.

Conforme dados da pesquisa realizada, um percentual de 58% dos entrevistados não demonstrou nenhum interesse em participar de cursos ou aperfeiçoamentos na área de citros, como pode ser visualizado na tabela 2.

TABELA 2:Situação econômica *versus* gênero

Situação Econômica/ Gênero	Mas.	Fem.	TOTAL
Muito Superior	14	2	16
Superior	74	20	94
Igual	32	5	37
Inferior	27	7	34
Muito Inferior	2	3	5
TOTAL	149	37	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2011)

Tais citricultores demonstraram grande desinteresse em inovações tecnológicas para o avanço da cultura no território e, mais especificamente, para a melhoria da atividade em suas propriedades.

Cabe ressaltar que os produtores que participam desses cursos, geralmente, são aqueles mais articulados com associações locais de moradores e sindicatos.

Dos citricultores entrevistados, 54% do sexo masculino, perante, aproximadamente 73% do sexo feminino, informaram que não participam de nenhum curso, evidenciando assim que as mulheres se mostraram mais desinteressadas em atualizar-se sobre a citricultura ou assuntos relacionados.

Foi verificado, no que se refere à experiência profissional, que aproximadamente 85% dos respondentes sempre trabalharam no setor agropecuário, cultivando as mais diversas culturas de tradição no território sul sergipano, como mandioca, maracujá e mamão. Dos 15% restantes, a maior parte dos respondentes teve uma breve experiência nos setores de serviços, indústria e comércio. Cabe ressaltar

que tal experiência foi anterior e/ou paralela ao trabalho agrícola. Diante do que foi visto em campo, pode-se dizer que a pluriatividade* está presente na citricultura sergipana, ou seja, há uma diversificação das atividades que possam gerar renda. Assim, foi verificado que membros das famílias de citricultores, que vivem no meio rural, preferem exercer outras atividades, que não seja a agrícola, pois muitos desses estão tendo mais acesso à educação e, por isso, optam por outro tipo de atividade, que possa até empregar os conhecimentos que obteve com os estudos.

Constatou-se também que existem casos de agricultores e familiares que têm moradia no campo, trabalham na lavoura e ainda desempenham outra atividade não agrícola, principalmente no setor de serviços, como, por exemplo, trabalhar com transportes alternativos ou ter um armazém na comunidade em que se localiza a propriedade agrícola.

Tratando-se de situação econômica, pode-se verificar que esta questão tem relevância pelo fato de buscar verificar se houve alguma evolução na situação econômica do citricultor, em relação à situação econômica que tinha na infância. Tal progresso, ou retrocesso, mostra a importância que a citricultura tem para o produtor a principal fonte de recursos para a subsistência da família, como, em muitos casos, fora para os seus pais.

A partir desse questionamento, constatou-se que mais da metade, ou seja, 94 citricultores consideraram que sua situação econômica atual é superior em relação à situação econômica dos pais, isto é, de quando eles eram crianças.

Sendo assim, a situação econômica desses citricultores varia de acordo com as fontes de renda, ou seja, com a receita que a família agricultora obtém. A receita pode ser originária somente da atividade agrícola, com a venda de laranjas e outros produtos, caso cultivem; como também, a receita advinda da agricultura pode ter ainda a adição de outras atividades desempenhadas fora do espaço agrícola, quando existirem as denominadas famílias pluriativas.

Ainda se verificou que os produtores que diversificam a produção apresentaram em relatos que a sua situação econômico-financeira melhorou bastante após a introdução de novas culturas, pois esses produtos cultivados são vendidos no final de cada semana e, conseqüentemente, garantem a feira da semana.

* De acordo com Baumel e Basso (2004), a pluriatividade se estabelece como uma prática social, decorrente da busca de formas alternativas para garantir a reprodução das famílias de agricultores, um dos mecanismos de reprodução, ou mesmo de ampliação de fontes alternativas de renda; com o alcance econômico, social e cultural da pluriatividade, as famílias que residem no espaço rural integram-se em outras atividades ocupacionais, além da agricultura.

Dos citricultores que informaram que a situação atual é superior, constatou-se que 50% são homens e 54% são mulheres, conforme tabela 2, o que mostra um equilíbrio de percepção entre os gêneros.

Existe uma relação entre a percepção de melhoria da situação econômica e o nível de instrução dos citricultores. A partir dos dados analisados, constatou-se que os respondentes de nível médio e superior informaram que a situação econômica é superior ou muito superior à dos seus pais. Tal situação mostra que o nível de escolaridade tem influência na condição econômica do produtor de laranja de Sergipe.

5. A PROPRIEDADE CITRÍCOLA DE SERGIPE

Neste item, tem-se uma visão geral da propriedade, mostrando seu desenvolvimento e evolução, pois se trata de elementos relacionados com o estabelecimento rural, tais como o tamanho (área), por quem foi criada e de que forma foi adquirida, inclusive a data de criação, quem são as pessoas que trabalham e quais são as suas atribuições das mesmas na propriedade; qual a faixa salarial paga aos funcionários e se esses são registrados. Além disso, buscou-se saber dados relativos à gestão, em que área a propriedade enfrenta maiores problemas e para onde ou quem o produto é vendido.

A constituição da propriedade rural ou estabelecimento é mais um dado relevante para identificar a experiência desse produtor. Pouco mais de 66% dos citricultores entrevistados foram responsáveis pela

criação de seus estabelecimentos, conforme gráfico 1.

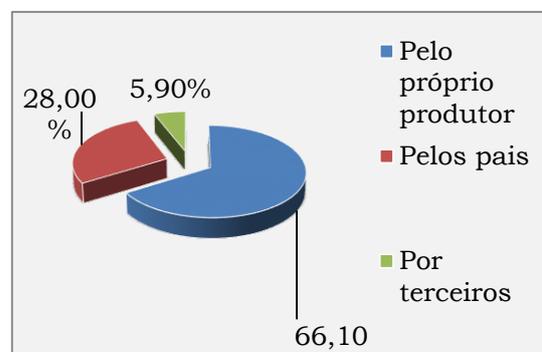


GRÁFICO 1:
Criação do estabelecimento
Fonte: Pesquisa de campo (2011).

Grande parte desses proprietários informou que adquiriu a propriedade com a intenção de produzir laranja; e, em alguns casos, já havia o cultivo da laranja na área.

A forma de aquisição dessas propriedades, pelos entrevistados, pode ser observada através da tabela 3.

TABELA 3:
Aquisição da propriedade

Aquisição da propriedade	Freq.	%
Recursos próprios	92	49,5%
Herança de família	44	23,6%
Através de cooperativa	44	23,6%
Parte herança e parte recursos próprios	6	3,3%
TOTAL	186	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2011)

A maioria dos produtores adquiriu as propriedades com recursos próprios, representando quase metade dos entrevistados, pois tinham outra atividade – a

exemplo de trabalharem na indústria de calçados, ou com vendas, ou na construção civil – ou trabalhavam em outras propriedades, antes de adquirir a própria. Outros produtores fizeram a aquisição através de cooperativas, representados por 23,6%, as quais dividiram lotes de terras e as repassavam por valores mais acessíveis aos cooperados.

Os estabelecimentos adquiridos através de herança da família, geralmente foram herdados dos pais ou sogros. Em uma parte menor dos pesquisados, após terem recebido uma herança, expandiram a propriedade com recursos próprios.

Em muitas dessas propriedades, o que se plantava antes da laranja era o fumo, principalmente nas propriedades mais próximas ao município de Lagarto/SE; a mandioca, o maracujá e outras culturas sazonais, a exemplo do milho.

Verifica-se que, a partir das décadas de 1960 e 1970, a cultura da laranja já havia se estabelecido em Sergipe como principal produto agrícola do estado (MATOS, 1994). Nas décadas de 1970 e 1980, tal atividade foi impulsionada pelos elevados preços praticados pelo mercado da laranja (TAVARES; BURSZTYN, 2004).

Diante do exposto, de acordo com a pesquisa efetuada, pode-se verificar no gráfico 2, que a criação de maior parte dessas propriedades, com um percentual de 57,5%, coincidiu com o momento de expansão da atividade no estado e, mais especificamente, no território em estudo.

O tamanho da propriedade é uma variável relevante visto que pode determinar a expansão da atividade e, conseqüentemente, o retorno financeiro, além de definir a necessidade de tecnologia a ser utilizada na produção.

A área da propriedade destinada à citricultura em Sergipe é medida em tarefas. A tarefa é uma medida agrária que equivale a 3.025 m², no Estado de Sergipe, que equivale a pouco mais que 0,3 hectares. Deve-se ressaltar que a medida da tarefa sergipana e alagoana é igual, mas distinta da dimensão da tarefa dos Estados do Ceará e da Bahia.

Constatou-se no decorrer da pesquisa que a maioria dos produtores entrevistados, ou seja, 98 do total, representados por um percentual de 52,7%, têm uma propriedade de até 10 tarefas.

Lopes (2009) comenta que existe uma tendência de um processo de reconcentração de terras na citricultura, pois os produtores de laranja de maior porte estão comprando áreas de pequenos agricultores com dificuldades de sobrevivência – endividados nos bancos ou com renda insuficiente para manter a exploração.

Entre os produtores entrevistados, nenhum demonstrou interesse em se desfazer da propriedade, mesmo com toda a dificuldade existente, pois a terra é, na maioria dos casos, a principal fonte de subsistência. No entanto, no decorrer da pesquisa, foi explanado pelos respondentes que, se a propriedade fosse maior, a situação diante da produção seria bem diferente, isto é, melhor.

Verificou-se que o tamanho da propriedade implica, diretamente, como princípio motivador do produtor quanto ao cultivo da laranja e a perspectiva de crescimento da propriedade.

Ainda assim, verificar o tipo de mão-de-obra que a propriedade emprega, constatando-se, a partir da pesquisa realizada, que 86% dos entrevistados utilizam mão-de-obra familiar em seus estabelecimentos.

Os produtores informaram que usam mão de obra familiar e contratada, com uma representatividade de 12,4% do total; esses são somente funcionários que trabalham por diária, ou seja, os chamados “diaristas”.

Relativo à faixa salarial paga aos funcionários, os proprietários que têm funcionários fixos, 2,2% dos respondentes, informaram que pagam um salário mínimo, exceto um deles, que informou que pagava valor inferior. Tratando-se dos diaristas, o valor pago a esses trabalhadores variou entre R\$20 a R\$25 por dia.

Ainda assim foi visto que mais da metade dos respondentes, com uma porcentagem de 59,7%, faz quase todos os principais trabalhos necessários num pomar de laranja, exceto a colheita. Esses produtores responderam que a colheita, geralmente, é feita pelos agentes/atravessadores, conhecidos também como “intermediários”, que compram a laranja do produtor sem mesmo esta ser colhida. Alves e Fávero (2004) informam que o negócio desses intermediários é “comprar a laranja na propriedade e arcar com todos os custos de

colheita, pós-colheita e comercialização, sobrando-lhe, ao final, uma margem de lucro”.

Verificou-se que 28% dos respondentes fazem todas as atividades na propriedade, inclusive a colheita. Ainda assim, pôde ser visto no decorrer da pesquisa que 12,3% dos proprietários disseram que não fazem nem a colheita e nem a pulverização.

A partir disso, pode-se inferir que o citricultor que executa todas as atividades na propriedade pode apresentar um ponto positivo e outro negativo. O positivo refere-se ao fato de o citricultor reduzir os custos de produção e, além disso, aumentar sua margem de lucro na venda do produto, sobretudo quando a laranja é vendida depois de colhida pelo produtor. O ponto negativo pode ser verificado quando o produtor não dispõe da técnica e equipamentos de segurança adequados para efetuar atividades na propriedade, como é o caso da pulverização ou adubação, quando utiliza produtos químicos nocivos à saúde humana.

Buscou-se evidenciar em que área a propriedade encontrava maior dificuldade no cultivo da laranja. Foi informado por 28% dos respondentes que o maior problema estava relacionado à produção, sendo justificado pela redução da produtividade do pomar e referente a diversos aspectos, como, por exemplo, a falta de investimento no pomar. Esse investimento refere-se aos tratamentos culturais e fitossanitários, à adubação nos períodos necessários, a aquisição de mudas de procedência entre outros.

Em segundo lugar, representados por “outros”, com um percentual de 24,7%,

refere-se, em geral, à falta de assistência técnica e a dificuldade no controle de pragas e doenças.

Nesse estudo, foi visto que a área de vendas teve destaque com uma frequência de 31 respondentes, que declararam que a oscilação do preço da laranja é muito grande. Em muitos casos, não existe garantia de receber pelo produto vendido, uma vez que o produtor fica à mercê dos atravessadores, que não trabalham com nenhum tipo de contrato formal.

Ainda que esse tipo de transação informal entre o produtor e o atravessador seja considerado tradição local, gera conflitos que prejudicam o comércio da laranja e, principalmente, o produtor. No entanto, essa situação pode ser revertida a partir do momento que o citricultor estiver organizado, através de cooperativas ou associações, a fim de comercializar formalmente o seu produto, passando a impor regras e condições de negociação a esses compradores de laranja.

Os problemas na área de finanças e suprimentos foram representados por percentuais bem próximos, de 12,9% e 11,8%, respectivamente. Esses foram justificados pela dificuldade no acesso a crédito agrícola (contração de empréstimos) e na compra de insumos necessários para tratar melhor o pomar, devido ao alto custo.

De acordo com Eusébio e Toneto Junior (2010), o sistema financeiro utiliza mecanismos de seleção e monitoramento dos tomadores de empréstimos, que resulta em contratos complexos e exigências de garantias que acabam aumentando os custos

de transação e operacionais, ameaçando a sustentabilidade financeira de longo prazo das instituições. Tais fatores têm elevado impacto nas decisões de concessão de crédito e na avaliação dos riscos, e, a partir disto, os empréstimos de pequena magnitude, principalmente os requeridos pelos pequenos produtores rurais, passam a ser mais custosos.

Sabe-se que o montante de recursos direcionados para o financiamento rural tem crescido de forma ordenada no Brasil, inclusive com crédito específico para a citricultura. Apesar desse aumento, somente pequeno percentual de produtores utiliza o crédito rural, devido às dificuldades existentes de contrair o empréstimo.

Já sobre a área de recursos humanos, somente oito entrevistados informaram que existe problema nessa área, porquanto esses respondentes relataram que há dificuldade em contratar pessoas para trabalhar no pomar, principalmente na limpeza, quando se trata de trabalho braçal. Ainda foi comentando por dois desses produtores que, depois que surgiram programas de auxílio financeiro do governo, aumentou a dificuldade de encontrar pessoas dispostas a trabalhar na lavoura.

Entre os programas de auxílio financeiro existentes, destaca-se o “bolsa família”, do governo federal, que foi criado para amenizar ou eliminar as dificuldades materiais das famílias brasileiras em situação de pobreza, buscando retirar as crianças e os adolescentes do trabalho, conseqüentemente, incentivando à educação. No entanto, o

objetivo do programa acaba sendo distorcido, pois é visto que os pais não querem trabalhar por causa do auxílio recebido, que passa a ser a principal renda da família.

O gráfico 3 evidencia as áreas de gestão em que a propriedade enfrenta maiores problemas.

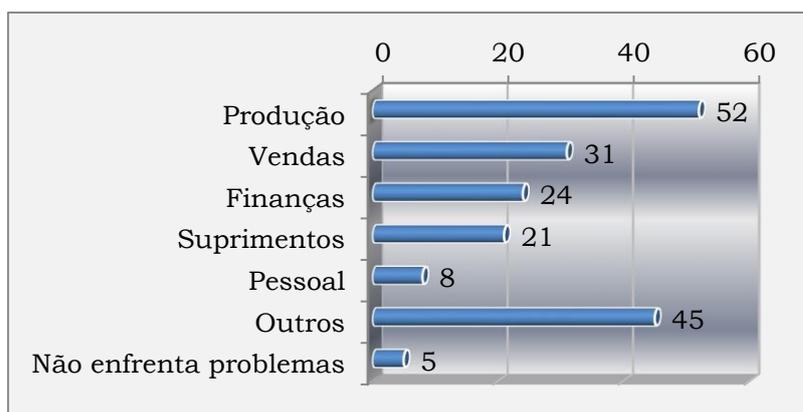


GRÁFICO 3: Área que enfrenta maiores problemas
Fonte: Pesquisa de campo (2011)

A partir do estudo realizado, no qual a figura do intermediário é o principal responsável por desencadear as transações de compra e venda, verificou-se que 59,1% dos respondentes comercializam sua produção somente com esses intermediários, conhecidos também como agentes ou atravessadores. No entanto, cabe ressaltar que uma porcentagem de mais de 88% do total de entrevistados negociam com esses agentes.

Alves e Fávero (2004) sustentam que a participação do agente intermediário é bastante significativa. Pode ser visto que esse comportamento é determinado pelo número expressivo de pequenos produtores que, individualmente, não têm produção suficiente e regular para o atendimento de demandas de mercados mais organizados ou não dispõem de veículo próprio para o

transporte, sendo assim obrigados a vender a produção aos agentes.

A laranja comprada pelos intermediários destina-se basicamente para consumo in natura em outros mercados, atacado ou varejo, e uma pequena parte é enviada para a agroindústria (ALVES; FÁVERO, 2004).

Ainda de acordo com Azevêdo (2007), a produção que não segue para a indústria é direcionada para as grandes redes de supermercados; e os frutos de menor qualidade, para os centros de abastecimento e mercados de pequeno e médio porte.

Porém, como se trata de pequenos produtores, constatou-se que estes destinam a produção para a indústria; para feiras livres, nas quais o próprio produtor ou familiares vão comercializar a laranja; para programas

de governo, como o Programa de Aquisição Alimentar (PAA)*; e também comercializam através de cooperativas locais.

Dos entrevistados que afirmaram que compensa cultivar a laranja, estes informaram que comercializam a sua produção para todos os destinos citados anteriormente.

6. PERSPECTIVAS DE CRESCIMENTO DO NEGÓCIO

Em um cenário geral, pode-se verificar que as perspectivas de crescimento estão relacionadas diretamente com as oportunidades existentes entre o produtor e o mercado, uma vez que se trata da citricultura. Diante disso, pode ser constatada qual a visão de futuro que o produtor tem em relação à sua propriedade.

O crescimento da propriedade deve ser uma estratégia para os citricultores, pois tal crescimento deve ser resultado da expansão da atividade e, conseqüentemente, do aumento de vendas ou participação do mercado. Sendo assim, deve-se concluir que esse crescimento possibilita também um aumento do valor da propriedade.

De acordo com o que pode ser visto, no gráfico 4, mais da metade dos respondentes, ou seja, 53,2%, informaram que consideram “razoáveis” as perspectivas de crescimento da propriedade. Foi verificado um breve desalento desses entrevistados ao se referirem à propriedade, principalmente porque os estabelecimentos são pequenos e não há possibilidade de expandir a cultura da laranja.

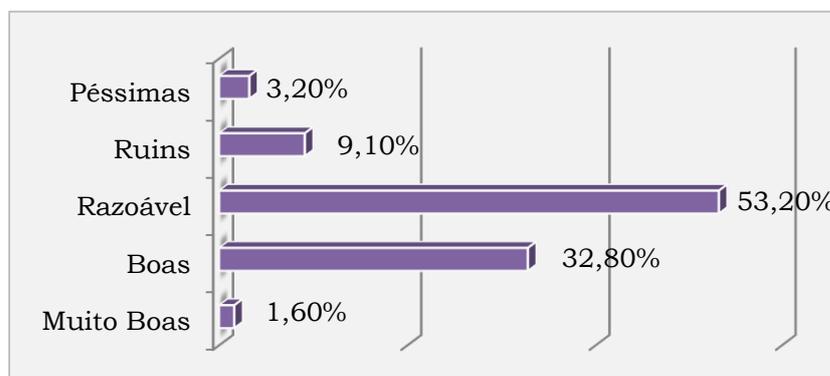


GRÁFICO 4: Perspectivas de crescimento
Fonte: Pesquisa de campo (2011).

* O Programa de Aquisição Alimentar (PAA) é um programa do governo federal que compra alimentos de agricultores familiares a preços de mercado e distribui para a merenda escolar, entidades sociais, assistenciais, restaurantes populares, cozinhas comunitárias, bem como para famílias vulneráveis.

Aqueles que afirmaram que as perspectivas são “boas” (32,8%) justificaram que, mesmo diante de dificuldades, a cultura da laranja dá retorno financeiro e há grande expectativa na melhoria do valor da fruta.

Esse contingente de respondentes reforça os resultados do estudo de Lopes (2009), que tratam da perspectiva de futuro do produtor e da família quanto à citricultura. Nesse estudo mais que 48,4% dos entrevistados se mostraram otimistas quanto ao futuro, percentual superior àqueles que afirmaram que não querem seus filhos dedicados à cultura da laranja (42,2%).

Destarte, observou-se que há relação entre perspectiva de crescimento e situação econômica. Os respondentes que informaram que a perspectiva de crescimento era razoável, em seu maior número, são aqueles que apresentam uma situação econômica superior.

Diante disso, observa-se que a expectativa de futuro está muito ligada às condições em que o produtor se encontra, conforme comenta Lopes (2009), no que diz respeito à moradia, alimentação, saúde, além dos bens materiais adquiridos ao longo do tempo.

Também foi analisada a relação entre a perspectiva de crescimento e o tamanho da propriedade. Verificou-se que os produtores que declararam existir perspectiva de crescimento razoável são os que têm propriedades com uma área até vinte tarefas. Sendo assim, verifica-se que essas unidades produtivas são classificadas como

propriedades familiares, nas quais residem o produtor e sua família.

Essas famílias que têm a propriedade como principal fonte de renda, através da agricultura familiar, demonstraram uma expectativa mais retraída. No entanto, aquelas famílias consideradas pluriativas, isto é, que têm outra fonte de renda que não advém da propriedade agrícola, podem apresentar melhores expectativas, pelo fato de não dependerem diretamente da safra da laranja.

Além do mais, foi verificado que os produtores que utilizam fertilizantes de solo apresentaram perspectivas de crescimento boas e razoáveis, totalizando 45% dos respondentes.

Diante disso, as perspectivas de crescimento ficam reprimidas diante do baixo valor do produto, o que não permite fazer uso de tecnologias, aumentando com isso a degradação dos pomares e, por conseguinte, provocando o declínio da produtividade. Porém essa falta de investimento pode ser entendida como uma atitude coerente, por parte dos produtores, pois investir em tecnologia seria uma forma de contrair mais dívidas.

No entanto, a expansão de qualquer negócio se dá somente com investimentos. No caso da citricultura, o pequeno produtor precisa buscar alternativas para aumentar sua produtividade como forma de tornar a atividade viável. Com isso, o passo inicial seria obter assistência técnica gratuita e constante, afim de orientar o produtor a sanar dificuldades encontradas em sua propriedade.

7. CONCLUSÕES

A citricultura, desde que bem ordenada, pode desempenhar um importante papel na geração de renda e de emprego na agricultura familiar no território sul de Sergipe, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e, com isso, ampliando as possibilidades de permanência da família rural no seu meio de origem.

Os resultados desse estudo permitiram comprovar que os pequenos produtores vêm enfrentando problemas e que precisam de ajuda da esfera pública no tocante à capacitação, aumento da produtividade, maior retorno financeiro, redução dos custos de produção além de maior acesso ao crédito.

Neste sentido, conclui-se que:

- a) Os citricultores, com faixa etária um pouco avançada e educação formal limitada, demonstram pouco interesse sobre os cursos de aperfeiçoamento relacionados à citricultura. Paradoxalmente, cultivar laranja é a principal atividade e fonte de subsistência.
- b) As propriedades do sul de Sergipe são caracterizadas como familiares. Esses estabelecimentos foram criados, em sua grande maioria, para cultivar laranja no período em que essa cultura estava em evidência no estado.
- c) Os problemas encontrados na produção referem-se, principalmente, às condições financeiras do produtor. A carência de assistência técnica e de controle de pragas e doenças repercute na produção.
- d) A qualidade e o destino da laranja dependem de acordos e contratos que o produtor institui com os mercados. O pequeno produtor precisa investir na produção direcionada para o consumo de mesa, ou seja, a fruta in natura, e deixar de ser subordinado à indústria, livrando-se da submissão aos preços por esta definidos.
- e) A maximização de lucros pode ser obtida através da participação em cooperativa ou associação local, que proporcionará meios necessários para escoar a produção e evitar os atravessadores ou agentes de comercialização.
- f) A perspectiva de crescimento das propriedades está relacionada ao tamanho dos estabelecimentos agrícolas, isto é, a dimensão da área é a variável de maior motivação, por parte dos citricultores, para expandir a atividade.

Sendo assim, verificou-se que o pequeno produtor é avesso ao risco, isto é, tem receio de investir no pomar e não obter retorno financeiro, uma vez que o preço da laranja tem oscilado ao longo dos anos.

O motivo para tal aversão se dá pelo fato de que esses pequenos produtores são carentes de recursos e apoio técnico. Além disso, a mentalidade do citricultor de não encarar a propriedade como um negócio é outro fator fundamental que impede o aumento de produtividade.

Lamentavelmente, esse citricultor vê a sua propriedade somente como um meio de subsistência.

Paradoxalmente, mesmo com todas as mudanças e períodos de instabilidade que o

setor citrícola, no Sul do estado, tem atravessado, o citricultor sergipano possui uma percepção positiva sobre a cultura da laranja e a considera uma atividade auspiciosa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. da S.; FÁVERO, L. A. Mercados atacadistas: mudanças e resistências. LXI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2004. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/12/070072.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2011.

AZEVÊDO, C. L. L. Produção integrada de Citros-BA. EMBRAPA MANDIOCA E FRUTICULTURA TROPICAL. Sistema de Produção, 15 – 2. ed., Versão eletrônica, Nov, 2007. Disponível em:<http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Citros/CitrosBahia_2ed/mercado.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011.

BARBETTA, P. A. Estatística aplicada às ciências sociais. 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

BNB – Banco de Nordeste do Brasil. Produção e comercialização de citros em Sergipe. Fortaleza-CE: ETENE/SUDAP, 1990.

CUENCA, M. A. G.; SILVA, L. M. S. da. A citricultura nos tabuleiros costeiros de Sergipe: sua evolução entre 1990 e 2000. Aracaju: EMBRAPA Tabuleiros Costeiros, 2002. 41 p. [Pesquisa Técnica]. Disponível em: <<http://www.cpatc.embrapa.br/download/Documentos45.pdf>>. Acesso em: 10 set.2010.

EMBRAPA TABULEIROS COSTEIROS/DEPARTAMENTO ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO AGROPECUÁRIO DE SERGIPE. Aspectos técnicos dos citros em Sergipe. Editores técnicos. Marcelo Brito de Melo e Luiz Mário Santos da Silva. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2006. Disponível em: <http://www.cpatc.embrapa.br/publicacoes_2007/aspectoscitros/livro_completo.pdf>. Acesso em: 17 set.2009.

EUSÉBIO, G. dos S.; TONETO JUNIOR, R. Uma análise do acesso ao crédito rural para as unidades produtivas agropecuárias do Estado de São Paulo: um estudo a partir do LUPA. In: XXXVIII Encontro Nacional de Economia, Salvador-BA, 2010. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2010/inscricao/arquivos000-7ebc242c44c97b2249e1dfa6f8ca22a6.pdf>>. Acesso em: 07 nov.2011.

FONTES de OLIVEIRA, M. O. Sustentabilidade ambiental da citricultura no município de Boquim-SE. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2007.

FONTES, H. R.; TAVARES, E. D.; MOTA, D.M. Sistemas de produção das unidades agrícolas familiares dos tabuleiros costeiros sul de Sergipe. In: Encontro da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção, 3, Florianópolis, SC.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário – 2006, 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 out.2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Produção Agrícola Municipal – PAM 2009, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 dez.2010.

KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. 8. reimp. São Paulo: EPU, 1980.

LIMA, Rodrigo R. P. Território e arranjos produtivos locais em Sergipe: em busca da endogeneização do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e Gestão de Empreendimentos Locais) - Universidade Federal de Sergipe, 2008.

LOPES, E. S. A. O gosto amargo da fruta: crise na citricultura sergipana e (des) organização dos produtores. Artigo resultante do Projeto de Pesquisa “Estudo-diagnóstico da Cadeia Produtiva da Citricultura Sergipana”, financiado pela FAPITEC/SE, Edital 007/2008, 2009. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/eliano4.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

MATOS, E. N. A indústria de suco de laranja concentrado congelado: Sergipe no contexto nacional. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, 1994.

NEVES, M. F. (Coord.) et al. O retrato da citricultura brasileira. MARKESTRAT, 2010. Disponível em:<<http://www.markestrat.org/publicacoes.php>>. Acesso em: 09 nov. 2010.

PINTO, M. F. Espaço, citricultura e trabalho temporário no Centro-sul de Sergipe. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, 1996.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, S. M. A. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, E. A. de. A agroindústria citrícola no Estado de Sergipe e suas perspectivas: 1980-1997. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Departamento de Economia, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, 1997.

SANTOS, G. F. Desafios e perspectivas da citricultura em Sergipe. Monografia (Graduação em História - Licenciatura) - Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, 2004.

SILVA, L. M. S. da. Aspectos da atual citricultura em Sergipe. In: EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Mandioca e Fruticultura Tropical. Citricultura brasileira: difusão de material básico e certificação de mudas. Cruz das Almas, BA, 1992.

SILVA, M. B. da; GOMES, L. J.; HOLANDA, F. S. R. Seleção de indicadores de sustentabilidade no pólo citrícola do estado de Sergipe. Informações Econômicas, São Paulo, v. 38, n.11, nov. 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.sp.gov.br/ftpiea/publicacoes/tec2-1108.pdf>>. Acesso em: 12 set.2009.

TAVARES, E. D. Da agricultura moderna à sustentável, trajetória dos sistemas de produção de laranja nos tabuleiros costeiros, Brasil. In: Symposium of the International Farming Systems Association, 16.; Latin American Farming Systems Research and Extension Symposium, 4., 2000, Santiago, Chile. Proceedings. Santiago, Chile: IFSA/IESA/RIMISP, 2000. Disponível em: <<http://www.rimisp.org/ifsa/php/simposio/documentos/312.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2010.

TAVARES, E. D.; BURSZTYN, M. Sustentabilidade dos sistemas agrícolas familiares da citricultura sergipana. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO, 5., 2004, Aracaju. Anais... Aracaju: EMBRAPA, 2004.

TOLEDO, F. R. de et al. Perfil técnico-econômico de propriedades citrícolas da associação de produtores rurais de Matão-SP. Cuiabá-MT: XLII Congresso da SOBER, 2004. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/12/02P140.pdf>>. Acesso em: 25 jul.2011.

9. NOTAS BIOGRÁFICAS

Phillipe Farias Ferreira

Economista da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professor Substituto do Instituto Federal de Sergipe - IFS. Mestre em Desenvolvimento Regional e Empreendedorismo Local pela UFS. Doutorando em Administração na Universidad Americana Del Paraguay.

Aline Maria Rosa Barbosa

Administradora da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professora Substituta do Departamento de Administração da UFS. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA





ARTIGO

CONVIDADO



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



HABITAÇÃO ECOLÓGICA: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CEFET/RJ.

Salvador Carlos Pires Ribeiro
Ana Paula Barros

RESUMO: Este artigo visa apresentar o projeto de habitação de baixa renda desenvolvido por alunos do CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro) durante as aulas de construção civil, apoiadas nos ideais da educação ambiental. A habitação estava adequada a populações carentes e foi executada com a tecnologia solo-cimento, com ênfase no desenvolvimento sustentável e emprego de produtos que envolvam baixo consumo de energia no seu processo de obtenção.

PALAVRAS – CHAVE: Solo-cimento, habitação popular, educação ambiental.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar el proyecto de vivienda de interés social desarrollado por los estudiantes CEFET-RJ (Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Río de Janeiro) durante las clases de construcción, apoyó los ideales de la educación ambiental. La habitación era adecuada a las poblaciones necesitadas y se llevó a cabo con la tecnología de suelo-cemento, con énfasis en el desarrollo sostenible y el uso de productos que implican un bajo consumo de energía en el proceso de producción.

PALABRAS - CLAVE: cemento del suelo, la vivienda pública, la educación ambiental.

1. INTRODUÇÃO

Sustentabilidade é a palavra-chave utilizada hoje nos programas habitacionais elaborados pelas políticas públicas. O qual, como o próprio conceito diz, é a capacidade de se sustentar, de se manter. Para isso é necessária a utilização de tecnologias compatíveis com o problema a ser solucionado e a adoção de mecanismos de controle social.

A crescente discussão atual acerca desse tema ocorreu devido ao uso indiscriminado de matérias-primas desde a revolução industrial e que teve como consequência a degradação do meio ambiente (que vem acarretando desde a escassez de alguns recursos naturais até catástrofes naturais como a redução da camada de ozônio, o aumento do efeito-estufa e a alteração do regime de chuvas).

A esse respeito, Fontoura (2007) complementa que, desde a década de 70, o processo de incremento da modernização ecológica da produção industrial nos países centrais está sendo impulsionado, pela competição econômica, pela crise energética e pelas políticas ambientais.

De acordo com Farah e Vitorino (2006), o termo sustentabilidade hoje tem um conceito mais amplo, considerando o ambiente físico, o econômico e o social, de forma equilibrada, o que quer dizer que as discussões atuais acerca da sustentabilidade levam em conta esses três fatores, numa visão mais global das consequências que a adoção de práticas sustentáveis podem acarretar. Os autores afirmam ainda que, no que tange à

construção civil, os esforços devem estar não só na questão do reuso de água servida e de águas pluviais, ou da utilização de aquecimento solar nas edificações, mas na preocupação com a sustentabilidade do edifício, que deve estar presente desde a escolha dos materiais de sua construção, durante todo, de produção do edifício.

Não longe desta preocupação, urge a formação de cidadãos voltados para uma consciência social e planetária, com uma visão humanista e preocupada com a manutenção da vida na Terra. Esta preocupação vem embasada em leis e orientações desde 1977, com início na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi (EUA), que orientou um amplo processo em nível global voltado para criar as condições que formassem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento.

Com objetivos similares, o documento da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica (Grécia), chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares (SORRENTINO, 1998).

Além da preocupação com a formação ambiental dos alunos do 3º ano do Curso de Técnico de Edificações do CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso

Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro), ocorre também à inquietação de buscar alternativas voltadas à sustentabilidade das construções, pois há um consumo insustentável de materiais não renováveis, construções que geram grandes impactos ao meio ambiente e tudo que lhe compõe. E o homem, sendo parte deste meio é o principal responsável pela preservação e reconstrução, através, dentre outras coisas, de estudos que tornem as construções sustentáveis. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi sugerir o uso das técnicas de construção com terra no curso de Edificações do CEFET/RJ, como alternativa para sustentabilidade da construção civil e preparar esses alunos para uma prática de construção civil sustentável.

1.1. CONSTRUÇÕES VOLTADAS PARA SUSTENTABILIDADE: TIJOLO SOLO-CIMENTO

O tijolo de solo-cimento é basicamente feito de terra e cimento, em uma proporção média de nove partes de terra para uma parte de cimento. A técnica consiste em misturar a terra com cimento e água, sendo adicionada aos poucos.

A produção é feita através de prensa mecânica ou pneumática, podendo também ser manual. Dependendo do tipo de prensa ou do tipo de forma, pode-se produzir um ou mais tijolos por vez. Os tijolos solo cimento permitem o embutimento da rede hidráulica e elétrica, abolindo o corte na parede depois de pronta e ainda a fundição de colunas, sem o emprego do serviço de mão-de-obra de

carpintaria o que reduz ainda, o consumo de madeira.

Este material já é bastante estudado e tem sua eficiência comprovada, tanto que já existem normas descritas pela associação brasileira de normas técnicas – ABNT, para produção e ensaios de resistência dos tijolos (NBR 8491 – 1984; NBR 10833 -1989).

O tijolo tem dois furos de cinco centímetros de diâmetro no centro que permitem o encaixe das peças, umas sobre as outras. Por esses orifícios são colocados os ferros para a estrutura, que substituem os pilares e vigas do processo convencional, além de permitirem a passagem de tubulações de instalações elétricas e hidro sanitárias, funcionando ainda como câmaras de ar, que auxiliam no isolamento térmico das paredes.

Essa tecnologia permite uma grande economia no custo final e redução do prazo da construção, devido dispensar a utilização de pilares e vigas de concreto armado e argamassas de revestimento nas paredes (emboços). Pode ser ainda observado neste processo uma característica ecológica, por não utilizar o tijolo cerâmico como nas construções convencionais, que são queimados em olarias. Neste processo é eliminada a necessidade de utilização de madeira como combustível e a emissão de gases poluentes à atmosfera.

A utilização do tijolo de solo-cimento na construção de residências reduz o custo e prazo final da obra. Uma casa de alvenaria com 40 metros quadrados, construída pelo método convencional, com tijolos cerâmicos,

estruturada por pilares e vigas de concreto armado, tem o seu custo médio de R\$ 20.000,00, com a tecnologia alternativa de construção com o tijolo de solo-cimento esta mesma casa teria seu custo reduzido em aproximadamente 40%, este custo pode ser reduzido mais ainda se for utilizado o sistema de mutirão, no qual o futuro morador participa na construção da residência. A vantagem sobre o tijolo tradicional, feito em olarias, não é só econômica. Esta tecnologia além de atender a comunidades carentes, que não possuem residências ou moram em condições de baixa habitabilidade, conquista ecologistas também, devido a fabricação do tijolo de solo-cimento dispensar o cozimento, método necessário na fabricação dos tijolos nas olarias. Com isso, são menos 1m³ de madeira, (3 árvores de médio porte) ou 170 litros de óleo que deixam de ser queimados a cada milheiro de tijolos.

As vantagens de se construir com o tijolo é a rapidez no processo construtivo, alta resistência à compressão, alta produtividade, o baixo consumo de água, área de produção reduzida, limpeza do canteiro, além disso, há uma boa aceitação por parte da população.

Entretanto, há desvantagens. Os tijolos levam em média uma semana para terem seu processo de cura terminado e, como em outras construções com terra, existe o perigo de desgaste por contato com a água.

As técnicas de construção com terra têm todas as características que atendem as condições de sustentabilidade. Apresenta custo de montagem e manutenção que permite o seu consumo pela população local;

utiliza matéria prima local sem exigir transporte - estes por sua vez que consomem energia ou recursos não renováveis - o material utilizado é reciclado, ou seja, não geram resíduos, e por fim privilegia a mão de obra local (COELHO, 2007).

Esse método foi eleito pela UNESCO como o mais indicado para a construção de casas populares, creches, postos de saúde e escolas. A alvenaria de tijolo de solo-cimento possibilita a utilização do solo local e mão-de-obra pouco qualificada, que poderá ser o próprio pretendente morador, desde que devidamente treinada por profissionais da área técnica.

2. APLICAÇÃO DO PROJETO

Os alunos de 3º ano do Curso de Técnico de Edificações do CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Rio de Janeiro) coordenados pelo Prof. Salvador C. Pires Ribeiro, executaram um projeto de uma residência unifamiliar destinado a população de baixa renda, com sala, dois quartos, banheiro, cozinha e área de serviço, utilizando tijolos de solo-cimento.

Para se obter o tijolo de solo cimento os alunos misturaram aproximadamente 70% de solo arenoso, 30% de cimento e água e colocaram a massa em uma prensa que aplicou uma carga de 6 toneladas e definiu o formato ao produto final. Após a prensagem, o tijolo é submetido a um processo denominado cura, onde fica em repouso durante sete dias, protegido do sol, para que seja alcançada sua resistência desejada. **(Foto 1).**

Foto 1:

Prensa utilizada para fabricação dos tijolos



Fonte: elaboração própria

O tijolo possui encaixes que possibilitam a montagem das paredes da construção (Foto 2). Posteriormente, alguns orifícios para formação das colunas de sustentação foram preenchidos com graute (concreto com consistência fluida).

Foto 2:

Detalhe dos pilares embutidos na alvenaria



Fonte: Elaboração própria

A cor das casas podem ser em tons variados, dependendo das propriedades do solo.

Foto 3:

Fachada principal da casa



Fonte: elaboração própria

Foto 4:

Fachada posterior da casa



Fonte: elaboração própria

Após a construção da habitação, o projeto serve de modelo para aulas de construção civil embasadas nos conceitos da educação ambiental.

Foto 5:

Alunos executando levantamento métrico



Fonte: elaboração própria

3. RESULTADOS

O grupo de alunos ficou estimulado para desenvolver o projeto, devido a perspectiva de poder contribuir para redução do déficit habitacional do Estado do Rio de Janeiro e possivelmente de outros estados.

Desde a implantação do projeto foi repassado aos mesmos que haveria a possibilidade de construir a residência, projetada por eles, no campus do CEFET-RJ, que serviria para sistematizar todas as etapas do processo construtivo, utilizando a tecnologia alternativa de construção tijolo solo - cimento, além de possibilitar a demonstração e divulgação do projeto.

Os alunos foram conscientizados na área social, no que diz respeito ao déficit habitacional no Brasil e foi possível despertar o conceito de atitude ecologicamente correta, com a utilização de uma tecnologia alternativa de construção que não agredisse o meio ambiente.

4. CONCLUSÃO

Com a construção da residência de baixa renda, no campus do CEFET-RJ, foi possível analisar todas as etapas da construção, e sistematizar o método construtivo, e com isso dominar esta tecnologia alternativa. Devido à divulgação de o projeto ter sido vinculada em jornais de grande circulação e programas de televisão, houve uma grande procura de interessados e com isso foi possível a orientação e consultoria técnica a diversos setores interessados, como Prefeituras, Secretarias de Obras de Municípios do Estado do Rio de Janeiro e de outros estados, associações de moradores de áreas carentes, professores, alunos, arquitetos, engenheiros e particulares, gerando um grande nível de satisfação pessoal nos alunos e professores envolvidos no projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Ana C. V., As técnicas vernaculares de construção aliadas à inovação tecnológica: um possível caminho para a sustentabilidade?, Lisboa, (Terra em seminário 2007), ISBN 978-972-8479-49-7, 1ª edição, 2007.

FARAH, Flávio e VITTORINO, Fúlvio. Edificação: ampla sustentabilidade. In: Revista Técnica. Editora Pini. Edição 111 (junho de 2006).

FONTOURA, Raul de Oliveira. A arquitetura na encruzilhada da sustentabilidade: considerações à literatura e a experiências existentes. Dissertação de mestrado apresentada à FAU-UnB. Brasília: UnB, 2007. 191 p.

NBR-12023: Solo-Cimento - ensaio de compactação. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 1990.

NBR-12025: Solo-Cimento - ensaio de compressão simples de corpos-de-prova cilíndricos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 1990. 3p.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. ET al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo:SMA.1998. p.27-32.

6. NOTAS BIOGRÁFICAS

Salvador Carlos Pires Ribeiro

Arquiteto e professor do CEFET/RJ; mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana, Assunção, Paraguay.doutorando em Ciências da Educação na Universidade Americana, Assunção, Paraguay. salvador.arquitetura@gmail.com. (21) 99911 6581.

Ana Paula Barros

Bióloga e professora de Ciências e Biologia da rede municipal e estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro, Brasil; especialista em Educação Ambiental pela FEUC/RJ; especialista em Ensino de Biociências e Saúde pela Fiocruz/RJ; especialista em Administração Escolar pela Universidade Castelo Branco/ RJ; mestre em Ciências da Educação da Universidade Americana, Assunção, Paraguay. doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Americana, Assunção, Paraguay. anap_barros@yahoo.com.br. (21) 8643 4039.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA





REVISÃO DA LITERATURA



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



O AVANÇO TECNOLÓGICO

O avanço tecnológico sempre foi o motor do crescimento econômico, segundo Prof. Joel Mokyr, da Universidade Northwestern (Chicago), em artigo publicado na Revista Exame de setembro de 2015. Ele comenta que com as invenções feitas desde a Revolução Industrial, esse processo se acelerou e a Qualidade de Vida da humanidade deu um salto. Assim, nos acostumamos com a ideia de que o surgimento de novas tecnologias sempre garantirá a expansão das riquezas. Mais recentemente, um grupo de economistas liderado pelo americano Robert Gordon, considerado uma das maiores autoridades sobre o tema da produtividade, começou a colocar essa certeza em xeque, para esses especialistas, nós já realizamos as grandes invenções. Os avanços que melhoraram nossa vida ao longo do século 20 eram como as frutas que ficam penduradas na parte mais baixa da copa das árvores. Como eram as mais fáceis de alcançar, foram colhidas. Ainda de acordo com esses economistas, o dinamismo tecnológico está perdendo força e deveríamos esperar por uma era de estagnação na economia mundial. Será?

Na opinião do Prof. Joel, eles estão errados, o passado dá boas pistas sobre o que torna as sociedades tecnologicamente criativas. E, se olharmos para o que acontece hoje, veremos que todos os fatores que embalaram o progresso científico nos últimos 200 anos continuam presentes. Um dos maiores catalisadores da inovação ao longo da história tem sido a competição global.

Durante a Revolução Industrial, a concorrência entre a Inglaterra e a demais potências da época foi crucial para o avanço tecnológico. Ao longo do século 20, nada ajudou mais que a inovação americana do que os soviéticos terem lançado o primeiro satélite artificial em 1957, o Sputnik. Essa derrota espacial dos Estados Unidos fez com que o governo americano desse um enorme impulso ao desenvolvimento da ciência básica e das tecnologias aplicadas. Essa nova ênfase garantiu que, 12 anos depois, os americanos fossem os primeiros a levar o homem à Lua e colhessem os frutos do que ficou conhecido como “efeito Sputnik” os progressos obtidos de forma indireta em outras áreas, como a medicina e a tecnologia digital. Esse tipo de motivação continua a existir e não há nada que indique que desaparecerá no futuro. A União Soviética sucumbiu, mas houve a ascensão da China e de vários outros países emergentes. Em larga medida, a competição internacional na área de tecnologia aumentou. Num mundo em que as barreiras comerciais diminuíram, a tecnologia é, em muitos casos, uma questão de sobrevivência, não uma opção.

Mas resumir tudo a incentivos econômicos seria uma simplificação. Não podemos esquecer as ambições pessoais. As descobertas são, muitas vezes, batizadas com o nome dos inventores. Um pesquisador bem-sucedido geralmente consegue trocar uma universidade pouco conhecida por uma de renome. Se for excepcional, pode ganhar prêmios. Esse tipo de incentivo tem sido suficiente para fazer os cientistas criar coisas novas, mesmo que o inventor pouco se beneficie financeiramente. O médico americano Jonas Salk inventou a vacina contra a pólio em 1952. Seus benefícios para a sociedade poderiam ser medidos na casa dos bilhões de dólares. Salk, no entanto, não ganhou nem uma fração desse dinheiro, mas ainda assim ficou satisfeito com o reconhecimento que veio anos mais tarde com um Prêmio Nobel. Essencialmente, esse sistema de recompensa não mudou.

Fora isso, há outro pilar da inovação que continua inabalável. O registro histórico mostra que o progresso tecnológico resulta em larga medida das ferramentas e dos instrumentos com os quais os pesquisadores trabalham. A revolução científica do século 17 dependeu do desenvolvimento do telescópio, do microscópio, do barômetro e de engenhocas semelhantes. Esse conjunto de instrumentos permitiu a observação de coisas que antes eram invisíveis.

Hoje contamos com o nanoscópio, que permite analisar o percurso das moléculas dentro de células vivas, recurso com o qual o cientista francês Louis Pasteur, um dos fundadores da microbiologia, nem sonharia no século 19. As perspectivas de avanço na área da saúde continuam extremamente altas. Na área da matemática, os computadores têm proporcionado uma verdadeira revolução. Hoje temos ferramentas que não eram sequer imaginadas há 15 anos.

Para o Prof. Joel, nada disso faria muito sentido se a humanidade não tivesse um imenso conjunto de desafios a ser enfrentado. Historicamente, o surgimento de novos problemas tem movido o mundo. Quando se analisa a Revolução Industrial, vemos que havia uma série de limitações bem objetivas que precisavam ser resolvidas. Uma delas estava relacionada ao comércio por via marítima. Os marinheiros daquela época conseguiam medir a latitude, mas não a longitude, o que fazia com que perdessem seu curso em centenas de quilômetros e muitas vezes acabassem afundando por colidir com barreiras que já constavam nos mapas. Em 1714, o governo britânico prometeu um prêmio a qualquer indivíduo que criasse um método ou um instrumento que medisse a longitude, problema resolvido pelo relojoeiro inglês John Harrison, que inventou o primeiro relógio marítimo de alta precisão. Ao calcular o horário local pela altura do sol e olhar o relógio presente no barco com a hora de Greenwich, na Inglaterra, os navegadores passaram a saber onde estavam.

Uma grande quantidade de problemas é, o que não nos falta hoje? O aquecimento global está aí e ainda não sabemos de onde virá a solução. Sairá da geoengenharia climática, que propõe soluções como o uso de refletores solares para diminuir a temperatura da Terra? Ou da adoção em larga escala de uma matriz energética renovável? Sairá, talvez, de uma combinação dessas duas estratégias? Como a história tem nos mostrado, os desafios provavelmente não serão resolvidos todos ao mesmo tempo. Simplesmente porque alguns deles são mais difíceis do que os outros. O certo é que há um exército de pesquisadores em todo o mundo que trabalham, diariamente para que esses problemas sejam resolvidos. Se analisarmos com cuidado como a inovação acontece hoje, temos todas as razões para acreditar que o melhor ainda está por vir. Estamos construindo escadas que vão nos permitir colher os frutos que ficaram na parte mais alta das árvores e continuar tendo crescimento econômico.

Finalizando, dentro desse contexto, os estudos produzidos dentro das nossas Universidades, tem papel preponderante para o desenvolvimento e sobrevivência futura.

Ricardo De Bonis, PhD, MBA, DDS.

Coordenador do Instituto IDEIA



BIBLIOTECÁRIO



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



TIPO DE PESQUISA

Segundo Bello, o importante é que o pesquisador saiba usar os instrumentos adequados para encontrar respostas ao problema que ele tenha levantado. Depois a descrição do tipo de pesquisa, surge com a necessidade da aplicação do instrumento.

Pesquisa é o mesmo que busca ou procura. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma dúvida ou problema. Em se tratando de Ciência a pesquisa é a busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta. Essa busca acaba produzindo ciência. Pesquisa é portanto o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento.

É na pesquisa que utilizaremos diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais precisa. O instrumento ideal deverá ser estipulado pelo pesquisador para se atingir os resultados ideais. Num exemplo grosseiro “eu não poderia procurar um tesouro numa praia cavando um buraco com uma picareta”; eu precisaria de uma pá. Da mesma forma “eu não poderia fazer um buraco no cimento com uma pá”; eu precisaria de uma picareta. Neste sentido, mais importante do que definir o tipo de pesquisa que se está realizando, é definir que instrumentais de pesquisa serão utilizados para que as fontes possam oferecer um material de qualidade para ser trabalhado.

A Ciência, por meio da evolução de seus conceitos, está dividida por áreas do conhecimento. Assim, hoje temos conhecimento das Ciências Humanas, Sociais, Biológicas, Exatas, entre outras. Mesmo estas divisões têm outras sub-divisões cuja definição varia segundo conceitos de muitos autores. A Ciência Social, por exemplo, pode ser dividida em Direito, História, Sociologia etc.; as Ciências Exatas em Matemática, Física, Geometria etc. É provável que os leitores encontrem inúmeras divisões e classificações para as ciências.

Tentando descomplicar, podemos definir os tipos de pesquisa desta forma:

- **Pesquisa Experimental:** É toda pesquisa que envolve algum tipo de experimento.

Exemplo: Pinga-se uma gota de ácido numa placa de metal para observar o resultado.

- **Pesquisa Exploratória:** É toda pesquisa que busca constatar algo num organismo ou num fenômeno.

Exemplo: Saber como os peixes respiram.

- **Pesquisa Social:** É toda pesquisa que busca respostas de um grupo social.

Exemplo: Saber quais os hábitos alimentares de uma comunidade específica.

- **Pesquisa Histórica:** É toda pesquisa que estuda o passado.
Exemplo: Saber de que forma se deu a Proclamação da República brasileira.
- **Pesquisa Teórica:** É toda pesquisa que analisa uma determinada teoria.
Exemplo: Saber o que é a Neutralidade Científica.
- **Pesquisa Bibliográfica:** Recupera o conhecimento científico acumulado sobre um problema.
- **Estudo de caso:** É o tipo de pesquisa no qual um caso (fenômeno ou situação) individual é estudado em profundidade para obter uma compreensão ampliada sobre outros casos (fenômenos ou situações) similares.

QUANTO AO TIPO DE ABORDAGEM DA PESQUISA

- **Qualitativa:** Quando envolvem a observação intensiva e de longo tempo num ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas. Elas podem ser etnográfica, naturalista, interpretativa, fenomenológica, pesquisa participante e pesquisa-ação.
- **Quantitativas:** A primeira razão para se conduzir uma Pesquisa Quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Uma análise quantitativa pode apresentar os dados em percentuais. A Pesquisa Quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. Também usada para estimar o potencial ou volume de um negócio e para medir o tamanho e a importância de segmentos de mercado.

Quando estudamos sobre Pesquisas, logo descobrimos que é um termo vasto, aberto e que para compreendê-lo é necessário muito tempo de estudo e dedicação...mais ainda, existe a necessidade de entender autores e construir metodologia próprias. As diferentes áreas do conhecimento também proporcionam diferentes possibilidades, delineamentos e metodologias de elaboração de pesquisas.

José Luiz de Paiva Bello

Rio de Janeiro - 2004



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA IDEÁRIO

Nenhum autor poderá conceder visibilidade prévia às contribuições enviadas a Editoria da Revista, que deverão ser, dessa forma, inéditas.

A extensão mínima e máxima dos artigos da REVISTA IDEARIO será assim considerada:

- Artigo monográfico (pesquisa): 5.000 a 7.000 palavras
- Monografia sobre um tema conceitual/teórico: máximo de 3.000 palavras
- Resenha de livros/obra literária ou lingüística: máximo de 1000 palavras

A redação dos textos deverá ser feita em português, de acordo com a ortografia vigente. Serão recebidas também produções em espanhol.

Os trabalhos deverão ser digitados em Word for Windows versão 2007 ou superior. Fonte: Bookman Old Style, 11 pts. O espaçamento entre linhas será de 1,5. Deverá ser respeitada a margem esquerda e superior de 3 cm. e a margem direita e inferior de 2cm.

As Tabelas, Quadros e Figuras poderão ser apresentados ao final do trabalho digitado. As figuras deverão ser encaminhadas em extensão JPEG ou TIF, com resolução mínima de 300 dpi.

Aplica-se, no que couber, outras normas da ABNT, em especial as Normas: NBR 6022 - NBR 6023 - NBR 6024 - NBR 6028 - NBR 10520 - NBR 10719.

ESTRUTURA DOS TRABALHOS

- Título do Trabalho
- Nome (s) do (s) autor (es) e referência à especialidade, função e instituição a que pertence(m);
- Resumos: Devem ser escritos em português e também em espanhol (não serão aceitos traduções tipo Google). Não deve exceder a 150 palavras. Deve conter sinteticamente o que foi feito, os resultados e as conclusões;
- Introdução;
- Materiais e métodos (ou metodologia);
- Apresentação e discussão dos resultados;
- Conclusão;
- Bibliografias;
- Os trabalhos deverão conter uma FOLHA DE ROSTO com título do trabalho, seguido de autoria identificada: nome(s) do(s) autor (es) e endereço (s) eletrônico (s). Anexo ao artigo, uma breve nota biográfica (máximo 500 caracteres), incluindo instituição a que pertence, endereço completo, titulação e atividade profissional de cada autor;

ENCAMINHAMENTO DOS TRABALHOS

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço: revistaideario@ideiaeduc.com.br

ABPÓS MERCOSUL

Associação Brasileira de
Pós-Graduados no Mercosul

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUADOS NO MERCOSUL - ABPÓS MERCOSUL é um entidade civil de caráter não lucrativo, com sede no Rio de Janeiro, e tem como objetivos precípuos colaborar para a consolidação dos cursos de pós-graduação ministrados no MERCOSUL; para a admissão, no Brasil, de forma automática dos títulos de pós-graduação emitidos em outros países do Mercosul; para a consolidação do intercambio cultural e educacional dos países do Mercosul; para a apresentação da qualidade de tais cursos; para a defesa dos direitos de seus associados, colaborando para a garantia dos direitos pessoais e profissionais, para o convívio fraterno e a solidariedade mútua no ambito academico, profissional e social.

➤ QUEM DEVE SE ASSOCIAR:

Mestres, Doutores, Mestrandos, Doutorandos, Dirigentes de Universidades do MERCOSUL, Docentes e demais simpatizantes do Programa Mercosul de Pós-Graduação.

www.abposmercosul.com.br

E-mail: secretaria@abposmercosul.com.br

Tel.: 55 (21) 3173.9334

CEP: 20.270-971

Seja um
associado
e abrace a
nossa causa.

