

Estudos

Revista da Faculdade de
Ciências Humanas da Unimar

Estudos

Revista da Faculdade de Ciências Humanas da Unimar
Número 9 - 2005

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

REITOR: Dr. Márcio Mesquita Serva
VICE-REITORA: Profª Regina Lúcia Ottaiano Losasso Serva
PRÓ-REITORA DE AÇÃO COMUNITÁRIA: Profª Maria Beatriz de Barros Moraes Trazzi
PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO: Prof. José Roberto Marques de Castro
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Profª. Dra. Suely Fadul Villibor Flory
DIRETORA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS: Profª. Ms. Cláudia Pereira de Pádua Sabia

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE:

Profª. Dra. Maria Ester Braga Faria

SECRETÁRIO:

Profº. Dr. Alaoir Benedito Lora

MEMBROS:

Profª.Ms.Cláudia Pereira de Pádua Sabia; Profª.Ms. Marisa Rossignoli; Profº. Ms. Luiz Sérgio dos Santos; Profª.Dra.Josiane Magalhães; Profª.Dra. Terezinha Corrêa Lindino;
Prof.Dr.Miguel Angelo Hemzo; Prof. Dr. Benedito Felipe de Souza.

COORDENAÇÃO, EDIÇÃO, PREPARAÇÃO DE TEXTO E ARTE DE CAPA:

Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto

SECRETARIA: Luís Alberto Camargo Vassalo

Endereço para correspondência

UNIMAR – Faculdade de Ciências Humanas

Av. Hygino Muzzy Filho, 1001 – Marília/SP – CEP 17525-902 Brasil

Tel: (014) 2105-4000 – <http://www.unimar.br>

Publicação anual

Órgão financiador da Publicação: UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

**Catálogo na fonte: Universidade de Marília
Biblioteca Central “Zilma Parente de Barros”**

Estudos: Revista da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR /
publicação científica da Universidade de Marília – Marília, SP:
Editora UNIMAR; São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

168p; v.9, n.9, 2005

ISSN 1415-8108

1. Ciências Humanas. 2. Ciências Sociais. 3. Educação I. Univer-
sidade de Marília II. Estudos: Revista da Faculdade de Ciências
Humanas da UNIMAR.

CDD - 300

Índice para catálogo sistemático:

1. Ciências Humanas	300
2. Ciências Sociais	300
3. Educação	370



**ARTE & CIÊNCIA
EDITORA**

Rua dos Franceses, 91 - Morro dos Ingleses
São Paulo/SP - CEP:01329-010

Tel: (11) 3284-8860 · Fax: (11) 3142-9626

www.arteciencia.com.br



FORMANDO EMPREENDEDORES

Editora UNIMAR

Av. Higino Muzzy Filho, 1001

- Campus Universitário - Marília - SP

Cep: 17.525-902 - Fone (14) 2105-4000

www.unimar.br

SUMÁRIO / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	7
JOGOS DE SIMULAÇÃO ESTRATÉGICA DE MARKETING: UMA ANÁLISE DE SEU USO COMO FERRAMENTA ANDRAGÓGICA NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO STRATEGIC MARKETING SIMULATION GAMES: AN ANALYSIS OF THEIR USE AS AN ANDRAGOGICAL TOOL IN MANAGEMENT TEACHING Miguel Angelo HEMZO	9
EDUCAÇÃO SUPERIOR EMERGENTE CONSTRUINDO CIDADANIA EMERGENT HIGHER EDUCATION BUILDING CITIZENSHIP Marília Vilardi MAZETO	31
EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL: PROJETO COMUNITÁRIO DA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA – CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO BAIRRO CHICO MENDES SOCIAL INTERVENTION EXPERIENCE: UNIVERSITY OF MARÍLIA COMMUNITY PROJECT – SOCIAL SERVICE COURSE AT CHICO MENDES NEIGHBORHOOD Márcia Oliveira ALVES	43
CRÔNICA: UMA CRÍTICA VELADA CHRONICLE: A VEALED CRITICISM Fernando Moreno da SILVA	53
O TRABALHO DE CURSO: DESENVOLVIMENTO DOCENTE E DISCENTE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO COURSE RESEARCH PAPER: TEACHER AND STUDENT DEVELOP-	

MENT IN BUSINESS ADMINISTRATION COURSES

Claudia Pereira de Pádua SABIA; Marisa ROSSINHOLI 69

ADOLESCÊNCIA E DROGAS: UM CAMINHO SEM VOLTA

ADOLESCENCE AND DRUGS: A PATH WITH NO RETURN

Roberta Silva BOAVENTURA 91

O POSICIONAMENTO ÉTICO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ELABORAÇÃO DO PARECER EM PROCESSOS DE DISPUTA DE GUARDA ENTRE PAI E MÃE

SOCIAL ASSISTANT ETHICAL POSITION BY MAKING A REPORT ON FATHER AND MOTHER GUARDIAN DISPUTE PROCESS SOCIAL ASSISTANT ETHICAL POSITION BY MAKING A REPORT ON FATHER AND MOTHER GUARDIAN DISPUTE PROCESS

Eliana Aparecida Gonzalez Albonette FROIS 107

INSTITUTO ISOLADO DE ENSINO SUPERIOR DE MARÍLIA/SP: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERIORIZAÇÃO DA CULTURA
ISOLATED HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTE AT MARÍLIA/SP:
TEACHING TRAINING AND CULTURE SPREAD THROUGHOUT THE COUNTRY

Myrian Lucia Ruiz CASTILHO 125

REALIDADE E FICÇÃO: HÁ HISTÓRIA NAS OBRAS LITERÁRIAS?

REALITY AND FICTION: IS THERE HISTORY ON LITERARY PIECES?

Elisangela Cristina BASSO 131

CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ASSESSMENT AND CATEGORIZATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Adriana Migliorini KIECKHÖFER; Luiz Gonzaga de Souza FONSECA .. 145

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA REVISTA ESTUDOS 165

ÍNDICE DE AUTORES/AUTHOR INDEX 167

APRESENTAÇÃO

A revista *Estudos* da faculdade de Ciências Humanas da Universidade de Marília – UNIMAR entrega ao público seu nono número, que se configura como um desafio, sempre renovado, de reunir trabalhos marcados por múltiplos olhares, que se voltam sobre temas de Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social.

Os autores, a partir de suas relações com a realidade, revisitam conceitos teóricos e práticos de ensino, conseguindo aliar novas tendências educativas a um efetivo envolvimento com a docência e com a atuação em sala de aula.

A revista compõe-se de dez artigos inéditos, que abordam temas diversos como: os jogos de simulação como ferramentas no ensino de administração; a educação superior e a cidadania; uma experiência de intervenção social num bairro pobre de Marília; o trabalho de fim de curso nos cursos de administração; o problema das drogas entre adolescentes; o posicionamento ético do assistente social em processos de disputa de guarda; a formação de professores e a interiorização da cultura, entre outros assuntos, mostrando o vigor dos estudos desenvolvidos em seus campos de conhecimento e sua relevância para as demandas educacionais e sociais de nosso tempo.

Percebe-se a construção de uma cultura de pesquisa científica, que se organiza a partir dos docentes da graduação, já preocupados em se constituírem em núcleos de pesquisa, nas áreas de sua atuação. É de fundamental importância, pois revela o empenho e envolvimento dos docentes com a pesquisa científica, a continuidade de nove anos de produção e edição da revista Estudos. Estão de parabéns os seus organizadores e idealizadores, socializando conosco seus achados e teorizações, permitindo-nos compartilhar de experiências e estudos que nos auxiliam em nossa tarefa comum de educadores, da Educação Básica ao Ensino Universitário.

PROFA. DRA. SUELY FADUL VILLIBOR FLORY
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIMAR – UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

JOGOS DE SIMULAÇÃO ESTRATÉGICA DE MARKETING: UMA ANÁLISE DE SEU USO COMO FERRAMENTA ANDRAGÓGICA NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

STRATEGIC MARKETING SIMULATION GAMES: AN ANALYSIS OF THEIR USE AS AN ANDRAGOGICAL TOOL IN MANAGEMENT TEACHING

Miguel Angelo HEMZO *

RESUMO: O ambiente de mudanças de hoje tem levado os educadores a buscarem ferramentas de ensino mais participativas, criativas e vivenciais, como os jogos de empresas. Este estudo levanta, junto aos participantes de um curso que usou esta ferramenta, sua avaliação da experiência final, comparativamente a proposições identificadas na revisão bibliográfica. Para eles, de modo geral, o jogo estimulou as habilidades técnicas estabelecidas como objetivos de ensino da disciplina, como a habilidade decisória de marketing e estratégia com base em informações, com perspectivas balanceadas de curto e longo prazo. Já habilidades relativas a trabalho e relacionamento em grupo receberam avaliação indiferente, sugerindo que o papel do professor continua sendo importante na utilização adequada e planejada destas ferramentas para melhor aproveitar seu grande potencial. Os resultados também sugerem que equipes transdisciplinares poderiam aumentar a produtividade do uso desta ferramenta.

UNTERMOS: estratégia; marketing; jogos; andragogia.

* Professor Doutor do curso de Marketing da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP, Professor Credenciado do Programa de Pós-Graduação em Administração, cursos de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, cursando o Master em Tecnologia de Educação - MTE/FAAP.

ABSTRACT: Today's ever-changing environment has led educators in a search for new teaching tools that are more participative, creative and vivencial, as the Business Games. This study surveys the evaluation of participants of a discipline that employed this tool, in comparison to what is proposed in the bibliography. In general they agree that the technical teaching objectives of developing marketing and strategy decision making skills based on information and short-and-long term perspective have been achieved. The same didn't happen in relation to groupwork and relations skills, suggesting that in order to explore the full potential of the tool, the roll of the educator is very important, in planning and using this tool. The results also suggest that transdisciplinary teams could also be an option to better explore the tool's potential.

UNITERMS: strategy; marketing; games; andragogy

I - Introdução

O ambiente atual de crescentes mudanças tem levado a transformações em todas as áreas de atuação profissional. Também no ensino essas mudanças chegaram com impacto. O quadro de transformações sociais e avanços tecnológicos (LINDINO *et al.* 2002, p. 87) sugere um novo modelo de produção e desenvolvimento, de qualificação profissional e educação. Olivier & Roselfend Rosas (2004) destacam como “as transformações pelas quais vem passando o mundo acadêmico, em função das mudanças ocorridas na sociedade, têm levado professores e alunos a questionarem as estratégias de ensino utilizadas na sala de aula como elementos de sua formação. Na década de 80 o mundo acadêmico voltou-se para a relação universidade-empresa como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, envolvendo alunos dos seus respectivos cursos em projetos que atendessem à demanda do mercado. No entanto, o sucesso dessa iniciativa ficou restrito a algumas áreas, não se estendendo com tanta ênfase aos Cursos de Administração”.

Para melhor entender a dinâmica do mercado, foram adotadas novas ferramentas de ensino, entre elas os jogos de empresas -

softwares educacionais de simulação da atividade empresarial – buscando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, mudando o paradigma do professor-expositor que é ouvido pelo aluno-absorvedor da exposição, para um novo mais participativo, criativo e vivencial.

Neste artigo, é apresentada inicialmente uma revisão da teoria sobre o tema, identificando-se os benefícios apontados pelos diversos autores, em relação ao uso de jogos como ferramenta de ensino. A seguir, são analisados os resultados de pesquisa primária quantitativa descritiva, com base na técnica de *survey*, visando à identificação de valores, atitudes e opiniões de alunos que participaram de curso em que o jogo foi aplicado.

II - Referencial teórico

Novos tempos, novos professores, novas técnicas

Segundo Lindino *et al.* (2002, p.87-106), dentro do quadro de transformações sociais atuais, o professor tem sido um dos agentes do ensino mais observados e criticados, quando se faz a relação competência e prática docente, exigindo do professor “um perfil que garanta a diversidade em sua didática e em suas relações sociais”. As dificuldades do professor (PERRENOUD, 2000, p.178-179) envolvem “centrar-se em competências a serem desenvolvidas nos alunos,... diferenciar, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação; desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos; entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela; questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo; trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas”. Dentro de sua busca por competência, os jogos oferecem ao professor uma técnica de ensino que pode suprir estas carências e demandas. Ao contrário dos métodos passivos tradicionais (LEITE FERREIRA, CASOTTI & BROMERCHENKEL, 1998):

[..] os chamados métodos ativos como, por exemplo, o método do caso ou jogo de simulação, não pretende transmitir conhecimentos através da simples exposição de conceitos e, sim, construir esse conhecimento por descoberta, levando seus participantes a pensar, refletir, interpretar, gerar idéias, criar alternativas e tomar decisões. Em Administração de Empresas e, em particular, na área de Marketing, existem poucas verdades, poucas regras ou papéis fixos que precisem ser aprendidos. As situações, circunstâncias e o ambiente costumam ser únicos; os negócios e os consumidores estão constantemente se modificando em velocidade cada vez maior. A disciplina de marketing evoluiu reconhecendo a importância do contexto situacional, da subjetividade das percepções e da natureza complexa da construção da realidade humana. O Marketing necessita, dadas as suas características, de ter uma visão plural pois, no seu processo de evolução, não há espaço para propostas que limitem sua perspectiva. Se o marketing tem se modificado, a disciplina e os métodos de ensino também devem acompanhar estas mudanças.

No Marketing, pela sua necessidade de visão integrativa da empresa e seu ambiente externo, os jogos se apresentam como alternativas naturais para oferecer melhor aprendizado aos alunos.

A andragogia e os jogos

A andragogia, assunto estudado, entre outros (SMITH, 1997, 2004), pioneiramente por E. C. Lindeman (1921, 1924, 1926) e, a seguir, por Knowles (1980), Merriam & Caffarella (1991), pode ser definida como o conjunto de estratégias didáticas para a da educação de adultos. O ser humano é colocado como o sujeito da educação (FREIRE, 1975), ressaltando que a educação verdadeira é a conscientizadora ou problematizadora, em oposição à “*educação bancária*” ou “*domesticadora*”, voltadas para “*depositar*”

conhecimentos, dados, fatos, etc. no aluno. Ela busca o desenvolvimento da capacidade de crítica e de reflexão, possibilitando a aprendizagem do mundo pelo indivíduo, assim como da interpretação da realidade que o cerca, tomando consciência da sua situação.

A andragogia (KRISCHKE, 2005) tem como características básicas: “ser um processo de aprendizagem de ação e participação, dando ênfase tanto no processo como no conteúdo; mais centrada na aprendizagem do que no ensino; no treinando do que no facilitador, na atividade do que na passividade; no clima de interesse e necessidade do treinando mais do que em provar o conhecimento do formador; no contrato de aprendizagem; na apropriação do saber do que no conhecer; na avaliação mais do que um instrumento de controle como um autodiagnóstico dos hiatos das competências que se pretende alcançar”.

Masetto (1992) complementa, estabelecendo nove princípios de aprendizagem para adultos: 1)- promover a participação; 2)- valorizar a experiência e a contribuição dos participantes; 3)- explicitar o significado; 4)- definir claramente os objetivos e metas; 5)- estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; 6)- criar um sistema de feedback contínuo; 7)- desenvolver uma reflexão crítica; 8)- estabelecer um contato psicológico; 9)- adaptar comportamentos do professor à aprendizagem própria de adultos.

Essas características da andragogia, ou o ensino de adultos (MASETTO, 1992), “são também encontradas no ensino por Jogos de Empresas;... elas estabelecem outra posição, mais rica, para o ensino superior ou mesmo para o treinamento empresarial”.

O jogo como um instrumento andragógico

Já em 1938, Huizinga (2001), ao discutir as origens do jogo, comenta que ele é mais antigo que a própria cultura humana, uma atividade gratuita e descompromissada já praticada entre os animais, para treinamento e aprendizagem das habilidades necessárias para a

sobrevivência. Callois (1994), quase 30 anos depois, em 1967, apontava as possibilidades de os jogos terem um sentido utilitário, como ferramentas para o desenvolvimento de capacidades e habilidades. O Jogo (PROENÇA JR, 2002):

[...] é um instrumento pedagógico de grande potencial integrador, que oferece a oportunidade de aquisição da capacidade de síntese. O uso de jogos é amplamente reconhecido por este potencial numa variedade de contextos, como, por exemplo, os jogos de guerra das escolas militares ou os jogos de empresa das escolas de negócios. Com toda esta experiência, e apesar de sua comprovada utilidade, o uso de jogos ainda enfrenta obstáculos. É preciso reconhecer que o caráter lúdico, de entretenimento, que qualquer jogo tem de ter para ser um jogo, pode ser tomado preconceituosamente como inadequado para o espaço da escola. Este preconceito se prende, às vezes de forma difusa e até inconsciente, ao juízo de que o processo educacional deva ser difícil. Perceba-se que a questão é realmente de preconceito. Superar as dificuldades do aprendizado é parte de qualquer trajetória pedagógica. O problema é quando se quer acrescentar às dificuldades naturais do aprendizado dificuldades artificiais, seja diretamente – proibindo o uso de computadores, por exemplo – seja indiretamente – recusando a considerar alternativas que facilitem o processo de aprendizado – como jogos.

Jogos educacionais são baseados em modelos de situações reais. Como qualquer modelo, simplificam a realidade, recortando-a de acordo com as perspectivas e fins desejados. Os jogos permitem um contato simulado com realidade modelada, oferecendo vivência, apreciação, experimento e reflexão. O que distingue a forma de apreensão destes modelos baseados no jogo dos modelos baseados na leitura e no estudo é a dinâmica lúdica e competitiva do jogo. Ainda segundo Proença Jr (2002):

O primeiro tipo de uso de jogos é o que enfatiza a capacidade dos jogos de oferecerem a sensação de uma experiência vivida, servindo para um contato com a complexidade do conjunto de uma dada realidade. Em qualquer situação complexa, um dos principais problemas a ser tratado é a correta percepção do conjunto da situação e a forma como suas diferentes partes se relacionam. A percepção é limitada pelo que se pode observar diretamente, pela necessidade de depender de relatos de outros e, até, pela perspectiva do conhecimento com que o observador é mais experimentado ou familiar. Pode-se observar em situações profissionais como a perspectiva, por exemplo, do departamento em que se trabalha, ou da persuasão dos que apresentam as informações ou, até, das inclinações e capacidades pessoais da equipe podem enviesar a percepção da situação e levar a decisões equivocadas. Um jogo pode permitir aos participantes um entendimento abrangente de um evento complexo, revelando fatores e relacionamentos, orientando uma percepção amadurecida do todo. Neste sentido, pode permitir uma vivência da situação.

Jogos de empresa como simulação e criação de novos mundos

A forma de ensino centrada na capacidade do professor e no conteúdo dos livros (WILHELM, 1997) não é suficiente para garantir a aprendizagem. É necessário incrementar e desenvolver recursos tecnológicos de informação e comunicação, que possibilitem a implementação do processo pedagógico de forma efetiva.

Entende-se por Simulações de Jogos de Empresas (VON MECHELN, 1997) os sistemas computacionais estruturados, que simulam diversas situações do contexto empresarial, com regras claras e bem definidas, possibilitando ao grupo uma série de atividades, que colocam em prática suas habilidades de gestão.

São ferramentas de apoio ao ensino (LEITE FERREIRA, CASOTTI & BROMERCHENKEL, 1998): “não são os jogos a fonte do conhecimento essencial, não substituem os livros, nem tampouco as aulas. Mas sim os complementam com algo que não podem ensinar per se: capacidade de vivenciar o conhecimento posto em prática quando ainda estudantes. O jogo estimula a capacidade de descobrimento, criando questões que só a prática permite desenvolver. Ao aluno basta entender que de sua capacidade de estruturar dados e processar informação, aliada a sua capacidade de trabalhar em equipe, sua sagacidade, sua ousadia e seu conservadorismo nas doses e no timing adequado irão se confrontar com fatores aleatórios e imprevisíveis; dependendo o sucesso de sua estratégia da procedência de suas táticas”.

Os jogos de empresas estruturados (WILHELM, 1997) são sistemas que, através da simulação de diversas atividades inerentes a uma empresa, são capazes de criar situações que envolvem questões relativas a produção, distribuição e consumo, permitindo ao grupo vivenciar situações que envolvem a aplicação de conhecimentos e técnicas de acordo com um objetivo.

Os jogos de empresas recriam uma entidade organizacional (SAUAIA, 1995, p. 41) no qual “existem balanços patrimoniais, demonstrativos de caixa, demonstrativos de resultados, correspondências de trabalho, relatórios anuais e planos de gestão. Assim os participantes devem ser capazes de lidar com esses materiais escritos e retirar deles as informações gerenciais necessárias à tomada de decisões. As atividades são desempenhadas através de distintas funções organizacionais como marketing, produção, recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento, operação e contabilidade, entre outras”.

O aumento de conhecimentos (SAUAIA, 1990) ocorre quando “os participantes incorporam novas informações, gerais ou específicas, disponíveis explícita ou implicitamente nos jogos. Também é observado esse fato quando os dados já estão disponíveis na memória do jogador, mas passam a fazer sentido como parte de um sistema integrado de informações. Uma terceira opção é o resgate de conhecimentos

adquiridos no passado que estavam na memória e que têm o acesso facilitado pela vivência. Enfim, podem ser novos conhecimentos, integração de conhecimentos ou então a lembrança de conhecimentos guardados na memória”.

Os Jogos de Empresas apresentam-se como ferramentas de fundamental importância no processo de formação profissional (RECARD DA SILVEIRA, 2003) “pelo fato de proporcionarem uma simulação do mundo real, representado por “micro-mundos”, onde os participantes (gerentes virtuais) têm a possibilidade de desenvolver suas capacidades gerenciais por intermédio de uma interação constante”.

Os jogos de empresas são formas de micro-mundos (VON MECHLN, 1997, p.15), “concebidos como uma técnica de ensino para proporcionar ao aluno um cenário, em que este será o agente, representando um papel ativo, de acordo com os objetivos e regras estabelecidas”. Ao se criar esse micro-mundo simulado, o jogo permite ao aluno visualizar melhor suas relações e experimentar em um ambiente de menor risco que o que encontraria na prática.

Os jogos de empresas se revelam hoje fortes ferramentas para o treinamento executivo, de situações complexas de gestão empresarial do dia-a-dia. O jogo de empresas é a simulação de um ambiente empresarial, onde os participantes atuam como executivos de uma empresa, avaliando e analisando cenários hipotéticos de negócios e as possíveis conseqüências decorrentes das decisões adotadas. A tomada de decisão neste tipo de exercício tem influência tanto nos aspectos internos de uma empresa (balanço e resultados), como nos aspectos externos, tais como participação de mercado ou resultados da concorrência (MARQUES FILHO, 2001).

Um jogo de negócios é uma simulação planejada que encaixa os jogadores em um sistema de negócios simulado onde eles devem tomar, de tempos em tempos, decisões de chefia. Suas escolhas (PAULA PESSOA & MARQUES FILHO, 2001) “geralmente afetam as condições do sistema onde a decisão subsequente deve ser tomada. Desta maneira a interação entre a decisão e o sistema é determinada

por um processo de apuração que não sofre a influência dos argumentos dos jogadores”.

Os Jogos de Empresas (GRAMIGNA, 1994) “têm a mesma estrutura do jogo simulado, isto é, possuem regras claras e bem definidas, presença de espírito competitivo, possibilidade de identificar vencedores e perdedores, ludicidade, fascinação e tensão. Entretanto, neste tipo de jogo são reproduzidas as características relativas à área empresarial, e o grupo realiza uma seqüência de interações, colocando em prática suas habilidades técnicas”.

O Jogo de Empresas Tanabe (1973) é uma atividade em que, “num contexto empresarial, se tomam decisões válidas para um determinado período de tempo, sendo comunicados os resultados dessas decisões e, então, novamente o grupo toma decisões, agora para o período seguinte”.

Histórico do uso dos jogos no ensino de negócios

Segundo levantamento de Pessoa & Marques Filho (2001), o primeiro jogo de negócios usado em sala de aula é creditado por South-Western (2005) a Marie Bishtein, que, no final dos anos 20 e início dos anos 30, desenhou e demonstrou, no Leningrad Institute of Engineering and Economics, um método ativo de treinamento para gerentes de vendas, marcando suas atividades em um “mapa”. Já os jogos de empresas baseados em computador surgiram em meados da década de 50, com conceitos de táticas e estratégias militares usadas nos negócios; baseavam-se nas experiências de treinamento militar em simulações no campo de batalha. Em 1955, a Força Aérea Americana utilizou aplicativo para simular um sistema de abastecimento denominado Rand Corporation Game Monopologs, para a administração de materiais. Em 1956, foi desenvolvido para treinamento de executivos da American Management Association o Top Management Decision Game, sendo este considerado o primeiro jogo empresarial. De acordo com Faria; Dickinson (1994), o primeiro

jogo de simulação com foco nas decisões empresariais foi desenvolvido pela American Management Association em 1956. Nessa simulação, cinco times de jogadores representavam cinco empresas que competiam em uma indústria que produzia um único produto. Executivos e acadêmicos ficaram muito entusiasmados com este jogo e o número de jogos de simulação cresceu muito na década de 60 nos Estados Unidos. A primeira utilização de jogos em sala de aula foi na University of Washington, em 1957, com o Business Management Game, desenvolvido por McKinsey & Company, conforme citado por Rocha (1997). O uso de jogos como instrumento de aprendizagem ou treinamento não é novidade alguma (TORI 2005), podendo-se citar como exemplo os jogos de empresa utilizados em cursos de administração, os jogos infantis usados na escola, ou até mesmo alguns tipos de dinâmica de grupo. Quanto aos jogos eletrônicos, um dos exemplos mais tradicionais, o simulador de vôo, é reconhecido hoje como um recurso fundamental no treinamento de pilotos de jatos comerciais, e é também um grande sucesso na forma de videogame. Hoje, a informática e a realidade virtual tornaram possível a convergência dos jogos comerciais, voltados para o lazer, e dos jogos de simulação empresarial, voltados para o ensino. A geração atual, que cresceu usando os videogames, tem grande facilidade em aceitar os jogos de empresas no aprendizado.

O jogo e o aprendizado do aluno

Um dos maiores desafios aos profissionais de educação com relação ao ensino no campo da Administração, segundo Johnsson (2002), “está em como desenvolver aulas interessantes sobre o processo de gestão empresarial. Nesse sentido, faz-se uso de metodologias capazes de proporcionar aos alunos oportunidades de aprender o processo de gestão empresarial de forma individual e colegiada, de aprender como atuar de forma reativa e pró-ativa, de saber como elaborar um diagnóstico, bem como resolver problemas. Dentre as metodologias existentes, os jogos de empresas podem ser

considerados uma excelente forma para apoiar os novos desafios no campo do ensino, haja vista que essa metodologia proporciona meios para que as pessoas possam aprender, por meio de atividades práticas, a lidar com problemas surgidos no processo de gestão empresarial. Além disso, os participantes podem vivenciar várias situações que possibilitam a prática de conhecimentos adquiridos, a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de diversas habilidades técnicas e comportamentais. Dentre estas habilidades, a mais significativa é o desenvolvimento de uma postura gerencial integrada, necessária para a tomada de decisões de forma colegiada. Entre os novos conhecimentos adquiridos, a compreensão da importância da abordagem sistêmica para a melhoria do processo de gestão empresarial é constantemente citada pela maioria dos profissionais que participam de jogos de empresa, seja em cursos de graduação, especialização ou em cursos in-company. Nenhum outro método permite simular situações de decisão tão produtivas e com tamanha participação dos alunos. Conseguir-se uma atmosfera estimulante e o aprendizado de um grande número de conceitos, que somente seria possível em espaços de tempo bem maiores. Os jogos de empresas, ao reduzirem o tempo e o espaço das experiências, possibilitam que se identifiquem as conseqüências de nossas decisões no futuro e em partes diferentes da organização”.

A gestão de um empreendimento (VON MECHELN, 1997), nos dias atuais, “é uma atividade que passou a exigir mais conhecimento, habilidades e flexibilidade dos administradores. Para uma época de significativas mudanças, transformando a ordem social capitalista na sociedade da informação e do conhecimento, com a introdução de novos conceitos e valores, saber lidar com os recursos da empresa, sejam eles materiais, financeiros ou humanos, é o fator determinante do sucesso ou do fracasso. Não é diferente quando se traz à realidade do cotidiano empresarial para um ambiente simulado, os Jogos de Empresas. Neste ambiente, devendo-se gerenciar a empresa, tomar decisões e atuar num mercado altamente competitivo. Todos os competidores estão em condições análogas, tanto na

estrutura, como em finanças, capacidade de produção e participação na demanda. Assim, é importante perceber e entender o cenário do Jogo de Empresas em seu conjunto, utilizar adequadamente as informações disponíveis, estabelecer metas e objetivos, planejar e controlar as ações. A observação desses elementos é condição decisiva para uma administração coerente”.

Conforme foi destacado na Business Games Conference, Tulane University (USA), April 26-28, 1961 e referido por Naylor (1971), “um jogo de empresas exercita os participantes na técnica da tomada de decisão administrativas ou mercadológicas dentre outras, utilizadas no dia-a-dia pelos executivos. Esta simulação de negócios possibilita o exercício de estratégias competitivas, sem que se corram os riscos de uma empresa real. Nos jogos são simuladas diversas situações do cotidiano de uma empresa ou em determinado mercado, os participantes podem tomar decisões gerenciais sob condições próximas às reais, a partir de dados que lhes são fornecidos, possibilitando a análise e discussão contínuas. Conceitos de estratégia, planejamento de produção, teoria econômica, marketing, finanças, contabilidade, e outros são amplamente utilizados em todas as etapas do jogo. Seu conhecimento prévio permite ao jogador tirar maior proveito dos muitos aspectos do mesmo”.

Em relação à interatividade, Senge (1990) destaca que “o melhor aprendizado é adquirido através da experiência direta, através de tentativa e erro, quando é realizada uma ação e observada as consequências desta ação, e em seguida realizada uma nova ação diferente da anterior”. O Jogo de Empresas pode apresentar um aumento motivacional pelo fato de, por intermédio desta técnica de aprendizagem vivencial, oportunizar aos jogadores uma aproximação da realidade. Nesta técnica de ensino e aprendizagem os participantes do jogo desempenham o papel de gerentes virtuais das empresas. Estes jogos, de acordo com Sauaia (1997), tratam o participante como um ser pleno, ao estimularem os lados racional e emocional, e podem proporcionar uma aproximação das sensações de prazer e frustração existentes na vida real das empresas e dos mercados onde atuam.

O melhor aprendizado (SENGE 1990) “é adquirido através da experiência direta, através de tentativa e erro, quando é realizada uma ação e são observadas as conseqüências desta ação, e em seguida realizada uma nova ação diferente da anterior”.

A aprendizagem (HILDA SANTOS *apud* GRAMIGNA 1994, p.17) “é um processo que dura toda a vida e por meio do qual o sujeito, motivado frente a uma situação-problema, resolve-a atingindo sua meta e modifica-se de forma duradoura. Esta transformação permite transferir o aprendido para novas situações”. Isto significa que desde o nascimento o processo de aprendizagem é constante e permanente.

Senge (1990) acrescenta, entretanto, indagações sobre a experiência como instrumento da aprendizagem, no instante em que o indivíduo não tem mais contato e não pode mais observar as conseqüências e os efeitos de seus atos, quando estes estiverem num futuro remoto ou numa parte do sistema maior no qual opera. Isto é, vão além do horizonte da aprendizagem do indivíduo, em função da amplitude de visão no tempo e no espaço, na qual é avaliada a eficiência, tornando-se impossível aprender por experiência direta.

O jogo de empresas (BERNARD, 2005) “é um instrumento fundamental para capacitar os profissionais de mercado e estudantes universitários de competência intelectual, habilidade estratégica e visão empresarial”. O uso dos jogos de empresas no ensino é muito rico, pois ele pode abordar quaisquer aspectos conceituais ou práticos dentro de uma organização. Os participantes de um curso ou disciplina que usa esta estratégia atuam em duas grandes áreas: a área de Ciências Humanas, com o relacionamento criado artificialmente nos grupos de pessoas visando ao trabalho em equipe; e na área de Ciências Exatas, com o uso de conceitos de diversas disciplinas dos cursos de graduação (Administração, Economia, Contábeis entre outras). O uso deste tipo de ferramenta didático-pedagógica demonstra ser útil para que seus usuários melhorem sua visão estratégica e de gestão (tomada de decisão), compreendam as inter-relações das áreas funcionais de uma empresa, vejam o relacionamento externo

das empresas (ambiente social), trabalhem com o potencial da tecnologia da informação (uso de data warehousing), consigam trabalhar em grupo, sejam capazes de decidir em condições de pressão e incerteza, entendam o funcionamento de um mercado econômico em constante mudança, sejam executivos criativos, inovadores, generalistas e polivalentes nos negócios, atuando de forma global e integrada nas organizações.

Robert F. Mager (da área de Psicologia Educacional, citado por ABREU & MASETTO, 1990) identifica três categorias de aprendizagem com as quais o educador deve-se preocupar para fixar objetivos de aprendizagem: o aluno aprende de um modo cognitivo ou dentro de uma área de conhecimento; o aluno modifica suas atitudes, isto é, os valores que dá ao que conhece, os sentimentos que experimenta diante de fatos e idéias; a categoria das habilidades, quando o aluno aprende a fazer, a lidar com alguma coisa.

Na área comportamental, Moscovici (1996) comenta que as mudanças pessoais podem abranger diferentes níveis de aprendizagem: nível cognitivo (informações, conhecimentos, compreensão intelectual); nível emocional (emoções e sentimentos, gostos, preferências); nível atitudinal (percepções, conhecimentos, emoções e predisposição para ação integrada); nível comportamental (atuação e competência). Ela conclui que a psicoterapia trabalha o nível emocional, o ensino tradicional o cognitivo, a educação de laboratório o de atitudes, englobando funções e experiências cognitivas e afetivas. Percebe-se que o aluno aprende, não só cognitivamente, mas também em termos de atitudes e habilidades, desenvolvendo a capacidade de decidir e assumir responsabilidade social e política e uma nova postura diante dos problemas que ele (o aluno) irá encontrar no mercado de trabalho.

Assim, o processo de ensino (BORDENAVE & PEREIRA, 1998) consiste em planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. A sua tecnologia é formada por meios materiais colocados à disposição das equipes de professores ou instrutores e a utilização

destes materiais é viabilizada pelas técnicas pedagógicas que lhes são adequadas.

O jogo MARKSTRAT

O estudo descrito neste artigo foi baseado no uso do software MARKSTRAT¹, uma simulação de jogos de empresas com foco em Marketing Estratégico. Criado em 1977, é adotado em mais de 500 escolas de graduação e pós-graduação em Administração de todo o mundo, e em treinamento por centenas das maiores empresas do mundo. O jogo busca desenvolver no aluno a consciência da importância de conhecer as necessidades dos consumidores, desenvolver uma perspectiva de longo prazo, encarar o Marketing como centro de lucro, dentro de um ambiente altamente competitivo, onde as estratégias de marketing são baseadas em segmentação, posicionamento e alocação de recursos. Cada grupo de alunos representa uma empresa no mercado, que deve tomar um conjunto de decisões de marketing estratégico a cada rodada, que corresponde a um ano. Todas as decisões implicam em custos e têm impacto no resultado da empresa, devendo-se alocar um orçamento específico e limitado, dentro da melhor estratégia, para se obter resultados. As decisões envolvem lançamento, gerencia e retirada de produtos e marcas do mercado, a política de preços, a distribuição da equipe de vendas pelos canais de distribuição, o posicionamento junto aos segmentos de mercado específicos, a estratégia de comunicação e a compra de pesquisas de mercado. O jogo pode ser desenvolvido de oito a doze rodadas. O software possui dois módulos. O primeiro é a interface em rede em que o aluno acessa todas as informações e toma as decisões. O segundo é a interface do professor, em que ele gerencia o jogo, recolhendo os dados das decisões de cada rodada, gerando os resultados e arquivos para a próxima rodada, para acesso via rede pelos alunos. Cada rodada foi realizada em uma aula de 90 minutos.

¹ Maiores detalhes sobre o jogo podem ser encontrados no site <<http://www.markstrat.com>>

III - Metodologia da pesquisa

A pesquisa consistiu na realização de estudo primário quantitativo descritivo, com base em survey, de identificação de valores, atitudes e opiniões de 60 alunos, das duas turmas que participaram de curso “Gerência de Produtos, Serviços e Mercados”, da graduação em Administração, período da manhã, da FEA/USP, utilizando-se o jogo MARKSTRAT. A ferramenta é usada para o desenvolvimento de habilidades estabelecidas no planejamento da disciplina, tais como decisões de marketing e estratégia baseadas em informações e visão balanceada de curto e longo prazo. Foi elaborado um questionário contendo frases relativas ao perfil do aluno desejado para o jogo, o papel do aluno durante o jogo, as transformações e aprendizados que o aluno obteve após o jogo, e a avaliação do jogo em si. As frases foram avaliadas com base em escala tipo Likert de 6 pontos, variando de (1) = discordo totalmente a (6) = concordo totalmente.

IV - Resultados, Análises e Conclusões

Para cada frase, foi calculada a média da avaliação dos respondentes. As frases foram ordenadas de forma decrescente (ANEXO I). Não foram observadas frases com avaliações extremas, nem discordância total (entre 1 e 2) nem concordância total (entre 5 e 6). As afirmações que apresentaram maior concordância (média entre 4,5 e 4,9) destacam idéias relacionadas aos objetivos específicos de aprendizagem da disciplina: lidar com a pressão do tempo, tomar decisão baseada em informação, pensar de forma estratégica, equilibrar decisões de curto e longo prazo e negociar decisões com os colegas de grupo. Também apresentaram uma avaliação positiva do jogo: recomendaria o jogo aos demais colegas, aprendeu muito com o jogo e considerou o jogo divertido. No intervalo de concordância a seguir (média entre 4,0 e 4,4), essas idéias em geral são reforçadas: é capaz de aplicar o aprendido em outras ocasiões, melhorou análise

crítica, etc., e foi uma das melhores disciplinas de marketing e da FEA.

Analisando as frases que foram avaliadas medianamente (média 3,3 a 3,7), expressando indiferença entre concordância e discordância, identificamos algumas idéias expressas na literatura sobre jogos que não foram comprovadas na experiência dos alunos participantes deste estudo: tornar-se mais competitivo, delegar responsabilidades, desenvolver a intuição, tornar-se mais flexível, mais confiante, saber lidar com pessoas diferentes, desenvolver auto-disciplina, tornar-se mais sociável e se conhecer melhor. Assim, segundo os participantes, o jogo não contribuiu expressamente para desenvolver habilidades específicas de trabalho em grupo. Uma possível explicação seria a de que a pressão e a competição são tão grandes que eles não têm tempo ou condições de desenvolver relacionamentos e habilidades, mas a frase “o jogo é competitivo demais” foi avaliado com média 3,7, na faixa intermediária, o que não comprova essa tese. Outra possível explicação é que essas habilidades não foram explicitamente trabalhadas pelos professores ao longo do jogo, e somente a aplicação do jogo não foi suficiente para desenvolvê-las ou serem avaliadas positivamente pelos participantes. Na faixa de maior discordância (média 2,2 a 2,5), o jogo foi avaliado como de complexidade adequada para o nível do curso, e que diverte e ensina.

V - Conclusões, Recomendações e Limitações

A avaliação dos participantes sugere que os objetivos técnicos do jogo – desenvolver habilidades decisórias em marketing e estratégia com base em análise de informações e visão de curto e longo prazo – foram avaliados positivamente, enquanto que as habilidades relacionadas a trabalho em equipe foram avaliadas com indiferença. Uma possível explicação é que, como elas não eram objetivos específicos do curso e não foram tão enfatizadas pelos professores como as técnicas, somente o jogo não foi suficiente para desenvolvê-las de modo a serem identificadas pelos participantes.

Estes resultados sugerem que o jogo é uma interessante ferramenta de ensino, mas que os resultados podem ser potencializados pelo trabalho focado do professor, dentro de seu planejamento, para o desenvolvimento específico destas habilidades. Sendo uma ferramenta transdisciplinar, possui maior potencial a ser aproveitado, talvez até através de uma equipe transdisciplinar de professores que possam trabalhar as diferentes áreas de ensino.

Esses resultados e conclusões apresentados referem-se a um grupo relativamente pequeno (62 alunos), o que não permite a análise estatística mais sofisticada dos dados ou a generalização dos resultados. No entanto, as conclusões apresentadas sugerem aspectos gerais de avaliação do jogo pelos seus participantes, que podem servir de base para hipóteses de estudos futuros, sobre o papel do professor no uso da ferramenta e a utilização de uma equipe transdisciplinar que trabalhe diferentes habilidades.

VI - Referências bibliográficas

- ABREU, Maria C. de, MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990. 146p.
- BERNARD Sistemas Ltda. **Simulação empresarial**. Disponível em <http://www.bernard.com.br>. Acesso em 20 de junho de 2005.
- BORDENAVE, Juan D, PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 19.ed. Petrópolis: Vozes,1998.
- CALLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres. La máscara y el vertigo**. Fondo de Cultura Económica: México. 1994.
- FARIA, A.J.; DICKINSON, J. R. **Simulation Gaming for Sales Management Training**. Journal of Marketing Vol.13, N° 1, pp47-59. 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GRAMIGNA, Maria R.M. **Jogos de Empresas**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da Cultura**. Perspectiva: São Paulo; 2001.

JOHNSSON, Marcelo Evandro. **A importância da utilização de jogos de empresas em programas de capacitação de executivos**. Revista FAE Business Nº2, 47-49; Jun/2002.

KNOWLES, M. S; **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**; 2nd ed.; New York, Cambridge Books; 1980.

KRISCHKE, Jeannine Lima. **Andragogia em tempos de internet**. http://www.rhcentral.com.br/artigos/abre_autor.asp?cod_autor=152; acessado 20/6/2005.

LEITE FERREIRA, Armando; CASOTTI, Leticia; BROMERCHENKEL, Marcilio. **Vamos brincar! Simulação, Aprendizado, Inovação e Diversão – Utilizando jogos para ensinar e vivenciar**. BALAS, New Orleans. Anais 1998.

LINDEMAN, E. C. (1921) **The Community. An introduction to the study of community leadership and organization**, New York: Association Press.

LINDEMAN, E. C. (1924) **Social Discovery. An approach to the study of functional groups**, New York: Republic Publishing.

LINDEMAN, E. C. (1926) **The Meaning of Adult Education**, New York: New Republic.

LINDINO, T. C. et al; **O pedagogo e suas competências: Relação entre a prática docente e as novas exigências no perfil do professor**; Estudos vol. 6, 87-106; Marília, 2002.

MARQUES FILHO, PAULO A. **Jogos de empresas: uma estratégia para o ensino de gestão e tomada de decisão**. São Paulo. 175 p. Universidade Paulista. Dissertação de mestrado. 2001.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas: tese (e prática) de livre docência**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1992. 104p.

MERRIAM, S. & CAFFARELLA, R; **Learning in Adulthood**; San Francisco, CA Jossey-Bass; 1991.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 5. ed. São Paulo, J. Olympio, 1996. 276p.

NAYLOR, Thomas H. et al. **Técnicas de Simulação em Computadores**. São Paulo, Vozes, 1971.

OLIVIER, Marilene; ROSELFEND ROSAS, André. **Jogos de Empresas na Graduação e no Mestrado**. VII SemeAd - Seminários em Administração - FEA-USP, 2004, São Paulo. Anais, 2004.

PAULA PESSOA, MARCELO S.; MARQUES FILHO, PAULO A. **Jogos de**

empresas: uma metodologia para o ensino de engenharia ou administração. COBENGE; 2001.

PERRENOUD, Philippe; **Dez novas competências para ensinar**; Porto Alegre, Artmed; 178-179; 2000.

PROENÇA JR, Domicio. **Critérios e Experiências no uso de jogos pedagógicos.** REDES; 2002.

RECART DA SILVEIRA, CAIO MARCELLO. **A incerteza e a tomada de decisão no âmbito do Jogo de Empresas.** <http://www.cloviss.massauid.nom.br/artigos10.htm>

ROCHA, Luiz Augusto De Giordano. **Jogos de empresa: desenvolvimento de um modelo para aplicação no ensino de custos industriais.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1997.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a Educação Gerencial.** 1995. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Jogos de empresas: aprendizagem vivencial.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 14, 1990, Belo Horizonte; Anais 14º ENANPAD. Vol.3, p.77-92.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina: Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem.** São Paulo, Editora Best Seller, 1990.

SMITH, M. K. (1997, 2004); **Eduard Lindeman and the Meaning of Adult Education**, the encyclopaedia of informal education, <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>.

SOUTH-WESTERN College Publishing. **The global business game: a brief history of business games.** Disponível em <http://www.swcollege.com/management/gbg/history.html>; Acesso em 21/06/2005.

TANABE, Mário. **Jogos de Empresas.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP. São Paulo, 1973. 120 p.

TORI, ROMERO. **Game e treinamento profissional.** Simpósio do Festival de Jogos Eletrônicos do SESC; Jan/2005.

VON MECHELN, Jose Pedro. **SAP1-GI - SISTEMA DE APOIO AO PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO DO JOGO DE EMPRESAS GI-EPS.** Dissertação de Mestrado. UFSC 1997

WILHELM, Pedro P. H. **Uma Nova Perspectiva de Aproveitamento e Uso dos Jogos de Empresas.** Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGESP - UFSC, 1997.

ANEXO I – Médias das avaliações

	1	2	3	4	5	6
V52 O jogo me ensinou a tomar decisões baseadas em informação.						4,9
V5 Recomendaria o jogo aos demais colegas de Marketing.						4,8
V19 O grupo de estímulos obrigou-me a aproveitar melhor o jogo.						4,7
V21 Acreditava que se aprendeu muito com jogos.						4,7
V47 O jogo me ensinou a lidar com a pressão do tempo.						4,6
V65 O jogo ajudou a desenvolver minha capacidade de pensar de forma estratégica.						4,6
V22 Aprendi bastante com o jogo.						4,5
V42 O jogo me ensinou a avaliar melhor as consequências de minhas decisões.						4,5
V53 O jogo me ensinou a tomar melhores decisões.						4,5
V10 O jogo é divertido.						4,5
V46 O jogo me ensinou a equilibrar decisões de curto e longo prazo.						4,5
V49 O jogo me ensinou a negociar decisões com meus colegas.						4,5
V66 Sou capaz de aplicar o que aprendi como jogo em outras situações.						4,4
V57 O jogo fez diferença em meu aprendizado.						4,3
V80 O jogo melhorou minha capacidade de análise crítica.						4,3
V2 As regras do jogo são claras.						4,3
V9 O jogo é envolvente demais.						4,3
V25 O jogo ajudou a desenvolver meu bom senso.						4,2
V18 A experiência ganha com o jogo ajuda o(a) aluno(a) para a vida profissional.						4,2
V61 O jogo desenvolveu meu raciocínio.						4,2
V94 O jogo me ajudou a aplicar conhecimentos técnicos que já tinha aprendido.						4,2
V58 O jogo me ajudou a compreender melhor minha responsabilidade no grupo.						4,1
V61 O jogo melhorou minha capacidade de síntese.						4,1
V20 Jogos de estratégia divertiram-se usados desde o início do curso.						4,1
V4 O jogo me ensinou a definir melhor minhas prioridades.						4,1
V63 É preciso ter muita capacidade de persuasão junto aos colegas do grupo para jogar.						4,1
V66 O jogo me ajudou a integrar diferentes tipos de conhecimento.						4,1
V54 O jogo me ensinou a trabalhar em grupo.						4,1
V26 O jogo ajudou a desenvolver meu potencial profissional.						4,0
V23 O jogo deveria ser mais estruturado.						4,0
V40 O jogo me ensinou a ter mais confiança em meus colegas.						4,0
V65 O jogo me proporcionou uma aprendizagem duradoura.						4,0
V3 Foi uma das melhores disciplinas que fiz na FEA.						4,0
V14 Foi a melhor disciplina do curso de Marketing.						4,0
V17 O jogo só funciona com orientação do professor durante a aula.						4,0
V30 O jogo aumentou minha capacidade de planejamento.						3,9
V65 O jogo me ensinou a desenvolver características de liderança.						3,9
V66 Eu estava bem preparado para aproveitar melhor o jogo.						3,9
V43 O jogo me ensinou a dar melhor feedback a meus colegas.						3,8
V59 O jogo me ajudou a conhecer melhor meus colegas.						3,8
V7 O jogo é competitivo demais.						3,7
V4 Desde o início focou o desafio para mim qual era meu papel no jogo.						3,7
V57 O jogo me tornou mais cooperativo.						3,7
V45 O jogo me ensinou a trabalhar, delegando responsabilidades.						3,7
V83 O jogo desenvolveu minha intuição.						3,6
V64 É preciso ser muito criativo para jogar.						3,6
V58 O jogo me tornou mais flexível.						3,6
V40 O jogo me ajudou a ser mais confiante.						3,5
V16 O jogo permitiu aplicar toda a teoria que aprendi ao longo do curso.						3,5
V48 O jogo me ensinou a lidar com pessoas diferentes.						3,5
V4 O jogo toma as pessoas sérias.						3,4
V62 O jogo desenvolveu minha autoconfiança.						3,4
V7 O jogo ajudou a mostrar características minhas pouco usadas.						3,4
V51 O jogo me ensinou a ter mais neutralidade.						3,4
V29 O jogo me ajudou a ser mais organizado.						3,4
V59 O jogo me tornou mais social.						3,3
V62 O jogo permitiu-me conhecer melhor.						3,3
V41 O jogo me ajudou a ser mais espontâneo.						3,2
V15 O jogo reflete a realidade das empresas.						3,2
V11 O jogo é rígido demais.						3,1
V28 O jogo ajudou a reduzir minhas inibições.						2,8
V3 O jogo é justo.						2,8
V12 O jogo é tecnológico demais.						2,7
V6 O jogo é divertido, mas não ensina.						2,5
V8 O jogo é complexo demais para o nível do curso.						2,2

EDUCAÇÃO SUPERIOR EMERGENTE CONSTRUINDO CIDADANIA

EMERGENT HIGHER EDUCATION BUILDING CITIZENSHIP

Marília Vilardi MAZETO *

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir, com base na Declaração Mundial de Ensino Superior, sobre a educação tradicional que teve características multifacetadas, adaptando-se às exigências históricas ao longo do tempo, criando um universo exclusivamente pedagógico separado da vida, uma retalhação da visão de totalidade. A Declaração Mundial de Ensino Superior propõe uma *educação* baseada em valores, com a transformação para uma pedagogia baseada em princípios, que alicerces o processo de construção do sujeito, interagindo com o objeto, levando-o a uma consciência crítica da real situação do mundo, isto é, uma pedagogia social e prática que construa cidadania.

UNITERMOS: educação superior; pedagogia; valores e cidadania.

ABSTRACT: This paper's goal is to ponder, from the World Declaration on Higher Education, about the traditional education that had several fragmented characteristics, adapting it to the historical demand, creating an exclusively pedagogic universe apart from real life, a shredding in the vision of totality. The World Declaration on Higher Education proposes an education based on human values with the transformation to a pedagogy based on principles that find the process of construction of the subject interacting with the object, taking it to a critical conscience of the world's real situation, that is, a social and practical pedagogy that builds citizenship.

UNITERMS: traditional education; pedagogy; citizenship.

* Assistente Social, Advogada e Professora de Ética Profissional e Política Social da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR, mestre em Direito do Estado.

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática.

Chevallard

1 Trajetória do ensino superior tradicional emergente

A *educação* é hoje uma prioridade discutida no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais com a finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Para registrar as reflexões sobre a *educação*, é necessário esclarecer o conceito de *educação*. Etimologicamente, a palavra vem do latim *educatio*, que quer dizer ato ou efeito de educar-se, ou processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social, segundo o dicionário *Novo Aurélio* (1999, p.728).

Neste sentido, o termo *educação* refere-se a um processo muito amplo, que abarca tanto aquilo que se denomina, de modo mais específico, *educação formal (educação escolar)*, quanto *educação informal (a educação não intencionalizada)*, que se realiza ao longo da existência do indivíduo, em sua vida cotidiana, “no convívio com os demais indivíduos, dentro das varias modalidades da prática social em que atua” (CARNEIRO, 1998, p.29).

Entretanto o professor J. Carlos Libâneo, (1985 *apud* ARANHA, 2001, p. 50) afirma que “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação”. Segundo Aranha (2001), pode-se entender que educação é de uma conceituação mais ampla do que ensino e doutrinação, entendendo-se que ensino consiste em transmissão de conhecimento e doutrinação é uma pseudo-educação, que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores.

Quanto aos dois primeiros conceitos, *educação* e *ensino*, não há como separá-los nitidamente, pois ambos se completam.

Como educar o ser humano, sem informá-lo sobre o mundo em que vive?

Segundo Aranha (2001, p.51):

É a partir da consciência de sua própria experiência somada à experiência da humanidade que o indivíduo tem condições de se formar como um ser moral e político. Deste modo, toda e qualquer informação pode ser assimilada pelo educando, independentemente que seja fornecida sem a aparente intenção de formação, interferindo na sua concepção de mundo.

Nesse estudo será focado a *educação superior formal* no Brasil, que foi sendo estruturada à luz de marcos normativos sem uma forma refletida, ou seja, sem uma filosofia da educação, que buscasse um acompanhamento reflexivo e crítico da ação pedagógica e da adequação do ensino-aprendizagem e da prática. A trajetória em torno de definições das normas jurídicas para a educação se travou em lutas entre grupos com diversos interesses políticos e econômicos.

Ao longo da história brasileira, essas lutas se travaram pela eleição de valores e normas atinentes ao projeto liberal e à necessária consolidação de um modelo social, político e humano. A implantação do ideário moderno espalhou-se em várias direções: pelo terreno político, na construção do governo democrático com a cisão do espaço

público e do espaço privado; pelo terreno econômico, com a definição do capitalismo, sistema produtivo baseado na propriedade privada; pelo terreno social, na afirmação liberal da concepção do homem como indivíduo e na adoção dos princípios da igualdade e da liberdade como balizas para uma vida associativa. Nessa perspectiva temos o advento do sujeito da modernidade representado como indivíduo dotado de uma consciência que lhe possibilita conhecer o real, discernir a verdade e realizar escolhas éticas, definindo sua ação.

Dentro desse contexto, idealizando o mundo moderno, Aranha (2001) define alguns aspectos que fundamentam a *educação geral* no Brasil: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a segurança.

Com referência a esses aspectos mencionados anteriormente, Aranha (2001, p.137) define-os assim:

- **o individualismo:** a sociedade civil é formada pela aglutinação de indivíduos inicialmente separados no “estado de natureza”; quando se reúnem, o fazem para garantir a consecução de seus interesses individuais. Ainda mais: o sucesso ou não de cada um depende de seu talento e resulta da competição entre os membros da sociedade;

- **a liberdade:** vista como liberdade individual; “a liberdade de cada um vai até onde começa a liberdade do outro” é uma afirmação típica da concepção liberal individualista. Em outras palavras, espera-se que o sucesso de cada indivíduo seja garantido para o crescimento da sociedade como um todo;

- **a propriedade:** no sentido amplo de que todo indivíduo é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho e, no sentido estrito, de seus bens e patrimônio. Encontra-se no liberalismo uma característica que Macpherson chama de “individualismo possessivo”: “a essência humana é ser livre da dependência das vontades alheias, e a liberdade existe como exercício de posse”;

- **a igualdade:** entendida como igualdade civil; não se

admite a servidão, como na Idade Média, nem se suportam os privilégios da nobreza, que tanto irritam os burgueses; todos seriam iguais perante a lei e a todos seria oferecida igualdade de oportunidades;

- **a segurança:** baseada em uma nova concepção de justiça, centrada na valorização da lei, em detrimento do arbítrio. Essa segurança era fundamental para a garantia da proteção e da conservação da pessoa, dos direitos e das propriedades.

Assim, foi neste contexto que se formou a escola liberal, não significando uma escola aberta, avançada, mas uma instituição que concretizou a *educação* proposta pelo liberalismo como um bem reservado à elite, numa visão mecanicista, que separa os indivíduos de seus relacionamentos e não reconhece a importância do contexto no qual estão inseridos.

Uma melhor compreensão da visão fragmentada da educação tradicional é explicada pela autora acima quando afirma que, na filosofia cartesiana, há necessidade de decomposição de uma questão maior em outras mais fáceis, tornando-as simples e suficientes para evidenciar uma resposta em que a idéia de natureza é governada por leis, cujas formulas são matemáticas, de onde há matematização do pensamento humano, que constitui a mais importante herança de Descartes.

Sendo assim, o método cartesiano direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes.

Os modelos mencionados acima continuam norteando a educação hoje, ou seja, determinam um ensino fechado, que exige dos alunos memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo resultado ou produto, que pune erros e tentativas de liberdade de expressão, somente instruindo e não educando para a cidadania.

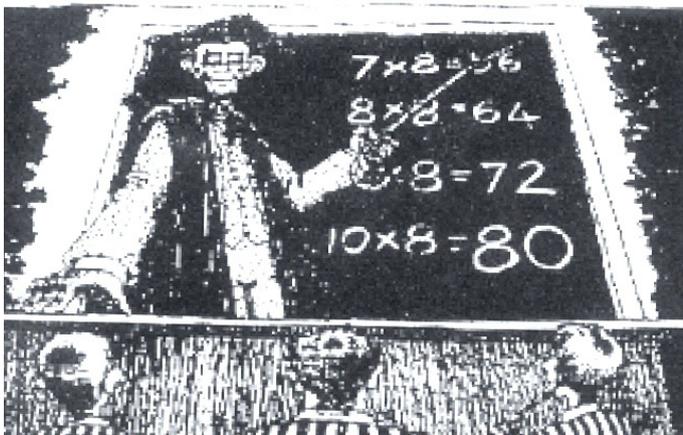


Figura 1 – A SALA DE AULA - Fonte: Britain, 1988

Essa questão, ilustrada pela figura acima e analisada por Aranha (2001), é determinada por vários fatores como a relação professor-aluno, em que o mestre detém o saber e a autoridade, dirigindo o processo de aprendizagem e servindo como modelo; o aluno é parte passiva deste processo, sendo apenas um simples receptor da tradição cultural; o conteúdo possui um caráter abstrato do saber, pois a preocupação é somente no transmitir o saber acumulado; a metodologia é valorizada em aulas expositivas, com exercícios de fixação; a avaliação valoriza os aspectos cognitivos (de aquisição de conhecimentos transmitidos), superestimando a memória, como também a capacidade de restituir o que foi assimilado. Submetidos a horários e currículos rígidos, os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, não havendo qualquer preocupação com as diferenças individuais.

Forquim (2000, p. 15) afirma que “[...], a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”.

Através desse conjunto de fatores, a educação tradicional excluiu o pensador de seu próprio pensar, retirando o diálogo e as interações existente entre os indivíduos, entre a ciência e a sociedade, a técnica e a política, sedimentando, assim, em nossa cultura, a

insensibilidade aos valores, a mente técnica, o coração vazio. Como conseqüência, o ser humano alienou-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros, passando a não mais conjugar os verbos compartilhar e cooperar, não existindo mais a compaixão e solidariedade no cotidiano das pessoas (MORAES, 2003).

Pode-se concluir que a educação tradicional, segundo os estudiosos, teve características multifacetadas, adaptando-se às exigências históricas ao longo do tempo, criando um universo exclusivamente pedagógico, separado da vida e preservado do mundo, um retalhamento da visão da totalidade.

Novas perspectivas educacionais podem estar se formando, em que o foco será a construção de um ser integral, articulando conhecimento adquirido com o mundo e os outros nas relações sociais, diferentes da influência da visão cartesiano-mecanicista, fechada, fragmentada, autoritária, desconectada do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos (ARANHA, 2001, p. 158),

Uma construção da imagem do homem como máquina biológica, movida por instintos, para a visão do homem como possuidor de valores mais altos, com consciência, espiritualidade, justiça e amor; um homem preocupado com o ecossistema, com o equilíbrio do planeta Terra; com uma responsabilidade ilimitada de nossas ações e a busca de relações mais cooperativas, de integração, de compromisso com o todo. (PEREIRA, HANNAS, 2000, p.24-25)

Desta forma, esses conceitos da educação devem ser desenvolvidos buscando-se uma visão histórica da própria condição humana:

O ser humano é tratado como um ser resultante de relações sociais que não existem separadas dos indivíduos

reais, isto é, não se pode compreender o indivíduo isolado das relações sociais, tampouco tomar as relações sociais independentemente dos indivíduos que as realizam. (BONETTI et al., 1996)

Esse entendimento fala do ser humano como um ser genérico, que, ao projetar-se no mundo por intermédio do trabalho, se autodetermina como um ser universal, social, consciente e livre, intervindo no mundo, isto é, na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e com ele mesmo.

Assim, acredita-se que a *educação* desempenhe papel fundamental na procura de conhecimentos novos. Para isso, faz-se necessária uma construção teórica a respeito de como ocorre à participação do sujeito na construção do conhecimento, como algo que está em processo, um sujeito que possa apreender a realidade e reconheça essa realidade.

Desse modo, a importância da educação pode ser compreendida, em todos os níveis educativos e em todas as idades, [...] “para a realização plena da tríade indivíduo/sociedade/espécie, sendo que no seio desta tríade complexa emerge a consciência, objetivo a ser alcançado pela educação” (MORIN, 2003. p 105).

Dentro dessa perspectiva, a construção de um modelo educacional deve ser permeada por fundamentos axiológicos, voltada para uma nova ação, que, segundo Carneiro (1998, p.22), se compõe em:

[...] níveis escolares inscrevendo-se dentro de dois aspectos importantes para o ensino-aprendizagem que são: a) a questão da finalidade buscando valores e ressignificações na perspectiva de uma cultura de transformação com uma construção teórica a respeito de como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento; b) de mudanças estruturais rearticulando os níveis de ensino-aprendizagem (*educação básica e educação superior*).

Os níveis de ensino brasileiro impostos pela regulamentação completam-se com a *educação superior*, devendo existir uma relação na construção agregada e solidária de conhecimentos entre eles para atingir a sua finalidade, pois a formação não se realiza apenas no ensino superior, mas em várias etapas da educação.

Essas questões nos levam a refletir sobre a importância e a urgência de uma educação voltada para a formação de cidadãos.

1.1 A Educação Emergente e a Declaração Mundial do Ensino Superior.

Ao refletir sobre o Ensino Superior e sua expansão, não se pode deixar de destacar a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 1998, que elaborou um documento, a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, voltado para uma visão e ação, dentro de uma realidade globalizada, aprovadas pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO).

Esse documento, entre outros aspectos, trata das missões e funções da educação superior, de forma profunda e abrangente, destacando idéias para uma reforma baseada em uma *educação* de valores e de transformação.

Em primeiro lugar, o referido documento define educação superior como tipo de estudos, treinamentos ou formação para a pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado.

Esta educação superior tem como um de seus grandes desafios proceder à:

[...] mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de

valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade. (UNESCO,1998)

Esse documento traz a consideração da *educação* como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos e da democracia. Enfatiza também que os sistemas de *Educação Superior*:

[...] devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender as necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade (UNESCO, 1998)

Assim, diante de todo essa complexidade, a Declaração Mundial do Ensino Superior definiu as missões e funções da educação superior voltadas para bases que implicam em mudanças no projeto pedagógico da universidade. Essas implicações visam à qualidade da técnica dos futuros profissionais, que se tornou imprescindível em um mundo dominado pela competitividade, mas também sublinharam em igualdade de condições, a importância da formação ética e humanística do alunado. Aliás, a esse respeito, a universidade e as instituições de ensino superior e todos os envolvidos no processo educacional têm o compromisso de preparar uma nova geração de jovens solidários e sensíveis ao desenvolvimento de uma nova cultura de paz. São esses jovens que, na vida prática, poderão colaborar para a construção de processos presididos por valores éticos e orientados para a busca da equidade e da justiça social, condições fundamentais para que não se repitam, no século XXI, algumas das atrocidades que enxovalharam o século XX.

Aqui cabe uma observação importante, pois são esses jovens também - os que optarem pela carreira docente - que terão a difícil missão de transformar as escolas de educação básica em agências de cidadania, desencadeando, na base um amplo movimento de educação para a solidariedade e para a integração da tríade indivíduo/sociedade/espécie.

Na verdade, diante de todas essas questões suscitadas acima, o ensino-aprendizagem deve estar voltado para promover todos os seres humanos à condição de cidadão, visando desenvolver uma pedagogia baseada em princípios que alicercem o processo de construção do sujeito interagindo com o objeto, que o leve a uma consciência crítica da real situação do mundo, isto é, uma pedagogia social e prática.

Isto implica em uma educação levada a sério, passando do senso comum à consciência filosófica, tendo como consequência a formação de um processo educativo capaz de gerar um novo sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções e novas ações, que leve em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e sociais, com uma perspectiva revolucionária.

O entendimento dessas expectativas não é uma tarefa simples e depende fundamentalmente de novas formas de conceber e implementar políticas educacionais, da ruptura de paradigmas, mudança de mentalidade e das conseqüentes transformações pedagógicas. É preciso resolver tudo na prática, no dia-a-dia, para que as diretrizes determinadas na Declaração Mundial do Ensino Superior não se transformem em letra morta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda de. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Iêda Lúcia, HANNAS, Maria Lúcia. **Educação com consciência: fundamentos para uma nova abordagem pedagógica**. São Paulo: Gente, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1973.

UNESCO, Conferência Mundial sobre Educação Superior: **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Tradução Amós Nascimento. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL: PROJETO COMUNITÁRIO DA
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA – CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO BAIRRO CHICO
MENDES

SOCIAL INTERVENTION EXPERIENCE: UNIVERITY OF MARÍLIA COMMUNITY
PROJECT – SOCIAL SERVICE COURSE AT CHICO MENDES NEIGHBORHOOD

Márcia Oliveira ALVES *

RESUMO: Este artigo trata da apresentação de resultados do projeto de intervenção comunitária realizado junto ao curso de Serviço Social, no segundo semestre de 2004. O projeto buscou trabalhar questões teóricas sobre o desenvolvimento de comunidades, apresentação de pesquisa da realidade do bairro e intervenção iniciada e em discussão como forma de intervenção social.

UNITERMOS: desenvolvimento de comunidade; intervenção social; cidadania; inclusão social

ABSTRACT: This article deals with the results of the community intervention project developed by the Social Service course in the second semester 2004. The project dealt with theoretical issues about Community Development, a research presented on the neighborhood reality, interventions developed and the discussions as a way of social intervention.

UNITERMS: community development; social intervention; citizenship; social inclusion.

* Assistente Social. Mestre em Ciências Gerenciais. Professora da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR - SP - Brasil

Introdução

Segundo a constituição, lutar pela cidadania e enfrentar a questão social no Brasil se confunde com a luta pelos direitos humanos, ambos entendidos como resultado de uma longa história de lutas sociais de reconhecimento, ético e político, da dignidade intrínseca de todo ser humano.

Vivemos no Brasil a prosperação do “Estado Mínimo”, que abandona o povo à própria sorte. Esta situação é fruto da persistência política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda. O próprio Banco Mundial vem afirmando que a pobreza tem crescido muito devido à globalização econômica.

A realidade é que a urbanização generalizada, a expansão dos bens públicos e do consumo coletivo e a própria globalização redefinem em profundidade as funções dos diversos espaços econômicos e sociais. Encontrar novos caminhos de gestão local se tornou uma necessidade (DOWBOR, 2000).

Vivem-se momentos em que a produção determina as questões sociais. Segundo Dowbor (1999), as áreas produtivas dispõem de um sólido acúmulo teórico sobre a sua gestão: taylorismo, fordismo, toyotismo, TQM, Kanban, etc. A área social não dispõe dos paradigmas da gestão correspondente e fica oscilando entre burocratismos estatais ultrapassados e privatizações desastrosas. Os Serviços Sociais são diferentes e necessitam de respostas específicas. Criou-se no Brasil uma separação, entre economistas formais que tratam de coisas “sérias” como taxa de juros, câmbio, investimentos, e os cientistas sociais que se preocupam com a tragédia social e se concentram em denunciar o drama das crianças, dos pobres, dos excluídos. Uns se preocupam com a taxa do PIB, com outros o *bandaid* para as vítimas do processo.

A sociedade realmente continua com necessidades prosaicas, de casas, sapatos, arroz e feijão, que deveriam ser asseguradas pelo trabalho.

Quanto à sociedade civil organizada, as respostas às demandas sociais se pulverizam através de diferentes formas de organização e movimentos sociais: organizações sociais, entidades profissionais, setores das igrejas, partidos, sindicatos e o terceiro setor com as organizações não-governamentais.

Além das lutas de direitos e resistência à exploração, opressão, violência, restrição na prestação de serviços públicos pelo Estado ou em parcerias, as organizações da sociedade civil vêm trabalhando na defesa de direitos aos empregados, à terra, à formação profissional e técnica, à educação, ao meio ambiente e outros.

As condições de precarização e subalternização do trabalho à ordem do mercado, de erosão das bases da ação social do Estado e do desmonte dos direitos sociais, civis e econômicos, a questão social, matéria básica do trabalho do assistente social, assumem novas determinações, tais como: insegurança, vulnerabilidade dos trabalhadores, desemprego, aumento da exploração do trabalho feminino. E há outras tantas questões com as quais o Assistente Social convive quotidianamente, como: problemas de saúde pública, de violência, de droga, de trabalho da criança e do adolescente, de alimentação insuficiente e sem qualidade, etc. Situações que representam, para os que as vivem, experiências de desqualificação e de exclusão social.

Diante do exposto, o que se confirma é a necessidade de o serviço social buscar formas de enfrentamento da questão social. Para tanto, foram realizadas no segundo semestre de 2004, no bairro Chico Mendes na cidade de Marília, SP, intervenções com o objetivo de inclusão social, por meio de ações estruturantes ligadas a acesso à saúde, educação e capacitação profissional, para romper com as precarizações e emancipar sócio-economicamente moradores em situação de vulnerabilidade. Através da prestação de serviços a comunidade com vistas a:

- orientações com relação a direitos sociais, tais como aposentadoria, pensão, auxílio saúde, prestação continuada e outros;

- prestação de apoio técnico-operacional a grupos sociais da comunidade;
- estabelecimento de parcerias com vistas à inclusão de grupos de moradores em programas de qualificação profissional;
- estabelecimento de parcerias com vistas à inclusão de conhecimentos nutricionais a escolas do bairro;
- discutir a realidade da população, direitos sociais relacionados ao projeto como forma de enfrentamento das questões sociais;
- planejar e programar estratégias de enfrentamento as questões sociais em nível de macro atuação.

A metodologia do projeto

Em suma, este projeto constitui-se numa proposta de intervenção comunitária. Comunidade pode ser definida de várias formas: Canfund (1970) afirma que comunidade é um grupo de pessoas que, por motivo de trabalho, cultos religiosos, estudos ou satisfação social, satisfazem suas necessidades básicas de uma vida material, espiritual e social, estabelecendo cooperação com seus conterrâneos; Mereir (1986) define comunidade como um aglomerado de pessoas que vivem numa mesma localização geográfica, em uma determinada época, partilhando de uma cultura comum, inseridas numa estrutura social que revela uma consciência de sua identidade de grupo. Desenvolvimento de Comunidade é a somatória entre povo/governo, relação estado e estado civil.

A intervenção iniciou-se com a inserção do curso de Serviço Social da Unimar- Universidade de Marília no Bairro Chico Mendes e demais bairros de sua proximidade. Trata-se de um trabalho de campo, em que o assistente social é professor e acompanha alunos em seu estágio curricular. Portanto, este trabalho voltado à comunidade cria um sentido especial e singular, na medida em que faz parte dele a inserção dos alunos durante o desenvolvimento de seu estágio curricular.

O projeto junto à comunidade permeia vínculo pedagógico com o Projeto Ético Político do curso de Serviço Social da Universidade de Marília, no sentido de fornecer bases teóricas metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas aos alunos que participam do projeto. É nesta temática que o aluno desenvolve seu agir e suas reflexões para a formação profissional, por meio da compreensão crítica da realidade, identificação e construção de estratégias de intervenção e, finalmente, por meio da construção de sua competência profissional.

O ponto de partida da execução do projeto deu-se mediante a construção da rede interna de trabalho. Isso significa que, num primeiro momento, foram levantadas informações da realidade do bairro Chico Mendes, que tem cerca de 18.000 habitantes e é constituído por uma população heterogênea, cujos níveis sociais podem ser definidos como misto (predomínio da classe baixa). Localiza-se em região periférica da cidade de Marília e tem escassos serviços públicos, como Unidades Básicas de Saúde, escolas, hospitais e locais de entretenimento e cultura. Na periferia do bairro, encontra-se uma favela com precárias condições de higiene, sem asfalto, saneamento básico, cujas ruas não são definidas. Com exceção da favela, o bairro possui asfalto e serviço de água encanada e esgoto. Apesar de o Bairro Chico Mendes comportar uma parcela significativa da população carente, possui também famílias em boas condições financeiras, culturais e sociais.

O levantamento foi realizado por meio de observações em visitas ao bairro e análise documental. Também se buscou conhecer projetos sociais comunitários com a perspectiva de identificar e definir as multideterminações para, posteriormente, entender a possibilidade de ações voltadas ao desenvolvimento de comunidade. Portanto, desenvolvimento de comunidade é um processo técnico de ação dirigida que, partindo do reconhecimento da cultura local, tenta operar mudanças nessa cultura, como condição facultadora e necessária ao progresso e ao desenvolvimento.

Num segundo momento, o trabalho encaminhou-se para o planejamento de ações de intervenção comunitária. Como ações que estão sendo desenvolvidas atualmente podem-se destacar:

- Atendimentos individualizados: atendimento a pessoas através do plantão ou em visitas domiciliares com objetivo de encaminhamento a redes de serviços, orientações de direitos sociais e outros;

- Rede Educacional: estabelecimento de uma parceria com a escola Escola Estadual Sebastião Mônico e curso de Nutrição da Universidade de Marília, para realização de trabalhos de educação alimentar;

- Pesquisa: este trabalho vem se constituindo em um espaço de ação profissional, com um campo fértil de pesquisa sobre as temáticas de intervenção comunitária;

- Curso de Capacitação Profissional: este trabalho vem sendo realizado através de parcerias junto ao SESI de Marília para a inclusão da população em cursos de qualificação profissional. Os contatos estão sendo realizados com a associação de costureiras do bairro Teruel.

Levantamento das intervenções em 2004/2

Os plantões sociais têm-se constituído em momentos de levantamentos de dados sócio-econômicos e encaminhamento às redes de serviços sociais disponíveis. Junto com os atendimentos verificou-se:

Faixa etária dos usuários:

- 0 a 18 anos = 6%
- 18 a 35 = 12%
- 36 a 45 = 22%
- 46 a 55 = 20%
- 56 a 76 = 35%
- acima de 77 = 5%

Renda Familiar:

- inferior R\$ 260,00 = 30%
- de R\$ 260,00 a R\$500,00 = 60%
- de R\$ 501,00 a R\$ 800,00 = 10%
- acima de R\$ 801,00 = 0%

Condições de moradia:

- Domicilio própria = 50%
- Domicilio irregular = 35%
- Domicilio alugado = 15%

Intervenção:

Orientação para aposentadoria e encaminhamento ao núcleo de Prática Jurídica da Unimar = 45%

Encaminhamento Fonoaudiologia Unimar = 10%

Encaminhamento Promoção social = 15%

Encaminhamento Psicologia Unimar = 20%

Encaminhamento Fisioterapia Unimar = 10%

Visitas ao Bairro:

São realizadas mensalmente, com o acompanhamento de agentes comunitários do bairro que realizam trabalhos integrados à Unidade Básica de Saúde.

As visitas se tornaram momentos de observação dos problemas da população, como:

- Condições sócio-econômicas – constatou-se heterogeneidade, moradores muito carentes vizinhos de pessoas com poder aquisitivo superior;
- Índice elevado de crianças em condições de risco;

- Idosos sem condições de moradia, abandonados pela família e pelo poder público;
- Ociosidade da população jovem, que permanece nas ruas em horário que poderia estar trabalhando ou estudando;
- Índice elevado de problemas de saúde nas residências visitadas, principalmente na favela, como tuberculose, desnutrição infantil, AIDS, ferimentos por material cortante e arma de fogo, doença mental e outros.

Capacitação Profissional:

Teve início no 2º semestre de 2004 e foi a atividade que nos exigiu mais tempo, sendo necessários momentos de articulação e busca de parcerias, mobilização da população e encaminhamento ao curso. No primeiro curso se inscreveram 9 integrantes da comunidade, que se tornarão multiplicadores. O curso iniciou em dezembro e está sendo oferecido pelo SESI Marília.

Rede Educacional:

No mês de outubro de 2004, houve os primeiros contatos para a integração da Nutrição/Unimar no projeto comunitário. A idéia é a socialização na escola Mônaco para ensinar como se alimentar com valores nutricionais gastando pouco. Para tanto foram realizadas:

- reunião com a direção da escola para apresentação do projeto;
- reunião com nutrição e para planejamento e agendamento das atividades em 2005.

Obs. Esta intervenção está em discussão com ambas as partes.

Considerações Finais

Verificamos que o trabalho de Intervenção Social Comunitária é de suma importância para a emancipação da população em situação

de risco e que a parceria entre sociedade civil e Estado é estratégia relevante no processo.

Quanto às condições do bairro, verificamos que é constituído por uma extensão vasta que aglomera outros bairros. Tem uma população de cerca de 18.000 habitantes, cujas características são muito peculiares.

Também se verificou que as redes de serviços sociais são muito pequenas e insuficientes dada a extensão e demandas do bairro. Portanto, a intervenção é necessária, assim como uma maior articulação e busca de parcerias para solucionar os problemas detectados.

Concluimos que a mobilização comunitária tem sido difícil, pois a população demora a responder aos estímulos oferecidos pelo trabalho de intervenção. O trabalho com comunidade é bastante complexo, tem como princípio o envolvimento e a participação da população e deve atender suas necessidades e interesses. Considerando esses fatores, podemos observar que a população, quando envolvida, traz ganho às idéias e à ação do Serviço Social.

As intervenções em comunidade devem estar articuladas às políticas sociais, à sociedade civil e aos objetivos do desenvolvimento de comunidade. Estas são condições que deveremos conquistar para atingirmos a emancipação da população envolvida no projeto de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Suely Gomes. Sociedade Salarial: contribuições de Robert Castel e o caso brasileiro. **Serviço social e Sociedade**, ano XVIII, nº 63, julho, 2000.

SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de comunidade e Participação**. São Paulo. Cortez, 1991.

AMMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 9 ed. São Paulo. Cortez, 1997.

DOWBOR, Ladislau, **A Reprodução Social**. Vozes: Petrópolis, 1998.

RIBEIRO, A. C.T. Leitura dos Movimentos: conjuntura, ação e poder. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, Ano II, n] 4 – julho a dezembro de 2001.

LESSA, S. contra-revolução, trabalho e classes sociais. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, Ano II, n] 4 – julho a dezembro de 2001.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita – A Cidadania e direitos Humanos, in **Cadernos de Pesquisa. Carlos Chagas**, nº 104, Julho de 1998. <http://www.dowbor@ladislaui>

CRÔNICA: UMA CRÍTICA VELADA

CHRONICLE: A VEALED CRITICISM

Fernando Moreno da SILVA *

RESUMO: O crônica, embora aparente despropósito, tem grande poder de crítica. Para a consecução de um texto leve e descontraído, ela se utiliza do efeito do riso. Dessa forma, partindo do pressuposto de que o riso do qual a crônica se vale para o tom lúdico é capaz de amenizar as tensões e derrubar tabus, o presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre um estudo desse gênero textual. Tomar-se-á, como objeto de análise, a crônica “Lar desfeito”, de Luís Fernando Veríssimo.

UNITERMOS: crônica; riso; crítica.

ABSTRACT: The chronicle genre, although it shows apparent nonsense, it has great power of criticism. In order to achieve a light and relaxed text, it uses the effect of the laughter. So, taking into account that humor of which the chronicle uses for its playful tone is capable to brighten up the tensions and to knock down taboos, the present paper has the objective to discourse on a study of this literary genre. “Lar desfeito” by Luis Fernando Veríssimo is the text analyzed.

UNITERMS: chronicle; laughter; criticism.

* Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara-SP) e professor do Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva-SP.

1. A crônica

Quando se fala deste formato de texto, a primeira noção que dele se tem é a sua relação com o jornalismo, tendo como eixo central entre eles a referência a um “fato”. Sem embargo de o cotidiano ser o denominador comum que os aproxima, os objetivos de ambos são nitidamente acentuados. O jornalismo prima pela atenção depositada única e exclusivamente no fato, sendo esse, portanto, seu fim. À crônica, no entanto, o fato é um álibi, um pretexto, do qual o cronista tira proveito. Em termos gerais, ao jornal, o fato é um objeto terminal, ao passo que ao cronista, um objeto mediador, uma vez que a crônica dialoga primeiro com o leitor, depois com a notícia. Traçando, por assim dizer, um paralelo entre os dois modos de construção discursiva, pode-se apresentar a relação dicotômica entre textos descritivo e interpretativo.

O texto descritivo se constrói pela objetivização, recorrendo ao conhecimento do espaço exterior referencial. Com tal recurso, cria-se o efeito de sentido da existência de uma matéria-prima — acontecimento — anterior à feitura do discurso. É a relação entre realidade do mundo extratextual e a realidade do mundo intradiscursiva, marcada pelas categorias proeminentes da /anterioridade/ e /objetividade/. Na segunda tipologia, o interpretativo, o efeito que sobressai é o da subjetivização, com imbricação dos espaços interno (eu) e externo (ele). Agora, essa composição apresenta-se como uma reflexão sobre o saber já colocado pelo texto descritivo, que passa a ser um referente intratextual. Por retomar um texto previamente produzido, o sujeito cognitivo da interpretação é o enunciatário do texto descritivo. Nesse sentido, o fazer-interpretativo se configura pelas categorias da /posterioridade/ e da /subjetividade/. Sendo o texto descritivo o responsável pela introdução de um saber a ser retomado, e o interpretativo incumbido dessa reflexão, pode-se apontá-los, respectivamente, como língua-objeto e metatexto. Em outras palavras, a descrição é o jornalismo, e a interpretação, a crônica.

Filha direta do jornal, seu maior prestígio é o vínculo com o dia-

a-dia. Afinal, o cronista é um “prosador do cotidiano”. Dentro de uma prosa livre, com estilo descolado e longe dos grilhões da rigidez, a crônica pode tratar de qualquer assunto. E para acrescentar elegância a esse cotidiano, ela se vale da criatividade artística da literatura. Não no seu sentido próprio, com pompa, mas revestindo o texto de leveza e, quase sempre, do risível: “A busca do pitoresco permite ao cronista captar o lado engraçado das coisas” (SÁ, 1985, p. 23). Fruto da miscelânea entre jornalismo e literatura, é gênero híbrido: a objetividade do jornalismo com a subjetividade da criação literária, unindo código e mensagem.

Embora seja um “gênero menor” em comparação com outros formatos literários, como romance, drama ou poema, é o tipo de obra mais próximo do cidadão comum. O efeito da leitura da crônica é o de “proximidade”, que dá a percepção de algo já conhecido, trivial. Na mente do leitor, é esse o efeito que se cria, na medida em que esse receptor se sente um participante de um mero bate-papo. Essa aproximação com o que há de mais natural é expressa, entre as várias formas, pela apropriação de características da modalidade falada, ainda que o gênero pertença à modalidade escrita. Por esta razão, imediatismo e gratuidade estão sempre nela presentes: “A crônica é então vista como comentário de acontecimentos diários, de assuntos marcantes, um assunto entre vários outros possíveis é eleito, ao acaso, pela vista ou mente do narrador” (MARCHEZAN, 1989, p. 97).

Enquanto a notícia de jornal deve pautar-se pela importância e pelo interesse que o assunto pode trazer ao leitor, a crônica aborda qualquer assunto, importante ou não. A própria falta de motivação já é um pretexto para escrevê-la. O interesse que a crônica desperta não provém do que ela conta, mas como ela o faz. Certamente, esse é um de seus atributos: transformar o acontecimento insignificante em algo significativo, porquanto seu tratamento volta-se àquilo que passaria despercebido, caso não fosse o olhar atento do cronista.

Contudo, por trás dessa aparente despreensão, está um profundo significado. A seu ar de despreocupada, subjazem contundentes

críticas sociais e preciosidades para o leitor explorar. O riso da crônica não é uma escapatória, tampouco uma “polidez do desespero”. Antes de tudo, é uma forma de enfrentar a insipidez e as ameaças, expressando a indignação diante dos horrores e injustiças da vida cotidiana:

Caro Sr. Presidente da República Federativa do Brasil. Venho por meio desta comunicação manifestar meu total apoio ao seu esforço de modernização do nosso país. Como cidadão comum, não tenho muito mais a oferecer além do meu trabalho, mas já que o tema da moda é Reforma Tributária, percebi que posso definitivamente contribuir mais. Vou explicar: na atual legislação, pago na fonte 27,5% do meu salário. Como pode ver, sou um brasileiro afortunado. Sou obrigado a concordar que é pouco dinheiro para o governo fazer tudo aquilo que promete ao cidadão em tempo de campanha eleitoral. Mesmo juntando ao valor pago por dezenas de milhões de assalariados! Minha sugestão é invertermos os percentuais. A partir do próximo mês autorizo o Governo a ficar com 72,5% do meu salário.

Portanto, eu receberei mensalmente apenas 27,5% do resultado do meu trabalho mensal. Funcionará assim: fico com 27,5%. Limpinhos, sem qualquer ônus. O governo fica com 72,5% e leva as contas de: Escola, Convênio médico, Despesas com dentista, Remédios, Materiais escolares, Condomínio, Impostos municipais, estaduais e federais, Água, luz, telefone e energia, Supermercado, Gasolina, Vestuário, Lazer, Pedágios, Cultura, CPMF, IPVA, IPTU, ICMS, Taxa municipal do lixo, segurança, Previdência privada e qualquer taxa extra que porventura seja repentinamente criada por qualquer dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Um abraço Sr. Presidente e muito boa sorte, do fundo do meu coração!

Ass.: Um trabalhador que já não mais sabe o que fazer para conseguir sobreviver com dignidade.

(BRANDÃO, I. L. Uma proposta ao governo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. D14, 30 jul. 2004)

Com a aparência de texto descompromissado, a crônica capta o acontecimento sob a forma de reflexão, recheando-se com o artesanato da literatura e com a malandragem para transformar o fato real em versão recriada.

“Por se abrigar neste veículo transitório [o jornal], o seu intuito não é o dos escritores que pensam em ‘ficar’, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade”(CANDIDO, 1992, p. 14). Essa é a idéia de efemeridade que se tem da crônica, porque foi feita originalmente para o jornal. Entretanto, quando ela passa para o livro, fica a sensação de que ela superou a transitoriedade para tornar-se eterna. A durabilidade da crônica, portanto, é muito maior do que se imagina.

2. A construção do risível

Um dos recursos do cronista para a leveza de seu texto é o emprego do efeito de sentido do riso. O ridículo¹ pode ser suscitado por diversos recursos, entre os quais se destacam: comicidade, humorismo, ironia, caricatura, paródia e sátira.

Cômico é a simples constatação do contraste, sem reflexão; é exatamente uma advertência do contrário. Cumpre acrescentar também que “o riso não nasce apenas da presença de defeitos, mas de sua *repentina e inesperada*² descoberta” (PROPP, 1992, p. 56). A partir do momento em que se analisa esse contraste, aprofundando-o com empatia, tem-se o humor. “Através do ridículo desta descoberta verá o lado sério e doloroso, desmontará esta construção, mas não

¹ Cumpre ressaltar que a expressão pode ter três acepções: (I) aquilo de que se ri, chamado também de risível; (II) usado como sinônimo de erro, desvio, não estando necessariamente vinculado ao riso; e (III) não sendo o objeto desviante, mas o ato de ridicularizá-lo.

² Grifo do autor.

apenas para rir dela; e oxalá que, no lugar de desdenhar-se dela, rindo, compadeça-se” (PIRANDELLO, 1996, p. 156). O humor, portanto, nasce de uma reflexão, é o “sentimento do contrário”.

Um exemplo para esclarecer: É noite, com intensa tempestade; de repente, avista-se um homem de pijama correndo debaixo de chuva torrencial. Esta é uma situação, no mínimo, estranha. Está-se diante do contrário, pois, normalmente, ninguém sai às ruas de pijama, ainda mais sob forte chuva. À primeira vista, é uma situação cômica. Se se descobre, porém, que o misterioso homem saiu daquela maneira por causa do filho que passava mal em casa, estando desesperado à procura de ajuda, a situação se inverte. Refletindo sobre o fato, desperta-se a compaixão naquele que assiste ao fato. Doravante, a tolerância pelo diferente dilui o ataque e o espectador apóia a atitude do pai. Passa-se do escárnio à comiseração, entrando no humor.

O humor é profundo, reflexivo, mais complexo. É mistura do riso e da dor, do riso de rejeição e da acolhida. É o riso melancólico, e discreto, e complacente, o rir do outro e de si mesmo. Pode-se até dizer que, no campo do risível, o humor é o lado mais rico desse comportamento humano, uma vez que trabalha com a condição humana, uma reflexão que trata com amenidade os temas dolorosos e tristes. O humor deixa entrever, na relação com os outros, sua natureza benevolente e positiva, muito próxima ao riso bom.

Outro recurso para o riso é a ironia, muito utilizada para exprimir o contrário do que se pensa. Ela assenta num jogo dialético: afirma para negar e nega para afirmar. As palavras expressam o contrário da idéia que se pretende exprimir, mas se insere na mensagem um sinal que, de certa forma, previne o destinatário das intenções do enunciador, ficando subentendido que tal recurso foi usado propositadamente. Dessa forma, o ironista pode muito bem apresentar como valorosa uma realidade que ele trata de desvalorizar.

Conforme enuncia Alain Berrendonner (*apud* BRAIT, 1996, p. 88), “a ironia distingue-se das outras formas de contradição pelo fato de ser uma contradição de valor argumentativo”. Por isso, além de

estar classificada como figura de pensamento e de palavra, a ironia é vista como um importante recurso argumentativo, pois confere ao ironista, mediante a argumentação indireta, a possibilidade de lançar contra algum alvo suas críticas para porem a nu verdades que não são ditas abertamente. Envolve-se, nesse jogo, um trio actancial: o emissor (1) dirige o discurso irônico a um receptor (2), para atacar um terceiro (3), o alvo da ironia. O excerto citado abaixo se refere a uma reportagem³ que cobriu o vestibular da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), observando que, no dia em que se realizaram as provas, a igreja da instituição estava completamente vazia. Na fala do estudante, lança-se uma boa ironia: “No segundo dia de prova do vestibular da universidade, nenhum estudante foi ao local [a igreja] apelar para Deus na última hora. *‘Nessas horas é melhor invocar Albert Einstein’*”⁴, brinca estudante Marcos Nogueira, 18 anos”.

Talvez uma das razões cruciais para o uso do nome esteja na grande vantagem de se evitar a exposição direta aos ataques e às críticas, ou de outras intenções que se queira atingir. Mas essa mesma prerrogativa pode muito bem se transformar numa desvantagem. Isso ocorre quando ela é mal-interpretada ou quando o seu destinatário não se dá conta do jogo irônico. Ela simplesmente não terá lugar, ficando como que ausente do discurso. Por isso, antes de mais nada, o primeiro efeito criado pela ironia será a identificação de sua presença.

Quanto à sátira, ela exige pleno conhecimento do satirista sobre o conteúdo que será alvo de seus ataques, e uma correspondência de quem os lê. A sátira explora mais a ideologia, a ética, figurando como uma arma crítica e agressiva, que está ligada à desmistificação dos costumes, da política e da ordem vigente. Longe da intenção de analisar uma poesia, esse poema se mostra como uma crítica dirigida ao homem capitalista, vaticinando a ele um destino lúgubre:

³ FARIA, Juliana de. PUC: vestibular, bolacha e Einstein. *Jornal da Tarde*, São Paulo, p. A4, 6 dez. 2004.

⁴ Grifo nosso.

EPITÁFIO PARA UM BANQUEIRO

n e g ó c i o

e g o

ó c i o

o

(PAES, 1986, p. 90)

Muito próxima da sátira está a paródia, uma imitação burlesca que explora, sobretudo, a estética e a linguagem. É possível parodiar tudo: movimentos e ações de uma pessoa, a fala, os hábitos de uma profissão e tudo o que é criado pelo homem no campo do mundo material. Contrapondo o racionalismo à loucura, José Paulo Paes brinca com o princípio cartesiano “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo). Mediante um procedimento de análise fonológica — comutação de fonemas —, o poeta procede a um trocadilho com a última palavra ao substituir a fricativa coronal-alveolar surda /s/ pela oclusiva bilabial surda /p/, introduzindo a interjeição com um vocábulo onomatopéico: pum!

O SUICIDA OU DESCARTES ÀS AVESSAS

cogito

ergo

pum!

(PAES, op. cit., p. 108)

A caricatura acentua, de forma ridícula e hiperbólica, os detalhes de uma pessoa ou fato, deformando-o. Além da não-verbal, típica de figuras e desenhos, há também a caricatura verbal:

Os companheiros de classe eram cerca de vinte; uma variedade de tipos que me divertia. O Gualtério, miúdo, redondo de costa, cabelos revoltos, motilidade brusca e caretas de símio — palhaço dos outros, como dizia o professor; o Nascimento, o bicanca, alongado por um modelo geral de pelicano, nariz esbelto, curvo e largo como uma foice; [...] (POMPÉIA, 1976, p. 42)

E cada um dos recursos precitados do riso pode aparecer sob formas variadas: chiste, epigrama, sainete, crônica... Em cada uma, um estilo, um charme.

Figurando entre o chiste e o provérbio, o epigrama é uma espécie de poema conciso, de tom jocoso:

A filha do gramático ajuntou-se e teve uma criança
Do gênero masculino, feminino e neutro⁵.
(PALADAS, 1993, p. 57)

Sainete, uma breve e pitoresca peça dramática. No exemplo abaixo, o riso é despertado, além das circunstâncias, pela mistura de estilos arcaico, macarrônico e popular:

Em casa do X, literato e jornalista — (Ele está sentado a escrever um artigo; Entra a senhora de mansinho).

A Senhora. — Está aí o homem da venda. Podes dar-lhe algum dinheiro?

X, largando a pena. — Onde queres que o vá buscar?

A S. — Mas que lhe devo dizer?

X. — Não lhe digas nada; manda-o entrar; dar-lhe-ei uma desculpa. (*A senhora abre a porta que dá para o*

⁵ Em grego, existem três gêneros gramaticais.

corredor, e fez entrar o homem da venda) Meu caro sr. Ribeiro, ainda hoje não lhe posso pagar... O jornal ainda não me pagou o ordenado! Não tenho vintém em casa!

O Homem da Venda.— Nam vim pedir dinheiro a vosseoria; bem sei que vosseoria o não tem; vim dar-lhe um conselho! [...] Faça uma cunferência no tal Anstituto de Musica. [...] Só sei que é uma coisa que dá dinheiro a ganhar aos litratos.

X. — Ora adeus! Tem razão, Sr. Ribeiro! Vou fazer uma conferência! Mas qual há de ser o assunto?

O H. da V. — Os impostos, que são de levar couro e cabelo!

X. — Isso não se presta a uma conferência literária! (*com uma idéia*). Ah! Já tenho um assunto: “Os credores”

O H. da V. — Bravo! Só assim eu iria ao tal Anstituto!

X. — Para me ouvir falar?

O H. da V. — Nam senhor; para receber a conta.

(AZEVEDO, 1977, p. 108-109)

3. Análise da crônica “Lar desfeito”

A crônica “Lar desfeito”, de Luís Fernando Veríssimo inverte a ordem natural da maioria das narrativas, embora não haja convenção na ordem da narrativa. Nela, o estado inicial é a felicidade de um casal, e o estado final, o desentendimento. Quando a ordem seria o contrário, ou seja, de um estado de contenda para um final feliz.

No princípio, há um casal em conjugação com a felicidade:

José e Maria estavam casados há 20 anos e eram muito felizes um com o outro. Os filhos ficavam inquietos com essa harmonia: eles não-queriam ter pais felizes. A filha: O sonho de Vera era ter um problema em casa...; o filho do meio: Nunca brigaram?; o filho menor: Briga. Briga. Briga.

A crônica se fundamenta numa inversão de valores morais. Os filhos do casal, em contato com a experiência familiar dos seus colegas,

que viviam às voltas com o desentendimento dos pais, estranhavam a harmonia entre o pai e a mãe. Manipulados pelos colegas, os três filhos são modalizados a um *querer* ver as brigas dos pais: eles *queriam, podiam e sabiam* como criar intriga entre o casal.

O casal, diante da inquietação dos filhos, finge aceitar a manipulação das crianças e decide simular a contenta. No plano da aparência, seria um casal como os outros, ou seja, vivendo às turras; mas, na essência, manteriam uma relação excêntrica: em paz.

Numa leitura extratextual, valendo do interpretante do código, a briga conjugal tem um valor negativo. No contexto intradiscursivo, as concepções se alteram. Venancinho, o filho menor, define “paz” como *coisa mais chata*. E denomina a algazarra dos pais do amigo como *bacana*. Já os pais designam como “trauma” a relação pacífica. E concluem definindo as brigas como “convenções sociais”. No âmbito intradiscursivo, aquilo que era negativo — o desentendimento — torna-se positivo. E para ratificar a normalidade dessa briga conjugal, o narrador enfatiza os amigos dos três filhos do casal. Todos os coleguinhas da escola, sem exceção, conviviam com a separação dos pais.

A introdução da situação com a qual viviam as outras famílias serve para mostrar o estado de normalidade de que o divórcio goza. Tomando, agora, o interpretante ideológico, a memória discursiva, para compreender a configuração discursiva dessa crônica, percebe-se uma tendência, na contemporaneidade, da curta permanência dos casamentos. Se até há pouco tempo era comum a comemoração das bodas de ouro, nos novos matrimônios esse tipo de festividade se tornará uma raridade. Vários são os fatores que incute a brevidade dos relacionamentos: independência da mulher, dificuldades financeiras, etc.

Essa realidade, numa leitura heterodiscursiva, revela como sendo um absurdo a valorização que a narrativa confere à desarmonia do casal. Deveria ser o contrário. Esse contraste revela a oposição entre duas vozes; de um lado, o narrador, fazendo apologia das brigas; de outro, o cronista/enunciador, que, exacerbando as intrigas, revela o absurdo delas. No final no texto, um dos personagens, no uso da expressão. *estaremos livres das convenções sociais*. Não

precisaremos mais manter as aparências, revela a avaliação do cronista/enunciador, uma instância do nível da enunciação, oposta à voz do narrador, pertencente ao nível do enunciado. Esse jogo entre as duas vozes cria a ironia, o mecanismo de afirmar para negar. Isso põe a nu que, na voz do narrador, as palavras usadas na materialidade do texto querem dizer o contrário do que dizem. Na instância do enunciado, o narrador onisciente sanciona o desentendimento positivamente; na enunciação, porém, o cronista/enunciador constrói uma crítica à desarmonia. O “eu” da enunciação revela um *éthos* conservador, valendo-se da ridicularização para “punir” os desvios de um comportamento politicamente incorreto. Pode-se dizer, com isso, que a ironia é um álibi ou um recurso para fazer da narrativa uma sátira.

Portanto, o efeito do riso surge como fruto da incoerência de ser concebida no texto a harmonia como algo desestabilizador, ao passo que a briga recebe um julgamento positivo, sendo subsumida como emocionante e normal.

Essa crônica é um exemplo típico da função coercitiva do riso, estabelecida por Bergson, para corrigir as incorreções sociais. Segundo o filósofo francês, o riso tem uma função social para corrigir as infrações e revelar os defeitos:

O riso é, antes de tudo, um castigo. Feito para humilhar, deve causar à vítima dele uma impressão penosa. A sociedade vinga-se através do riso das liberdades que se tomaram com ela. Ele não atingiria o seu objetivo se carregasse a marca da solidariedade e da bondade. (BERGSON, 1983, p. 99-100)

4. Conclusão

Pode-se perceber, portanto, que a crônica se vale do recurso do riso para tratar de assuntos polêmicos e, por vezes, proibidos. Esse

efeito de sentido é um meio para se chegar a um fim. Ao lado da ironia, sátira e outros recursos risíveis, o cronista toca de forma aparentemente despreziosa em temas delicados, que talvez implicaria a ira, caso fossem abordados com seriedade.

Para ilustrar o funcionamento do riso na crônica, é possível empregar uma metáfora. O xingamento de uma criança dirigido a um adulto seria encarado com naturalidade, interpretado como uma infantilidade. Porém essas mesmas palavras desonrosas, proferidas por um adulto, seriam encaradas como uma ofensa inadmissível.

O riso, dessa forma, é o moleque travesso que tem a permissão de falar livremente sem ser repreendido, caindo nas graças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Artur. *Teatro a vapor*. Organização, introdução e notas de Gerald M. Moser. São Paulo: Cultrix / INL - MEC, 1977.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

CANDIDO, Antonio *et al.* *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

_____. A vida ao rés-do-chão. In.: ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1979-80.

MARCHEZAN, Renata Maria Facuri Coelho. *A gramática fugaz: articulações de sentido na crônica brasileira contemporânea*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 1989.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PAES, José Paulo. *Um por todos: poesia reunida*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PALADAS [de] Alexandria. *Epigramas*. Seleção, tradução, introdução e notas de José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. 83 p.

PIRANDELLO, Luigi. *O humorismo*. São Paulo: Experimento, 1996.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu: crônicas de saudades*. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1976.

PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985. (Série princípios)

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *As mentiras que os homens contam*. São Paulo: Objetiva, 2001.

ANEXO

Lar desfeito

José e Maria estavam casados há 20 anos e eram muito felizes um com o outro. Tão felizes que um dia, na mesa, a filha mais velha reclamou:

— Vocês nunca brigam?

José e Maria se entreolharam. José respondeu:

— Não, minha filha. Sua mãe e eu não brigamos.

— Nunca brigaram? — quis saber Vítor, o filho do meio.

— Claro que já brigamos. Mas sempre fizemos as pazes.

— Na verdade, brigas, mesmo, nunca tivemos. Desentendimentos, como todo mundo. Mas sempre nos demos muito bem...

— Coisa mais chata — disse Venancinho, o menor.

Vera, a filha mais velha, tinha uma amiga, Nora, que a deixava fascinada com suas histórias de casa. Os pais de Nora viviam brigando. Era um drama. Nora contava tudo para Vera. Às vezes chorava. Vera consolava a amiga. Mas no fundo tinha uma certa inveja. Nora era infeliz. Devia ser bacana ser infeliz assim. O sonho de Vera era ter um problema em casa para poder ser revoltada como Nora. Ter olheiras como Nora.

Vítor, o filho do meio, freqüentava muito a casa de Sérgio, seu melhor

amigo. Os pais de Sérgio estavam separados. O pai de Sérgio tinha um dia certo para sair com ele. Domingo. Iam ao parque de diversões, ao cinema, ao futebol. O pai de Sérgio namorava uma moça do teatro. E a mãe de Sérgio recebia visitas de um senhor muito camarada que sempre trazia presentes para Sérgio.

Venancinho, o filho menor, também tinha amigos com problemas em casa. A mãe do Haroldo e casado com um cara divorciado. O padrasto de Haroldo tinha uma filha de 11 anos que podia tocar o *Danúbio azul* espremendo uma das mãos na axila, o que deixava a mãe do Haroldo louca. A mãe do Haroldo gritava muito com o marido.

Bacana.

— Eu não agüento mais esta situação — disse Vera, na mesa, dramática.

— Que situação, minha filha?

— Essa felicidade de vocês!

— Vocês deviam ter o cuidado de não fazer isso na nossa frente — disse Vítor.

— Mas nós não fazemos nada!

— Exatamente.

Venancinho batia com o talher na mesa e reivindicava:

— Briga. Briga. Briga.

José e Maria concordavam que aquilo não podia continuar. Precisavam pensar nas crianças. Antes de mais nada, nas crianças. Manteriam uma fachada de desacordo, ódio e desconfiança na frente deles, para esconder a harmonia. Não seria fácil. Inventariam coisas. Trocariam acusações fictícias e insultos.

Tudo para não traumatizar os filhos.

Víbora, não! — gritou Maria, começando a erguer-se do seu lugar na mesa com a faca serrilhada na mão.

José também ergueu-se e empunhou a cadeira.

— Víbora, sim! Vem que eu te arrebento.

Maria avançou. Vera agarrou-se ao seu braço.

— Mamãe. Não!

Vítor segurou o pai. Venancinho, que estava de boca aberta e os olhos arregalados desde o começo da discussão — a pior até então —, achou melhor pular da cadeira e procurar um canto neutro da sala de jantar.

Depois daquela cena, nada mais havia a fazer. O casal teria que se

separar. Os advogados cuidariam de tudo. Eles não podiam mais nem se enxergar.

Agora era Nora que consolava Vera. Os pais eram assim mesmo. Ela tinha experiência. A família era uma instituição podre. Sozinha, na frente do espelho, Vera imitava a boca de desdém de Nora.

— Podre. Tudo podre.

E esfregava os olhos, para que ficassem vermelhos. Ainda não tinha olheiras, mas elas viriam com o tempo. Ela seria amarga e agressiva. A pálida filha de um lar desfeito. Um pouco de pó-de-arroz talvez ajudasse.

Vítor e Venancinho saíam aos domingos com o pai. Uma vez foram ao Maracanã junto com Sérgio, o pai do Sérgio e a namorada do pai do Sérgio, a moça do teatro. O pai de Sérgio perguntou se José não gostaria de conhecer uma amiga da sua namorada. Assim poderiam fazer mais programas juntos. José disse que achava que não. Precisava de tempo para se acostumar com sua nova situação. Sabe como é.

Maria não tinha namorado. Mas no mínimo duas vezes por semana desaparecia de casa, depois voltava menos nervosa. Os filhos tinham certeza de que ela ia se encontrar com um homem.

— Eles desconfiam de alguma coisa? — perguntou José.

— Acho que não — respondeu Maria.

Estavam os dois no motel onde se encontravam, no mínimo duas vezes por semana, escondidos.

— Será que fizemos o certo?

— Acho que sim. As crianças agora não se sentem mais deslocadas no meio dos amigos. Fizemos o que tinha que ser feito.

— Será que algum dia vamos poder viver juntos outra vez?

— Quando as crianças saírem de casa. Aí então estaremos livres das convenções sociais. Não precisaremos mais manter as aparências. Me beija.

O TRABALHO DE CURSO: DESENVOLVIMENTO DOCENTE E DISCENTE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

COURSE RESEARCH PAPER: TEACHER AND STUDENT DEVELOPMENT IN BUSINESS ADMINISTRATION COURSES

Claudia Pereira de Pádua SABIA *
Marisa ROSSINHOLI**

RESUMO: O Ensino de Administração no Brasil tem passado por um elevado crescimento de cursos e alunos nas últimas décadas, apresentando uma série de mudanças nas suas diretrizes. Atualmente, conforme o parecer CNE 23/2005 e resolução CNS/CNE 1/2004, o trabalho de curso, tendo como uma das opções a Monografia, apresenta-se como opcional, mas o mesmo é incorporado na análise da Avaliação das Condições de Ensino realizada nos últimos anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Ministério da Educação - MEC. Somando-se a isto, a importância da realização da pesquisa nos cursos de Administração como forma de desenvolvimento docente e discente vem levando vários cursos à incorporação desta atividade. Assim, este trabalho busca refletir sobre a atividade de Monografia. Com este objetivo é feita uma análise inicial do desenvolvimento e regulamentação dos cursos de Administração no Brasil, seu crescimento e perfil dos discentes. Na seqüência, analisam-se as mudanças ocorridas em uma Instituição de Ensino Superior específica, destacando o processo de crescimento de matrículas

* Doutoranda em Educação pela UNESP, Marília, SP. Diretora da Faculdade de Ciências Humanas, UNIMAR - SP - Brasil.

** Doutoranda em Educação pela UNESP, Piracicaba, SP. Professora da Faculdade de Ciências Humanas, UNIMAR - SP - Brasil.

do curso e a avaliação que os discentes formados nos últimos três anos fizeram do Trabalho de Curso.

UNITERMOS: ensino de Administração; pesquisa; monografia.

ABSTRACT: The teaching of Business Administration in Brazil has been through an increase of courses and students in the last decades. Hence, some changes in its guiding have appeared. Currently, according to the 23/2005 CNE (National Education Council) report and the 1/2004 CNS/CNE resolution, the course research paper can be optional but anyway it is included for the analysis on the Teaching Conditions Evaluation which is carried out by INEP –Educational Studies and Research National Institute and MEC – Secretary of Education. Moreover, the importance of making research in an Administration Course as a way of student’s development has made several courses introduce this kind of activity to their curriculum. So, this paper has the objective of reflecting about writing a research paper. Aiming it, we first made an analysis on the development and settlement of Administration course in Brazil, as well as its growing and students’ profile. Then we analyzed the changes that occurred in a specific Institution highlighting the increasing in the number of students enrolled and the evaluation performed on the writing paper by the students, who majored in the last three years.

UNITERMS: Administration Teaching; research; research paper.

INTRODUÇÃO

O ensino de Administração no Brasil tem crescido muito a partir dos anos 80 e, principalmente, na última década do século XX, sendo assim importante discuti-lo, de forma a garantir o crescimento profissional e o desenvolvimento intelectual de seus formandos.

Este artigo pretende refletir sobre a pesquisa na área de Administração, identificando o Trabalho de Curso, não apenas como elemento de desenvolvimento do corpo docente, mas como parte da formação discente.

Inicialmente, apresentamos a inserção do curso de Administração no Brasil, seu crescimento e o perfil dos discentes. Na seqüência,

analisamos a importância da Monografia como uma modalidade do Trabalho de Curso que incentiva o desenvolvimento docente e discente, permitindo, principalmente, aos alunos um maior conhecimento da área pesquisada, bem como da definição e do uso da metodologia.

Finalizando, apresentamos a atividade da Monografia sob a ótica dos egressos do curso de Administração da Universidade de Marília.

1 - O modelo da Universidade Brasileira e o ensino de Administração

A decisão de criar um modelo brasileiro de Universidade, importando idéias de vários modelos, com histórias diferentes, fez com que, na Reforma de 68¹, o pragmatismo americano (de base taylorista) fosse associado ao ideal germânico da indissociabilidade ensino-pesquisa, acrescentando-se a extensão.

O ensino superior brasileiro, até a década de 1960, constituiu-se, para Braga (1989, p. 6), como o primeiro momento da vida universitária no país e reproduz o elitismo da universidade européia: poucos alunos, todos jovens e do sexo masculino, de origem aristocrática ou burguesa.

No contexto político, econômico e social da década de 60, necessitávamos de um grande contingente de alunos no ensino superior, que pudesse atender aos objetivos dos governos militares a partir de 64: promover o aprimoramento tecnológico nacional, condição *sine qua non* do desenvolvimento econômico; projetar o Brasil internacionalmente como “grande potência”; formar mão-de-obra requerida pelo processo de industrialização e atender à demanda de mulheres no mercado de trabalho, aumentando a procura por vagas no ensino superior.

¹ Lei 5.540/68 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada de Lei da Reforma Universitária, reformulou a estrutura do ensino superior. (SAVIANI, 1997, p. 21).

Segundo Martins (1989), o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país. Estas instituições ocuparam posição dominante no campo das instituições de ensino de administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

Em 1954, foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) pela FGV, que escolheu esta cidade por ser considerada a capital econômica do país, com o intuito de atender às expectativas do empresariado, embora dois anos antes já tivesse criado a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) que visava o treinamento de especialistas em Administração Pública.

A FGV foi fundada no momento mesmo em que o ensino superior brasileiro deslocava-se de um modelo europeu para um modelo norte-americano, e isto foi marcante na escolha do perfil da instituição já quando foi concebida. A Fundação Getúlio Vargas firmou um acordo com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos), no qual o governo norte-americano se comprometia a manter junto a esta escola uma missão universitária de especialistas em administração de empresas, recrutada junto à Universidade de Michigan. Por outro lado, a Fundação Getúlio Vargas enviaria docentes para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com o intuito de preencher os quadros do corpo docente da EAESP². Este convênio revela a influência do ensino de administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciado, sobretudo, através dos currículos e bibliografias.

Enquanto a criação da EBAP e EAESP da FGV correspondeu a um momento histórico em que o segundo Governo de Vargas procurou conduzir uma política econômica baseada na criação de

² ANAIS II Seminário Nacional sobre qualidade e avaliação dos Cursos de Administração, 1997, p.19.

empresas estatais e empresas privadas nacionais, retornando ao tema do nacionalismo, a criação do curso de Administração da FEA coincidiu com um momento em que a grande empresa estrangeira havia se consolidado no mercado interno nacional.

Segundo Martins (1989), a partir de 1972, o Instituto de Administração (FEA-USP) foi reestruturado, não mais ligado a um grupo de disciplinas, mas ao departamento de Administração. Seu principal objetivo tem sido prestar serviços a entidades públicas e privadas, realizando pesquisas e treinamento de pessoal. Os serviços prestados geraram um fundo de pesquisa, transformando-o num órgão captador de recursos no interior da FEA.

A criação e evolução dos cursos de administração no Brasil ocorreram no interior de Instituições Universitárias já consolidadas, tornando-se parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento deste setor.

No final dos anos sessenta, a evolução dos cursos de administração ocorreria, não mais vinculada a Instituições Universitárias, mas às Faculdades Isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira.

A grande expansão dos cursos de Administração iniciada na década de 70 e intensificado na década de 90, principalmente em Faculdades Isoladas ou Integradas, na sua maioria, reflete a enorme demanda do mercado de trabalho por esse profissional na sociedade brasileira, junto com o baixo investimento para oferecimento desta graduação.

Na Constituição de 1988 no artigo 9º, parágrafo 207, a Universidade é caracterizada pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão, enquanto na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) não foi mantida a redação do parágrafo 207, pois em seu artigo 45 estabelece apenas que o ensino superior privado será ministrado “em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização” (SAVIANI, 1997, p. 176).

Desse modo, a Lei permitiu a abertura para que, posteriormente, através do Artigo 8º do decreto 2.306/97, pudessem ser criadas outras formas de organização acadêmica, com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino e de formação profissional. Diante da não obrigatoriedade da Lei em manter coesas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os cursos de Administração criados por outras formas de organização acadêmica, em sua grande maioria, em Faculdades Isoladas ou Faculdades Integradas, não são obrigados a oferecer atividades de pesquisa além do ensino. E desse modo vão privilegiar apenas a modalidade do ensino que requer menos investimentos e também menor qualificação docente.

O fato da maioria das Instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos de Graduação em Administração não privilegiar a pesquisa traz como conseqüências a baixa qualidade dos cursos e um contingente de egressos despreparados para a realidade do mundo empresarial.

Os primeiros cursos de Administração da FGV e da FEA privilegiaram a pesquisa como forma de interação com o mercado de trabalho, atualizando os conhecimentos, prestando serviços, produzindo conhecimento novo que retornava à empresa e novamente à universidade, mantendo um círculo virtuoso de cooperação.

O curso de Administração, que tem no mundo dos negócios, no dia-a-dia das empresas a sua “matéria-prima”, não pode prescindir das atividades de pesquisa indispensáveis para formarmos o perfil profissional requerido em ambientes turbulentos, mutáveis e competitivos. Como manter o administrador atualizado às demandas do mercado? Como promover inovações de processos, produtos ou serviços? Como se manter competitivo diante do mercado global? Não se pode acreditar que um quadro teórico delineado por um bom currículo é suficiente para desenvolvermos todas as competências requeridas ao futuro profissional.

Este trabalho propõe-se apresentar algumas questões importantes no intuito de implementar a pesquisa como atividade para

a formação do administrador. A partir do momento em que os avaliadores *ad hoc* do INEP, na aplicação do “instrumento Avaliação das Condições de Ensino”, incluíram na sua análise o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como um item importante, os coordenadores de curso, que estão em busca de melhores resultados na Avaliação do seu curso, passaram a se interessar pelo TCC ou outra denominação similar.

Dentro deste contexto encontramos uma grande oferta de cursos de Administração na área privada, que exploravam a educação superior como uma atividade econômica sem, entretanto, apresentar à sociedade os resultados dos seus serviços, ou seja, não havia nenhum instrumento que pudesse avaliar a qualidade dos cursos de administração, o que passou a ocorrer a partir da Lei 9.131/95 que instituiu O Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), hoje Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), e a Avaliação *in loco* dos cursos, inicialmente Avaliação das Condições de Oferta e hoje Avaliação das Condições de Ensino.

Este amplo Sistema Nacional de Avaliação, iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso, desencadeou uma série de mudanças nos cursos de graduação no país, objetivando a qualidade dos mesmos. O curso de Administração, objeto de nosso estudo, dependendo da avaliação recebida poderia perder o reconhecimento, que deixou de ser definitivo. A partir deste instrumento legal, os cursos de Administração buscaram implementar atividades, tais como, construir projeto pedagógico, rever os currículos, aprimorar o processo de estágio, incentivar a qualificação docente e desenvolver atividades de pesquisa tanto docente como discente. Atualmente, o processo de avaliação nacional continua sob novo formato neste governo através da Lei 10.861/2004, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Diante desses aspectos abordados quanto ao desenvolvimento dos cursos de Administração no Brasil, cabe também fazer uma menção ao delineamento do currículo de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e mudanças do ambiente, desde que a profissão foi regulamentada.

A regulamentação dessa atividade ocorreu na metade da década de 60, pela Lei nº 4.769 de 09 de setembro de 1965. No ano seguinte, por meio do Parecer 307/66, aprovado em 08 de julho de 1966, o Conselho Federal de Administração (CFA) fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração.

Tal currículo procurou agrupar matérias de *cultura geral*, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo; as *instrumentais*, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional, e as de *formação profissional*.

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos efetivos que controlassem o exercício da profissão e, assim, foram criados os Conselhos Regionais.

Na década de 90, com a abertura para o mercado externo deflagrada pelo Governo Collor, a concorrência interna exacerbou-se. Com a evolução da tecnologia da informação e do desenvolvimento tecnológico em sentido mais amplo, as empresas nacionais passaram a requisitar profissionais cada vez mais capacitados para fazerem frente à concorrência das empresas estrangeiras.

Diante desse cenário, em 1993, após vários encontros promovidos pela Associação Nacional de Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD e pelo CFA, chegou-se ao novo currículo mínimo do Curso de Administração. A Resolução nº 2, de 04 de outubro de 1993, fixou os conteúdos mínimos e a duração do curso de Graduação em administração.

A nova estrutura curricular, incluídas as matérias de cultura geral, as instrumentais e as de formação profissional, envolve um trabalho metodológico despojado de fronteiras rígidas e conseqüentemente de compartimentação estanque. Foi necessária a incorporação de algumas características intelectuais indispensáveis a um moderno curso de Administração, tais como: comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação. Desse modo, a Resolução nº 2 continha orientações no sentido de que o currículo atendesse às

necessidades do meio social. O curso deveria propiciar o estímulo à imaginação e à criatividade dos alunos, procurando exercitar seu raciocínio analítico, inspirar sua capacidade de realização e desenvolver suas habilidades de expressão oral e escrita. Com base nessa Resolução, começamos a discutir como desenvolver habilidades e competências.

Desde a regulamentação da profissão em 1965, várias organizações ligadas à profissão como Conselho Federal de Administração, Conselho Regional de Administração, ANGRAD, vêm trabalhando junto ao Conselho Federal de Educação para que as regulamentações do curso de administração mantenham-se atualizadas e contemplem as especificidades requeridas, buscando o aprimoramento da profissão, como pode ser verificado na promulgação das Diretrizes Curriculares da Administração (Resolução CNE/CES nº 1/2004) que contemplam a estrutura prevista para os projetos pedagógicos que devem abranger:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o Estágio Curricular Supervisionado, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Curso, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (CES/ CNE, 2004)

2 – O Crescimento dos Cursos de Administração e o perfil atual dos discentes

Para contextualizar o debate que se pretende realizar é de fundamental importância a análise do crescimento dos cursos de Administração e o atual perfil dos graduandos nesta área.

2.1 – Análise do crescimento dos Cursos de Administração

Como apresentado anteriormente, os cursos de Administração passaram por um grande crescimento no final da década de 60 e início da década de 70 do século XX, mas foi na década de 90, com a expansão do Ensino Superior Privado, que o crescimento apresentou-se de forma extremamente acelerada. Se em 1995 o número total de cursos de graduação em Administração era de 478, em 2003 este número já atingia 1710³, configurando um aumento de 257,75% somente nestes 8 anos (INEP, 2005).

O mesmo pode ser observado no número de matriculados: em 1995 apresentava-se na ordem de 209.912 e em 2003 já somavam 564.681. Estes dados podem ser melhor visualizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Evolução do número de cursos de Administração (1954-2003)⁴

Ano	Nº de cursos de Administração
1954	2
1967	31
1973	177
1978	244
1995	478
2003	1710 ⁵

No ano de 2003, o número de matrículas no curso de Administração totalizava 564.681 o que representava o percentual

³ A classificação na Sinopse Estatística do INEP apresenta-se de forma abrangente como “Gestão e Administração”, sendo que constavam 46 nomenclaturas e especificidades diferentes no ano de 2003, último dado disponível de forma agregada.

⁴ Os dados de 1954 a 1978 são apresentados em ANAIS (1997) e os dados de 1995 e 2003 no INEP (2005).

⁵ Do total de 1710 cursos de graduação na área de Administração, 1346 tem como denominação apenas “Administração” sendo que o restante atende as habilitações e também a denominação “gestão”.

de 14,53% do total de estudantes (3.887.022) do Ensino Superior no Brasil em graduação presencial, constituindo-se no maior curso em número de alunos.

2.2 – O Aluno de Administração

Para compreender o universo dos Cursos de Administração no Brasil e, principalmente, dos Cursos de Administração nas Instituições de Ensino Privadas, é necessário identificar o perfil deste aluno. Para isto, apresentam-se com grande relevância os dados fornecidos pelo INEP por hora da divulgação dos resultados do Exame Nacional de Cursos – Provão de 2002.

Verifica-se que o percentual de alunos concluintes do sexo masculino (51,6%) é pouco maior que do sexo feminino (48,4%) o que já mostra uma mudança de perfil no decorrer dos anos.

Os formandos em Administração são jovens, 49,4% tinham até 24 anos, sendo que 36,6% encontravam-se entre os 24 e 29 anos.

No que se refere à renda, verifica-se que apesar de mais de 70% possuir renda familiar entre R\$ 601,00 e R\$ 4.000,00, nas regiões Sul e Sudeste a renda é menor que nas demais (INEP, 2002).

Ainda pelos dados do INEP (2002) verifica-se que 60,5% dos formandos trabalhavam em tempo integral, o que para este estudo será fundamental, uma vez que se pretende discutir a pesquisa nos Cursos de Administração; para a região Sudeste este percentual é de 63,1%. Ao confrontar este dado com o índice de 75% dos formandos que não tiveram nenhum tipo de bolsa de estudo e de 42% dos graduandos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, vai caracterizando-se o grande público dos Cursos de Administração: são alunos jovens, trabalhadores em período integral, oriundos da escola pública e de renda familiar média.

Não se pretende, por meio destes dados, estabelecer um padrão único para o aluno de todos os Cursos de Administração, muito menos

defender o discurso de que se este aluno vem do ensino médio público apresenta dificuldades e é menos preparado.

Em uma das questões apresentadas aos formandos, 68,1% dos formandos afirmaram que a faculdade deveria ter exigido muito ou um pouco mais do que foi exigido.

Perguntados sobre o hábito de leitura de livros não escolares, obteve-se que 67% dos graduandos leram três ou menos livros em um ano, sendo que 6,5% não leram nenhum livro; 50% dos formandos responderam que só assistem aulas ou, além destas, estudam no máximo de 1 a 2 horas por semana. (INEP, 2002).

Se na seqüência deste artigo procura-se refletir sobre a monografia como forma de pesquisa viável para a maior parte dos cursos, este fato chama a atenção e coloca em questionamento o hábito de leitura e, conseqüentemente, da redação, mesmo tratando-se de livros não escolares. Em relação ao tempo de estudo, fica visível que a prática de pesquisa ainda não é algo característico nestes cursos, apesar do crescimento que vem tendo com as exigências legais.

3 - A Monografia nos cursos de Administração

A monografia apresenta-se como uma das possibilidades de Trabalho de Conclusão de Curso. Para analisar a sua importância nos cursos de graduação e, especificamente, nos cursos de Administração faz-se necessária a definição de monografia. Para Inácio Filho (1995, p. 79):

Podemos caracterizar a monografia como uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em inquietações acadêmicas.

Assim, a condução da investigação destas inquietações por meio da definição de problema, objetivos, justificativa, metodologia e o seu desenvolvimento, levam o aluno à construção do conhecimento, à reflexão sobre uma determinada área deste conhecimento e à busca por respostas, proporcionando o seu desenvolvimento no sentido global.

Os Cursos de Administração, de maneira geral, apresentam um grande vínculo com o mercado de trabalho e, diferentemente de outros cursos de Graduação, não contemplam a atividade de Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso⁶ como obrigatória.

Muitas vezes se cria uma falsa contradição entre mercado de trabalho e formação teórica/acadêmica, o que, juntamente com um corpo docente inicialmente proveniente apenas do mercado de trabalho empresarial, levava a uma despreocupação com este tipo de atividade.

Lima (2004, p. 12) observa que:

O desenvolvimento de competências intelectuais capazes de viabilizar a produção do conhecimento ou a utilização do conhecimento produzido e disponível é cada vez mais importante. O valor do programas de formação que vislumbram a realização de pesquisas e elaboração de monografias desde a graduação é muito grande na medida em que este exercício contribui para o desenvolvimento de atitudes valiosas em uma sociedade cada vez mais ancorada na informação e no conhecimento.

No instrumento de *Avaliação das Condições de Oferta de Ensino de Graduação* utilizado pelo MEC no início dos processos

⁶ O parecer do Conselho Nacional de Educação 23/2005, de 3/02/2005, pretende uniformizar esta nomenclatura utilizando-se a partir de então a denominação Trabalho de Curso, que pode se apresentar na forma de monografia, projetos de iniciação científica ou projetos de atividades teórico-práticas e de formação profissional, o que por si só reflete nas atuais diretrizes a atual preocupação com este tipo de trabalho, mesmo não havendo a obrigatoriedade.

de avaliação dos cursos, não havia a avaliação e pontuação das atividades monográficas, mas a partir da sua alteração para o instrumento de *Avaliação das Condições de Ensino*, foram incluídas como elemento a ser observado e pontuado nesta avaliação.

Sendo assim, a preocupação com a questão da avaliação implementada nos últimos anos pode ser algo positivo, se for revertida em monografias realizadas com qualidade e metodologia científica e não encarada apenas como cumprimento de atividade obrigatória.

3.1 Importância da Monografia como forma de pesquisa

Traçado o perfil do aluno de Administração como um trabalhador que dispõe de poucas horas para dedicar-se ao estudo, principalmente nas Instituições de Ensino Superior Privadas, a Monografia apresenta-se como um elemento de associação entre Ensino, Pesquisa e Extensão na busca da excelência no Ensino Universitário. Para isto, faz-se importante a inclusão deste componente nos cursos de graduação em Administração.

Sobre a importância do currículo de um curso Veiga (2001, p. 26-7) observa que este não é um instrumento neutro e que não pode ser separado do contexto social, apresentando-se historicamente situado e culturalmente determinado (VEIGA, 2001, p. 26-7).

Assim, de posse dos estudos do perfil do aluno de Administração apresentado anteriormente, verifica-se que no atual momento a pesquisa não irá ocorrer nestes cursos por uma iniciativa exclusiva dos alunos.

A pesquisa realizada para a confecção da Monografia poderá auxiliar o discente na compreensão das diversas disciplinas que contemplam outras áreas do conhecimento, buscando romper com a fragmentação que, muitas vezes, ocorre no decorrer do curso sem uma efetiva interdisciplinaridade, como se as disciplinas fossem estanques, sem qualquer correlação entre elas.

Objetiva-se a complementação da formação profissional do aluno, com a aquisição de novos conhecimentos e exploração dos já adquiridos, não havendo assim uma contradição da pesquisa com a prática da profissão no mercado de trabalho.

O processo de investigação e o rigor metodológico na abordagem dos temas e trabalhos devem permitir ao aluno construir um conhecimento baseado no processo investigativo e na busca por respostas e soluções que nem sempre virão de forma fácil, mas que poderão norteá-lo em futuros trabalhos, na área acadêmica, ou no mercado profissional propriamente dito.

3.2 A formação dos docentes e a monografia: possibilidades de desenvolvimento

A formação dos docentes nos cursos de Administração também passou por grande transformação. Se, inicialmente, na maior parte das Instituições de Ensino Superior Privadas, a docência era praticada por profissionais do mercado e bacharéis, a Lei de Diretrizes e Bases, lei 9.394 de 1996, ao estabelecer a exigência de número mínimo de mestres e doutores, fez com que as IES cobrassem seus docentes quanto à qualificação mínima acadêmica, por meio dos programas de mestrados e doutorados.

Assim, nestes últimos 10 anos, tem ocorrido a qualificação de grande parte dos docentes, que ao realizarem suas pesquisas de mestrado/doutorado também compreendem melhor o processo de orientação dos discentes nas atividades de monografia, que está se configurando como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem e de reciclagem contínua do docente.

Verifica-se que a construção da monografia em vários cursos tem sido um processo conjunto de discentes e docentes. A seguir, apresentaremos estudo realizado na Universidade de Marília (UNIMAR), buscando identificar a importância da atividade para o desenvolvimento docente e discente.

4 – A Monografia no curso de Administração da Unimar: algumas reflexões

Na atual estrutura curricular do curso de Administração da Universidade de Marília, o Trabalho de Conclusão de Curso é previsto com esta mesma nomenclatura, apesar de objetivar a realização de uma monografia.

O processo de implantação de monografia foi gradual e resultado do amadurecimento do curso e de seu corpo docente.

Se até o ano de 1996 poucos docentes, principalmente os das áreas específicas, possuíam cursos de pós-graduação *Stricto-Sensu*, a partir deste ano, principalmente em função de um incentivo e cobrança institucional, muitos docentes entraram em programas de Mestrado. Assim, dos docentes do curso de Administração da Instituição, 69,56% são mestres, e destes 8,7% estão em fase de realização do doutorado.

Compondo este processo, foi criada a Revista *Estudos* da Faculdade, na qual o corpo docente publica, regularmente seus artigos. A Revista *Estudos* é uma publicação da Faculdade de Ciências Humanas (faculdade na qual o curso encontra-se alocado) e está na sua nona edição, sendo indexada e classificada com conceito C no Qualis/Capes, com circulação nacional.

Até o ano de 2000, os alunos tinham como trabalho final apenas a entrega do relatório do Estágio Obrigatório Supervisionado; a partir de 2001, passaram a desenvolver Trabalhos de Conclusão de Curso, contendo reflexões de autores sobre a área estagiada, apesar de não haver banca de defesa. Nos anos de 2002 e 2003 os alunos defenderam os Trabalhos de Conclusão de Curso, na forma de monografias, mas com estudos bibliográficos e pesquisa de campo vinculados ao Estágio. Apenas em 2004 a atividade de Monografia foi implementada como uma atividade independente da realização do Estágio, o que vem exigindo um constante debate e aprimoramento do corpo docente.

Se da parte do corpo docente é verificado, claramente, um crescimento na atividade de pesquisa, faz-se necessária uma maior discussão e reflexão sobre a importância da monografia para os discentes.

4.1 – A atividade de Monografia na ótica dos egressos

Neste processo de discussão e reflexão sobre as atividades de monografia, a opinião dos discentes foi analisada através de uma pesquisa que utilizou como técnica um questionário, contendo 12 questões fechadas, que foi encaminhado por *e-mail*/correio aos egressos dos últimos três anos.

O número de egressos deste período foi de 147, destes obteve-se a resposta de 31 questionários que corresponde a 21,1%. Dos questionários obtidos, 32% foram de formandos de 2002, 23% de 2003 e 45% de 2004.

Observa-se no perfil dos egressos, no que se refere à idade, uma proximidade com os dados apontados no item 2 que apresentam o perfil dos formandos de Administração do ano de 2003, pois 38,7% tem até 25 anos, sendo que apenas 19,35% tem mais que 35 anos. Também em relação ao mercado de trabalho, o perfil nacional apontava para um formando de administração que trabalhava em tempo integral durante a realização do curso (60,5%), nesta pesquisa identifica-se que 93,55% estão inseridos no mercado de trabalho, sendo que 64,5% atuam na área específica em que realizou sua graduação.

Destes egressos 19,35% já realizaram pós-graduação, 6,5% estão cursando e 74,15% ainda não ingressaram em nenhum programa de pós-graduação.

A principal motivação para a escolha da área da monografia foi o interesse em aprimorar os conhecimentos na área escolhida (51,6%); 29% associaram a realização da monografia à sua área de atuação profissional na época; 12,8% fizeram sua escolha pautando-se pela afinidade com o professor orientador e 6,35% viram na escolha da

monografia uma possibilidade de preparação para estudos de pós-graduação.

Estes interesses levaram à realização dos trabalhos concentrada nos temas relacionados à gestão, totalizando 51,1%. Na sequência observa-se 17% em finanças, 12,8% em Recursos Humanos, 12,8% em Marketing e 6,3% em outras áreas.

A monografia contribuiu para um crescimento da atividade de leitura e pesquisa, apesar de verificar-se que alguns alunos ainda as utilizam pouco, 67,8% disseram ter consultado mais de 5 autores para elaborar o referencial teórico da monografia, 6,45% utilizaram 5 autores, 22,55% valeram-se de 4 autores e 3,2% disseram que utilizaram 3 autores.

Além da realização da pesquisa no acervo da biblioteca por 45,16% dos egressos, representando a maior fonte, e da indicação de autores pelo orientador para 19,35%, verifica-se a pesquisa pela Internet por 12,9%; o restante valeu-se de outras bases de dados.

A totalidade dos alunos que realizaram a pesquisa de campo (58% do total) afirma que aprendeu a elaborar, aplicar questionários e/ou entrevistas e a analisar seus resultados.

Os egressos apresentam, nas suas respostas, a importância que conferem a esta atividade, pois 42% dizem que obtiveram um maior domínio dos conhecimentos na área em que realizou a monografia; 29% afirmaram que a atividade foi importante ao mostrar a necessidade de planejamento e cronograma de atividades; 19,35% associam o desenvolvimento do trabalho a um auxílio na atividade profissional e para 9,65% houve o incentivo a continuar os estudos na pós-graduação.

A participação docente, conforme discutida anteriormente, também é identificada pelos egressos, pois 71% afirmam que o processo de orientação foi muito importante, 25,8% que foi importante, 3,2% pouco importante e ninguém afirma que foi irrelevante ou que não teve orientação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre as mudanças pelas quais o ensino de Administração passou no Brasil desde sua criação em 1954 até se tornar o maior curso em número de matriculados do país, em 2003.

Verificamos, no estudo, que a preocupação com a formação dos futuros administradores sempre esteve presente, hora por ocasião da participação dos Conselhos de Administração e ANGRAD, hora pelas políticas educacionais implementadas pelo governo federal, refletindo as necessidades do mercado de trabalho e conjuntura sócio-econômica do país.

Entretanto, analisamos o fato de que a maioria das Instituições de Ensino Superior, que oferecem os cursos de Graduação em Administração, não tem privilegiado a pesquisa, apesar de esta ser fundamental para a formação do perfil profissional pretendido, não bastando somente a atividade de ensino por meio de um bom currículo para desenvolver todas as competências requeridas ao futuro administrador.

Discutimos que somente a partir do Instrumento “Avaliação das Condições de Ensino”, os Trabalhos de Conclusão de Cursos passaram a ser um item analisado pelos avaliadores *ad hoc* do INEP, despertando o interesse dos cursos na busca por melhores resultados.

Conforme apresentado, o perfil do aluno de administração dificulta a realização de atividades de pesquisa, o que não deve ser entendido como uma justificativa para sua não efetivação.

Propõe-se, assim, que os trabalhos de monografias possam inserir este aluno na pesquisa e levar ao desenvolvimento do corpo docente, que também se qualificou em função das políticas públicas para a área de educação, especificamente a necessidade de qualificação docente presente na LDB e a incorporação das publicações como indicadores de avaliação pelo INEP.

Sendo assim, realizou-se uma pesquisa com os egressos dos últimos três anos do Curso de Administração da UNIMAR na qual foi possível verificar a contribuição para a formação, repercutindo tanto em continuidade dos estudos na pós-graduação como na atuação no mercado de trabalho.

A pesquisa sobre a história dos cursos de Administração no Brasil e na exemplificação do curso da UNIMAR nos leva a acreditar que, apesar da necessidade de um aprimoramento e incentivo à pesquisa discente e docente, a atividade de monografia pode representar o crescimento profissional e o desenvolvimento intelectual indispensável para a formação do administrador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, R. **Qualidade e eficiência do modelo de Ensino Superior brasileiro: uma reflexão crítica.** São Paulo: NUPESP/USP, 1989. Documento de trabalho, out. 1989.

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

_____, Ministério da Educação/ INEP- Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Provão 2002: Sistema de Avaliação da Educação Superior.** Brasília, 2002. vol. 2 (Administração). (CD-room).

_____, Ministério da Educação/ INEP- Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação/ 2003.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

_____, Ministério da Educação/ INEP - Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação/ 1995.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. **ANAIS: II Seminário Nacional sobre qualidade e avaliação dos cursos de Administração.** Vitória: UFES/CFA, 1997.

INÁCIO FILHO, G. **A Monografia na Universidade**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MARTINS, C. B. **Ensino Superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: brasiliense, 1989.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB - trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, I. P. A (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 13 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-35.

ADOLESCÊNCIA E DROGAS: UM CAMINHO SEM VOLTA

ADOLESCENCE AND DRUGS: A PATH WITH NO RETURN

Roberta Silva BOAVENTURA *

RESUMO: Este artigo aborda o assunto das drogas, que está presente na sociedade contemporânea, sem distinção de etnia, faixa etária, sexo, religião ou classe social. Desse modo, sendo a adolescência uma fase de descobertas, onipotência, superação de limites, entre outros, os adolescentes têm-se envolvido, em um grande percentual, com as drogas. Diante disto, este artigo discute alguns dos fatores que podem levar os adolescentes a usar drogas, a perceber que alguém é usuário de drogas, como também alguns aspectos relativos à prevenção, entre outros.

UNITERMOS: adolescência; drogas; amigos e família.

ABSTRACT: This article is about a current subject in the contemporary society: drugs, which don't make any distinction of race, age, sex, religion or social standard. Thereby, because the adolescence is a time for new discoveries, a time of omnipotence, a time to overcome the limits, among others, the teenagers have been getting highly involved with drug problem. Taking these issues into account, this article discusses some of the factors that can take the teenagers to drug use, as well as how to realize if the teenager is a drug user and how it can be prevented, and so on..

UNITERMS: Youth, drugs, friends, family.

* Ex-acadêmica do Curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas da Unimar, Especialista em Serviço Social, pela Unimar.

1 Aspectos gerais de uma adolescência

Há muitas tentativas de se definir *adolescente*, mas nem todas as sociedades possuem este conceito. Cada sociedade que possui um conceito definido de adolescência considera idades diferentes para definir este período. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente define esta fase como característica dos 12 aos 18 anos de idade¹.

Nesta fase da vida, os jovens passam por modificações visíveis como o crescimento de pêlos pubianos, axilares ou torácicos, o aumento da massa corporal, desenvolvimento das mamas, evolução do pênis, menstruação e outras características que podem causar susto, vergonha, sensação de anormalidade, sentimento de ameaça ou de auto-afirmação.

Estas mudanças físicas costumam caracterizar a puberdade que, neste caso, seria um ato da natureza.

A adolescência, por sua vez, é um ato do homem, na medida em que as expectativas da sociedade determinam as características deste grupo. Não são todos os adolescentes que se comportam da mesma forma e, portanto, não existem características obrigatórias desta idade.

As tendências sociais que definem a forma de tratamento dos jovens também se transformam.

A idade da responsabilidade vai se modificando, assim como as expectativas relativas ao comportamento das pessoas que se encontram nesta faixa etária.

Não se pode explicar o adolescente apenas como fruto de interferências do biológico e do social, mas temos que considerar que a experiência de vida de cada um, sua história pessoal, é fundamental para sua constituição enquanto pessoa.

É comum falar-se em crise da adolescência, turbilhão da adolescência, crise de originalidade, revolta contra os pais, rejeição

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente. Imprensa Oficial do Estado.(Lei nº 8.069/1990)

das idéias admitidas, recusa da conformidade com a sociedade na qual vive e outros padrões esperados dos adolescentes.

Cada abordagem trata e considera adolescência de uma forma. Algumas definem como uma fase de características próprias que passam com a idade, atribuindo características de normalidade à crise; e outras acreditam que os problemas da adolescência são fruto das relações dos jovens com os adultos e que variam de acordo com as expectativas sociais.

Nesta última concepção, o comportamento dos adultos em relação aos adolescentes é uma das características determinantes do “jeito adolescente de ser”, e isto faz com que se passe a analisar os problemas que aparecem durante esta idade não como “normais” da idade, e que, portanto, passam com o tempo, mas como sendo de responsabilidade de todos que interagem com este jovem, desde a família, escola e governo até a sociedade de modo geral.

Osório (1992, p. 18) cita que “Adolescência se caracteriza basicamente por uma série complementar de perdas e aquisições”, ou seja, perdas das características da infância e aquisição de uma comunicação e linguagem adulta.

Atualmente pode-se compreender a adolescência não somente como essa transição entre a infância e a idade adulta, e sim, como a fase de desenvolvimento da personalidade que certamente irá concretizar sua imagem para o resto da vida.

A adolescência pode ser vista como um estágio de desenvolvimento, podendo-se notá-la através das mudanças corporais e de comportamento. “A tarefa principal da adolescência é o estabelecimento de identidade adulta” (PAPALIA, 1981, p. 447), nessa fase, valores familiares e sociais são agregados, completando, assim, o círculo de informações recebidas pela pessoa no desenvolvimento de seu caráter, o que antes do século XX não era levado em consideração, pois as crianças passavam da fase infantil para uma fase de extremo aprendizado do mundo adulto. Desse modo, os aspectos físicos do adolescente são compreendidos como todo o

desenvolvimento sofrido pelo seu corpo. As mudanças fisiológicas na vida dos adolescentes são visíveis e muitas vezes confusas para os mesmos pois não entendem o porquê de tais mudanças. Pode-se definir essa fase como a época da maturação, ou seja, o amadurecimento do ser. A pré-adolescência das meninas, por exemplo, é mais marcante do que a dos meninos, pois elas criam uma maturidade em relação à questão familiar, das tarefas domésticas; estas são cobradas quanto à posição de que um dia serão esposas e mães.

Os fatores físicos e biológicos podem ser observados através das mudanças no corpo, “...novas sensações de desejos...” (PAPALIA 1981, p. 450). Nos meninos nota-se a potência sexual e nas meninas a menstruação, o desejo de maternidade e sonhos.

Também observa-se que, na adolescência, tanto os garotos como as garotas vivem em constante busca de liberdade, muitas vezes tomam decisões, seguem caminhos sem pensar nas conseqüências, sem assumir responsabilidades. Nesta fase os pais e educadores devem trabalhar claramente assuntos que antes eram tidos como tabus na relação pais e filhos, pois os mesmos vivem em constantes crises de identidade.

Paulino (2003, p. 43) afirma que “[...] dependendo dos contatos afetivos que esse adolescente recebeu na infância, facilmente se abrirá para o amor... porém as dificuldades de relacionamento acontecem em forma de desilusão”. Logo, todo o contexto histórico vivido na infância, refletirá na sua adolescência, ou seja, se foi tratado com muito amor, ou presenciou gestos de carinho entre seus pais, conseqüentemente será uma pessoa feliz. Porém se sempre presenciou brigas, discussões, terá uma vida conflituosa.

O comportamento psicológico no início da adolescência pode ser notado por inquietações, comportamentos negativos, teimosias, questionamentos sem respostas e por atitudes pessimistas; muitas vezes acabam entrando no mundo das drogas, fazendo do mesmo uma válvula de escape para os seus problemas e conflitos. Muitas vezes buscam a liberdade e se deparam com um mundo desconhecido,

se rebelam contra o eu, querendo chamar a atenção dos que os cercam. Quando na infância isso era feito através das birras, na adolescência é feito pelos cortes dos cabelos, bebidas e cigarros; assim escondem de si próprios os seus verdadeiros sentimentos, visando alcançar amparo e segurança.

Em relação aos aspectos sociais, quanto aos seus padrões culturais, de valores e exigências em relação a padrões econômicos, os adolescentes muitas vezes não são aceitos pela sociedade da forma que deveriam, já que passam por formas de recriminações quanto à idade, pois não são crianças, nem tão pouco adultos, e quanto ao comportamento, buscando seguir padrões de estéticas. Porém estes adolescentes são cobrados a serem antecipadamente adultos, com grau elevado de responsabilidade, para qual, ainda não estão preparados.

2 Conceito e classificação geral das drogas

“Droga, no sentido mais popular da palavra, é toda substância que dá “barato”, provoca mudança de humor, alterações na percepção e no pensamento” (VESPUCCI, 2000,p.29).

Segundo a OMS (1981), droga é toda substância que, introduzida em um organismo vivo, modifica uma ou mais de suas funções.

Segundo Roberto (2004), drogas são substâncias usadas para produzir alterações e mudanças no grau de consciência e estado emocional, também é importante elucidar que as drogas, dependendo de qual se usa e da quantidade, oscilam muito de pessoa para pessoa quanto à reação.

Neste sentido, as drogas podem ser classificadas como:

- **Estimulantes:** nicotina, cocaína e Crack.
- **Perturbadoras:** maconha, LSD.
- **Depressoras:** álcool.

As drogas estimulantes provocam reações quando o usuário

fica alerta, atento, com tendência a falar mais e mais rápido. Sente-se animado, bem disposto e momentaneamente mais apto a realizar coisas tidas como difíceis ou desgastantes.

As drogas depressoras são aquelas com que o usuário fica relaxado, calmo, podendo até, conforme a dose, sentir-se sonolento e mole. Seus movimentos ficam mais lentos, assim reagindo pouco aos estímulos. Como a atuação fica comprometida, a memória também é alterada.

As drogas perturbadoras são aquelas cujo uso faz o usuário perceber as coisas deformadas, muito coloridas, grandes ou pequenas, distorcidas. Seus pensamentos podem ficar parecidos com as imagens dos sonhos bizarros e sem nexos aparentes. Isto é o efeito perturbador do sistema nervoso central que se manifesta principalmente em sua atividade perceptiva.

3 O que pode levar um adolescente a usar drogas

Segundo o doutor Victor Barbosa, psicotoxicologista do Instituto Médico Legal (IML) do Paraná, com base em pesquisas, pode-se afirmar que o vício tem seu início sob quatro aspectos principais:

- **Problemas emocionais:** relacionamento familiar abalado, conflitos internos, crise existencial, não aceitação de normas e síndrome da adolescência. O que representa 65% dos casos;
- **Curiosidade:** efeito e má orientação, principalmente sobre as drogas como os solventes (cola) e a maconha – 20% dos usuários;
- **Exibicionismo/auto-afirmação:** mostrar aos outros que também “entrou nessa” – 10% do universo;
- **Problemas mentais:** muitos pais preferem internar seus filhos em hospitais específicos para tratamento de drogas alegando que os mesmos estão fora da realidade por usar a substância X. Somando 5% dos pesquisadores.

Vamos analisar outros dois aspectos relevantes que podem levar uma pessoa a usar drogas:

(1) **Motivação social:** motivação apoiada pela curiosidade pessoal dos jovens, pela influência dos amigos, pela pressão e insistência do grupo. É o estímulo psicológico como argumento positivo. A partir daí, a primeira experiência pode acontecer.

(2) **Visão distorcida diante dos problemas:** é a motivação para suportar problemas, tensões ou dificuldades pessoais e sociais, até mesmo como forma de fugir deles; é a motivação gerada no seu relacionamento familiar, nos conflitos pessoais, na rejeição social, nas dificuldades financeiras, desilusões e outros. Toda pessoa passa por problemas, tensões e dificuldades na vida, mas as drogas não resolvem problema algum, apenas agravam os que já existem. Infelizmente a visão do usuário é distorcida; ele não percebe que, se as coisas vão mal, com as drogas, poderão piorar. As causas mais específicas que, de maneira mais comum, são relatadas pelos jovens são: curiosidade e desinformação, influência de amigos, modismo e imitação, fuga dos problemas e falta de religiosidade, falta de ambiente familiar, dificuldade de diálogo com os pais, auto-afirmação no grupo, busca de emoções, facilidade do uso, influência do namorado ou namorada, falta de orientação na escola.

Segundo Tiba (1998, p.232), adolescentes também têm turma, que, às vezes, lhes é mais importante que a própria família. A turma se reúne e combina desde programas, a estratégias de como cada um deve enfrentar seus pais quando surpreendidos. Os pais ficam enfraquecidos quando acreditam que isolar o filho da turma vai solucionar alguma coisa. Ao contrário do que pensam os pais, a turma tem de estar por perto pra ser abordada quando necessário. Para isso, é importante que os pais conversem entre si. Neste ponto, a mãe jamais está desrespeitada pelos usuários. Assim como os jovens se reúnem, os pais também devem se unir, para que as famílias se ajudem mutuamente. Como há pais de todos os tipos, uns são indiferentes, outros reagem contra, mas a maioria agradece e coopera.

Ainda segundo o autor, na infância busca-se a identidade familiar, na puberdade, a sexual e na adolescência, a pessoal e social. O

adolescente, num segundo parto, quer tanto se testar quanto conquistar status social. A droga, então, funciona para saciar uma curiosidade, que vem sendo estimulada desde a infância, seja como autoconhecimento, vivendo um prazer radical e temerário, seja como autonomia, para fazer o que antes não conseguia. Outro fator, é o desejo de não mais seguir somente os ditos familiares e, com tudo isso, alimentar sua auto-estima. Hoje, 90% dos viciados em cigarro começaram a fumar antes dos 19 anos de idade, demonstrando, assim, a vulnerabilidade físico-psíquica e a onipotência, próprias de um ser em formação. Todas essas condições favorecem o vício.

4 Como reconhecer um usuário de drogas

Para reconhecer é na mudança de atitude que poderá estar o alerta. Pode-se dizer que determinados comportamentos são comuns a quase todos os dependentes, embora possam surgir características bem pessoais que fujam à regra. O usuário principiante ainda consegue dissimular, mas o usuário habitual, já dependente de drogas, fatalmente terá seu comportamento denunciado por algumas características as quais ele não poderá esconder.

É preciso que os pais saibam muito mais sobre drogas para poderem fazer avaliação mais correta e não confundirem esses sintomas com a instabilidade normal da adolescência. Não basta um sintoma, é preciso que vários comportamentos sejam observados. Uma avaliação precipitada deve sempre ser evitada.

Têm-se informações que a primeira experiência é trazida por alguém conhecido que vai dizer essas mentiras: “Tá na moda, tá todo mundo usando, isto não faz mal, experimente uma vez só, não seja careta”, etc.

É necessário prestar atenção nas atitudes das pessoas do grupo de amigos, já que a primeira dose é oferecida de graça, até mesmo numa roda de estudos, ou em qualquer outro lugar, podendo ser através de um parente. Neste sentido, destacaram dez

comportamentos que poderão auxiliar na observação, principalmente com relação às pessoas do seu círculo de amizades:

(1) Mudança brusca no comportamento do jovem

Por comportamento, entende-se a maneira de ser ou agir de uma pessoa, as manifestações objetivas de sua atividade global. Assim sendo, pode-se dizer que o jovem que usa drogas vai apresentar uma brusca mudança no conjunto de sua maneira de ser.

Passa a ser arredio e ter reações desproporcionais aos estímulos que lhe são apresentados. Vai deixar de ser aquela pessoa de atitudes coerentes, cujas dificuldades eram superadas por uma seqüência lógica, até a resolução dos problemas.

Passa a confundir a todos com suas reações exageradas e, em alguns casos, será difícil compreender o que está se passando, pois o comportamento do usuário parecerá inconseqüente e irresponsável.

Quando chega em casa, vai direto para o quarto, cumprimentando as pessoas rapidamente e a distância. Esse comportamento esconde os olhos vermelhos, ou o cheiro da droga, pois ele imagina que todos vão perceber.

(2) Irritabilidade sem motivo aparente e explosões nervosas

O jovem começou a usar drogas e a dependência está se instalando. Com o passar do tempo, ele vai sentir-se pior ainda com as drogas, pelas crises de abstinência, ficando neurastênico e irritadiço, de sorte que sempre estará propenso a explosões nervosas, quase incompreensíveis.

Seu estado de irritabilidade será sentido quando for vestir-se, ao sentar-se à mesa, ao despedir-se ou ao chegar em casa; enfim, estará sempre inconformado. Não confundir essas situações com a contestação normal do adolescente que, por motivo de auto-afirmação, ou pelo conflito de gerações, poderá não se satisfazer com conceitos, opiniões e ponto de vista de seus pais, professores ou dos adultos que o cercam.

O jovem que toma drogas passa a viver para elas e, como tal, poderá mostrar-se agressivo, ou por estar drogado, ou pela impaciência

de aguardar o final de uma aula, para ir ao encontro de seus “amigos”, ou do lugar onde buscar sua nova dose.

Essa irritação poderá ser com o companheiro de sala de aula: da direita ou da esquerda, da frente ou de trás, do começo ou do fundo da sala. Se estiver em casa, poderá ter reações agressivas às observações de seus pais e irmãos; ou ter um acesso de violência com o cão que passou por perto e nada lhe fez.

Estes exemplos são simples, mas visam dar uma idéia de que o comportamento de dependentes de drogas é de impaciência, inquietação, irritação, agressividade, podendo tornar-se violento.

A irritabilidade também será notada quando terminar o efeito das drogas e o usuário estiver pensando nelas e querendo buscá-las ou usá-las. Isso gera um considerável desconforto.

(3) Inquietação motora, o jovem se apresenta impaciente, inquieto, irritado, agressivo e violento

Por este conjunto de atitudes do jovem podemos entender que algo não vai bem, porém essas atitudes serão tomadas de forma incompreensível. Assim, sua impaciência poderá manifestar-se na igreja, por exemplo, onde sempre aguardou o final da missa de forma tolerante.

Inquieto na sala de aula, chama a atenção dos colegas de forma negativa e deixa professores preocupados. A sua irritabilidade é acentuada e provocativa e está sempre à flor da pele.

(4) Depressões, estado de angústia sem motivo aparente

As drogas criam a chamada “dependência psicológica”, isto é, na sua falta, o viciado se apresentará apático e deprimido, sem vontade nenhuma de participar de qualquer atividade. Seu antigo amor pelos desportos agora é substituído por um desânimo geral. O estado depressivo terá altos e baixos, mas será constante.

Não compare essa situação com outras difíceis pelas quais todos os mortais passam, e ficam deprimidos diante de um insucesso ou da dificuldade de um vestibular, ou da reprovação em um concurso, por exemplo.

(5) Queda do aproveitamento escolar ou desistência dos estudos

Depois que se instala a dependência às drogas, a prioridade do usuário é consumi-la, com amigos ou não. Então, abandonar os estudos ou ir mal à escola vai ser uma decorrência normal em sua rotina. Imagine alguém que fumou maconha ou cheirou cocaína.

No início ele até poderá julgar-se inteligente ou mais esperto, mas como ele vai se concentrar em um problema de matemática, física ou química? O abandono ou a tentativa de deixar a escola pode aparecer na vida do viciado, até como uma forma de não se sujeitar a horários, normas, obrigações e compromissos impostos pela sociedade, pois, no seu estado de desajustamento psicológico, ele não quer se submeter a nada.

Não confunda essa situação com o fato de o aluno estar indo mal na escola, por dificuldades a que estão sujeitos todos os alunos em sua diferenciação de inteligências e sua facilidade para uma matéria ou outra.

(6) Insônia rebelde

A insônia é denunciada por ele mesmo ou observada pelos familiares. As drogas podem acelerar ou retardar o funcionamento do cérebro, ou fazê-lo funcionar de forma anormal. Dessa maneira, poderão provocar um alteração em horários de dormir ou acordar, pois os centros cerebrais do sono são atingidos pelas drogas.

O cérebro comanda nossas atividades; é a substância mais nobre do universo e composta por dez bilhões de células nervosas; só o fato de respirar implica em o cérebro comandar o funcionamento de noventa músculos.

É fácil deduzir que a droga vai alterar o bom funcionamento deste “incrível computador”. Essa situação não tem nenhuma relação com as insônias a que estão sujeitas as pessoas em períodos de intensa ansiedade ou por problemas rotineiros.

(7) Isolamento – o jovem se recusa a sair de seu quarto, evitando contato com amigos e familiares

Os dependentes de drogas passam a viver um mundo a parte, onde dizem: “estou na minha”, ou porque estão curtindo a última doze, ou porque estão experimentando o desconforto da falta das drogas, ou, ainda, idealizando como ir buscar a próxima dose.

Este fato passa a ser constante e incompreensível para os pais e familiares. Enquanto durar o efeito, o usuário quer “curti-lo”. Se usa drogas em casa, não quer mostrar os sintomas nos olhos, boca e corpo. Por tudo isso poderá isolar-se.

(8) Mudança de hábitos – o jovem passa a dormir de dia e ficar acordado à noite. Existência de comprimidos, seringas, cigarros estranhos entre seus pertences

A mudança de hábitos irá existir, pois o viciado estará em descompasso com as atividades que exercia anteriormente, tais como escola, trabalho, etc. Mostrará desinteresse pelas atividades escolares e, profissionalmente, enfrentará dificuldades, geralmente deixando o emprego e passando a viver de pequenos expedientes, sem muita responsabilidade, pois não terá condições de sujeitar-se ao rigor dos horários de entrada e saída.

A existência de comprimidos poderá ser notada principalmente se for dependentes das chamadas “bolinhas” (anfetaminas ou barbitúricos). As seringas passarão a fazer parte da vida do dependente, para introdução na veia da droga e, geralmente, acompanhadas da borracha que serve de “garrote”. Outros viciados usam colheres que ficam com aspecto de terem sido levadas ao fogo, isto porque aquecem o tóxico será introduzido no em seu corpo misturado com água.

Daí ser muito comum a pessoa apresentar nos braços, pernas e veias dos pés sinais de picadas ou alguma ulceração; feridas causadas pela falta de esterilização (asepsia), pois essas injeções são ministradas pelo próprio dependente ou por um amigo de vício. Os cigarros de maconha quando usados e não fumados até o fim não são jogados fora pelo vício, pela dificuldade de adquirir outros.

Em seus pertences pode ser encontrada a “bagana”, que é o cigarro de maconha já usado, parecido com a “bituca” do cigarro comum. A maconha se apresenta como erva seca, parecida com pedaços de alfafa, prensada ou não. O aparecimento dos objetos acima descritos é um forte indício de que algo errado está acontecendo com o jovem.

(9) Desaparecimento de objetos de valor, de dinheiro ou, ainda, incessantes pedidos de dinheiro

O jovem precisa de dinheiro a cada dia mais a fim de atender as exigências e exploração de traficantes para aquisição de drogas. Realmente é uma constante na vida do viciado a necessidade crescente de dinheiro e, nesta ânsia depois de gastar a sua mesa, ou seu ordenado, ele é levado a tirar pequenos objetos de casa para vendê-los e sustentar o seu vício.

O viciado usará mentiras incríveis para obter dinheiro e adquirir drogas e a família vai ficar cada vez mais perdida com suas “histórias”. Para sustentar seu vício, começa a fazer pequenos tráficos, mas, no decorrer do tempo, poderão surgir uma quadrilha e uma arma. O que era um problema de psicólogo ou médico agora se transforma em caso de polícia.

(10) Más companhias. Os que o iniciaram no vício passam a fazer parte da vida do jovem

Os pais precisam conhecer as companhias dos filhos, acompanhando-os de forma sutil e inteligente para que sua desconfiança e ansiedade não deixem o adolescente perdido, pois, muitas vezes, nada de mau está acontecendo. Mas quando ele está no mundo das drogas, com um ligeiro acompanhamento e uma observação mais atenta de todos os indicadores, veremos que maus companheiros estarão sempre presentes.

Os “amigos” que o procuram de madrugada, em horas esquisitas, a companhia de pessoas com características de dependentes de drogas, os cochichos e a forma de vida devem ser levados em consideração. Para isto devem os pais, sem castrarem seus filhos,

observar de perto suas amizades, pois como diz o ditado: “Dize-me com quem andas, que te direi quem és”.

Segundo Tiba (1996, p.166), em relação aos lugares mais freqüentes do uso de drogas entre adolescentes, elas podem ser fornecidas por Pipoqueiros que ficam na porta das escolas. As formas de traficar as drogas são tão variadas quanto pode variar a ação humana. O tráfico e o transporte são variados, pois a droga pode ser levada num simples bombom recheado, como no salto do sapato, no interior de um livro com páginas escavadas, dentro de um pacote de bolachas ou até em tubos, que são introduzidos no ânus ou na vagina.

Próximo às escolas, os traficantes encontram um bom lugar para se colocar, isso é feito o mais dissimuladamente possível. A comunicação é por gestos, gírias, monossilábicas, perfeitamente entendidas, entre traficante e viciado.

O jovem que quer iniciar-se na droga vai buscá-la com suas próprias pernas, e a introduz na sua boca ou veias com suas próprias mãos, porque não está imunizado ou oprimido pela família ou pela escola. Não por estar em um lugar e aspirar o cheiro da maconha que está no ar, que a pessoa vai viciar-se. É preciso que o jovem tenha vontade de conhecer a droga, ou por curiosidade, ou por modismo, por problemas, imitação ou outro motivo.

Muita gente pergunta por que se vende maconha próximo das escolas. E a resposta lógica é que não faltam compradores, e o mecanismo policial, por mais apto que seja, jamais conseguirá impedir todas as transações. Assim, conseqüentemente, esta realidade é vivenciada por todos os cidadãos, estando estes expostos direta e/ou indiretamente à violência física, psicológica, social e cultural; tal situação está ligada ao tráfico de drogas, que atualmente não distingue sexo, faixa etária, classe social e etnia. Sendo assim, nesta perspectiva, coloca-se como sugestão a importância da intervenção do Estado nesta realidade, através de políticas públicas e sociais eficazes que atuem efetivamente na realidade, tendo como proposta a prevenção às drogas para adolescentes e a informação aos familiares, além de projetos de atendimento aos dependentes

químicos e suas famílias, possibilitando a sua recuperação, tendo, assim, vida e um ambiente familiar saudável como qualquer adolescente deve ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescente normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1981.

BRIGADÃO, Neube José. **Mostrar caminhos, prevenção ao abuso de drogas e recuperação**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

COTRIM, Beatriz Carlini. **Drogas**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GRECO FILHO, Vicente. **Tóxicos, prevenção, repressão**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

JOHANSON, Chris Ellyn. **Tudo sobre drogas**: Cocaína. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

LEITE, Marcos da Costa. **Cocaína e crack**: dos fundamentos ao tratamento. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NUNES, Sandra V. **Prevenção geral das drogas**. São Paulo: Editora Ícone, 1993.

PAPAPLIA, A. **O desenvolvimento humano**. 2.ed. São Paulo, 1981.

PERES, Wilson. **Uma empresa chamada família**: não existe sucesso que compense o fracasso desta empresa. Tupã, 2003.

PIAGET, J. **Drogas e suas classificações**. São Paulo: Cortez, 1985.

ROTMAN, Flávio. **Cocaína, comida, sexo**: salvar alcoólatras. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

TIBA, Içami. **Anjos caídos**. 4.ed. São Paulo: Editora Gente, 2003. (Coleção Integração Relacional).

_____. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

_____. **Perguntas e respostas sobre drogas**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Saiba mais sobre as drogas**. São Paulo: Editora Gente, 1993.

VESPÚCCIO, Emanuel Ferraz. **Alcoolismo**: o livro das respostas, esclarecimentos 129 dúvidas fundamentais. São Paulo : Editora Casa Amarela, 2000.

VIZZOLTO, Salete Maria. **A droga**: a escola e a prevenção. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.

ZACKON, Fred. **Tudo sobre drogas**: heroína. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

ZAGURY, Tânia. **Adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

O POSICIONAMENTO ÉTICO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ELABORAÇÃO DO PARECER EM PROCESSOS DE DISPUTA DE GUARDA ENTRE PAI E MÃE

SOCIAL ASSISTANT ETHICAL POSITION BY MAKING A REPORT ON FATHER AND MOTHER GUARDIAN DISPUTE PROCESS

Eliana Aparecida Gonzalez Albonette FROIS*

RESUMO: Este artigo objetiva uma reflexão sobre a atuação do assistente social junto ao Poder Judiciário, especificamente nas Varas de Família e Sucessões, quando chamadas a elaborar um estudo social em processos de disputa de guarda entre o pai e a mãe que se separam, analisando como é possível tornar do seu parecer ético.

UNITERMOS: família; assistente social; estudo social; parecer; ética.

ABSTRACT: This article aims a reflection about the behavior of the social assistant on the Judiciary Power, specifically in de Succession and Family jurisdiction, when he/she is called to carry out a report on guardian dispute processes between a father and a mother who separate, analyzing how ethical can this report be.

UNITERMS: Family; social assistant; social study; opinion; ethics.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a atuação do assistente social junto ao Poder Judiciário, especificamente na Vara da Família e Sucessões, quando elabora o estudo social e dá seu parecer

* Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

profissional em processos de disputa de guarda entre o pai e a mãe¹, e como se pode tornar ético esse parecer.

Inicialmente, faço uma introdução do que é uma abordagem ética, vista muito além da ética profissional, ou seja, àquela ligada ao Código de Ética da Profissão. Infelizmente ainda existem confusões acerca disto, pois muitos só pensam a ética enquanto Código que regulamenta uma profissão.

A ética perpassa pela moral, por valores, por princípios e normas que são historicamente definidos.

Refletindo mais detalhadamente sobre a ética, vê-se que esta disciplina deveria ser introduzida desde o ensino fundamental, como uma disciplina a ser trabalhada para propiciar uma aproximação das pessoas sobre questões éticas, de valores, de justiça e de moral. Conseqüentemente, esta postura poderia viabilizar a formação de cidadãos éticos, com posturas transparentes fundamentada em valores e honestidade.

Quando se fala em ética, a questão ultrapassa o limite da ética profissional, isto porque ela é mais abrangente.

As possibilidades de análise da ética na história deram-se através do desenvolvimento da filosofia, por isso, primeiramente, é preciso entender o que é a filosofia e seus conceitos fundamentais para se chegar então à compreensão da ética. Barroco (2004, p.14) define a filosofia como “um saber teórico, crítico, desmistificador e criativo, um saber diferente daquele do senso comum”.

Para isso é necessário entender que esse saber teórico-crítico só é possível se houver o desprendimento da vida cotidiana, buscando um saber que proporcione a compreensão deste próprio cotidiano de uma forma diferenciada, fugindo às concepções e visões simplistas, ultrapassando a visão do senso-comum.

¹ Este artigo é parte reformulada de minha dissertação de mestrado intitulada: A Dimensão ética nos pareceres do assistente social em processos de disputa de guarda. São Paulo, PUC, 2004.

Prosseguindo o raciocínio, vê-se que a filosofia preocupa-se com a essência das coisas, busca a verdade como totalidade, com todas as implicações envolvidas. Todo aquele que compreende a filosofia e busca uma compreensão filosófica da vida, com certeza, estará mudando o curso de sua história e viverá de forma diferenciada, desprendido de pré-conceitos, de estigmas, de discriminação, pois estará sempre buscando, nas raízes dos fatos, explicações para determinadas ações. Não é minha intenção aqui discutir profundamente a filosofia, mas, tão somente, apresentar alguns posicionamentos teóricos.

Como cita Rios (2001, p.18), “todo homem, seja qual for seu espaço de pensamento e de ação, torna-se filósofo quando interroga o mundo de uma maneira específica, buscando compreendê-lo a fim de transformá-lo”.

Portanto, todo homem é livre para filosofar. Por isso, vale afirmar que só o homem é um ser ético, pois só ele é racional, histórico, livre, isto é, escolhe, cria valores, responsabiliza-se pelas escolhas.

Dessa forma, pode-se definir que a moral é o conjunto de regras, normas criadas e impostas por um determinado grupo. Os homens têm a liberdade para escolher sua forma de agir seguindo tais costumes e regras.

Concordo com Barroco (2000, p.54) de que a ética é uma prática social, um ato humano que objetiva ação livre e consciente, prática e ação que não se restringem apenas a normas. O homem tem a liberdade de fazer suas escolhas, é livre e, de acordo com a autora,

A liberdade como capacidade humana é, portanto, o fundamento da ética. Assim agir eticamente, em seu sentido mais profundo, é agir com liberdade, é poder escolher conscientemente entre alternativas, é ter condições objetivas para criar alternativas e escolhas. Por sua importância na vida humana, a liberdade é também um valor, algo que valoramos positivamente, de acordo com as possibilidades de cada momento histórico. Por tudo

isso podemos perceber que a liberdade é também uma questão ética das mais importantes, pois nem todos os indivíduos sociais têm condições de escolher e de criar novas alternativas de escolha.

O homem é um ser racional e isso o faz diferente dos demais animais. Por isso é um ser de projetos, pois ele é o único animal que tem raciocínio, pensa e com seu pensamento pode ver e prever o resultado de suas ações. Barroco (2000, p.60) afirma ainda que

A ética é uma dimensão da vida social constituída pela moral e pela capacidade humana de ser livre... Cabe considerar a ética como um dos espaços de luta pela realização da liberdade, o que implica o resgate de categorias éticas fundamentais como responsabilidade, compromisso, alteridade.

Agir eticamente significa agir com compromisso, com responsabilidade, com alteridade em relação ao ser humano genérico.

Quando o homem se coloca em ação, primeiramente deve refletir sobre a ética, sobre os procedimentos a serem utilizados e sobre as conseqüências de seu agir para com a sociedade.

Sendo assim, pode-se dizer que a ética é prática social de ação livre e responsável. Essa responsabilidade inclui algumas categorias, como compromisso e respeito, que objetivam a concretização dessa ação de forma a construir um mundo melhor, um espaço de convivência saudável e justo.

Ética, portanto, é a forma de agir do ser humano vendo-se como um ser universal, como ser humano genérico, como parte de um todo. Assim, age conscientemente com respeito ao outro e suas ações individuais sempre estarão voltadas para a coletividade. O sujeito ético é consciente de suas escolhas e responsabilidades em face da sociedade.

A Ética Profissional

Deve-se entender que a ética profissional tem a ver com a ética social, pois, do contrário, não se poderia falar em ética. A ética profissional está amparada em fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos, na sistematização de valores e normas que passam a direcionar a categoria profissional através de um código de ética. Falar da ética profissional significa dizer que o profissional pautar-se-á na ética dentro de sua profissão.

Ressaltamos que, segundo Netto (2000, p.98), a ética não deve ficar restrita ao Código de Ética,

É importante, ao tratarmos dos componentes dos projetos profissionais, esclarecer dois aspectos relevantes. O primeiro refere-se ao fato dos projetos profissionais requererem, sempre, uma fundamentação sobre valores de natureza explicitamente ética – mas fundamentação que, sendo posta nos códigos, não se esgota neles, isto é: a valoração ética atravessa o projeto profissional como um todo, não constituindo um mero segmento particular dele.

Apesar de a ética não ser restrita apenas ao seguimento do Código de Ética de uma profissão, é necessário discutir-se um pouco sobre o Código de Ética Profissional de 1993, sendo esta sua última versão.

Esse Código foi aprovado após o debate sobre a ética no Serviço Social realizado pelas entidades nacionais da categoria. Esse debate teve início em 1991 e culminou com a sua aprovação em 1993.

A aprovação desse Código se insere no processo de construção do projeto ético-político profissional, cujos valores e princípios estão presentes no código.

Além disso, foi estabelecido um conjunto de regras jurídico-legais, e as atuações e posturas dos assistentes sociais foram postas

em formas de artigos a serem seguidos. Da mesma forma, foram colocadas em artigos as sanções que o profissional pode sofrer ao cometer infrações. Portanto, o código regula as ações profissionais e sua relação com o usuário, com a instituição empregadora, com os demais profissionais.

O código é organizado em direitos, deveres e proibições direcionadas à prática do assistente social. Tem implícito 11 princípios éticos fundamentais, e só obedecendo a esses princípios é que o assistente social estará sendo ético e, de forma geral, estará cumprindo os artigos que formam estruturalmente esse código.

Esses princípios, resumidamente, defendem, como valor ético central, a liberdade, liberdade essa voltada à autonomia e emancipação dos indivíduos sociais; à defesa dos direitos humanos, recusando qualquer forma de arbitragem e autoritarismo; à consolidação da cidadania, principalmente da classe trabalhadora; ao aprofundamento da democracia, não só no campo político, como também na divisão da riqueza socialmente produzida; à luta por equidade e justiça social; à eliminação de todas as formas de preconceito; ao respeito e à garantia do pluralismo; ao empenho pela construção de uma nova sociedade, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; ao envolvimento com movimentos de outras categorias que partilhem dos princípios desse código e pela luta dos trabalhadores; ao comprometimento com a qualidade nos serviços prestados à população, buscando sempre o aprimoramento intelectual visando à competência profissional para poder exercer a profissão sem discriminar e nem ser discriminado por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física.

Em relação a esse Código, Bonetti (2000, p.208) expressa que:

O atual Código de Ética pretende, assim, constituir uma nova motivação para os sujeitos profissionais, além de lhes suscitar novas exigências, sintonizados com o desafiador espírito de investimento e de luta da categoria

e da sociedade brasileira, em prol de práticas sociais emancipadoras, livres e igualitárias neste final de século.

Portanto, o assistente social, qualquer que seja sua área de atuação, deve estar em sintonia com este Código, pois só assim estará participando de uma luta conjunta da categoria, buscando uma sociedade justa e igualitária.

Atuando no Poder Judiciário, em processos de disputa de guarda entre um pai e uma mãe que se separam, o assistente social tem como instrumento, não só normativo, mas também instrumento indicativo de uma prática que garanta essa justiça, essa igualdade, a liberdade, a equidade e alteridade. Assim, contribuir para a consolidação do Projeto Profissional construído pela categoria, através de sua prática cotidiana e de suas entidades representativas.

Por isso, o profissional tem de ter em mente o projeto em que trabalha e entender que, através de suas ações, pode garantir e consolidar direitos.

O estudo social e o parecer nos processos de disputa de guarda

Estudo social, laudo social ou perícia social ² é o nome que se dá ao relatório técnico elaborado pelo assistente social. Porém não é só isso. O estudo social é, na verdade, um estudo criterioso e minucioso da realidade em que está inserido o caso em questão, sendo depois registrado em forma de relatório.

Os relatórios elaborados pelos assistentes sociais devem conter informações claras e objetivas referentes ao que se viu, ouviu, observou e concluiu.

Para isso deve-se tomar cuidado com as aparências e perceber e observar se o que se ouve nos relatos das partes condiz com a verdade.

² Ver: Magalhães (2003), CFESS (2003), Miotto (2001).

Quando o juiz vai dar sua sentença final, ele a alicerça em todos os meios de provas que foram anexados ao processo durante seu decorrer. Um desses meios de provas pode e é o estudo social, pois ele traz ao juiz elementos de análise muito importantes, sendo que esses muitas vezes só são sabidos e percebidos por este profissional.

Por isso, quando o juiz solicita um estudo social, ele espera que tal estudo lhe dê o embasamento para suas decisões judiciais; que leve a ele o conhecimento da realidade de vida que envolve os sujeitos num determinado processo e, finalmente, que dê a colaboração esperada para a decisão processual. Dependendo da complexidade dos casos, às vezes, o estudo social pode ser o meio de prova de maior peso dentro do processo.

Sobre o estudo social Magalhães (2001, p.35) relata que

O laudo é parte integrante do cotidiano desses profissionais (...) esse laudo não pode se limitar a relatar, descrever ou detectar problemas de ordem emocional. Precisa, também, refletir uma competência ético-política e profissional identificável por seus leitores, seja qual for a área de conhecimento.

A autora destaca ainda “o quanto é importante que as argumentações dos assistentes sociais tenham o caráter da lógica racional e não do senso-comum” (MAGALHÃES, 2001, p.36).

A partir do momento em que é necessário ser ético, primeiramente deve-se colocar em funcionamento a razão, buscar a verdade e, como só o homem pode ser racional, só ele pode conseguir chegar a um diagnóstico da situação e esse laudo a apresentar deve diferenciar-se do pensamento comum e de deduções primárias.

Considerando a complexidade deste documento e observando as diversas etapas é que se pode chamar este procedimento de *estudo social*, e é importante lembrar que a responsabilidade sobre aquilo

que se escreve é do profissional. O relatório é um documento que o assistente social vai assinar, responsabilizando-se pelo que escreveu. Por isso, deve-se tomar cuidado ao afirmar alguma coisa para não rotular e não discriminar as pessoas. Agindo dessa forma, estar-se-á atuando com compromisso profissional, em relação às partes e à criança disputada no processo de guarda.

O novo Código Civil explicita, em seu artigo 1583, que “No caso de dissolução da sociedade conjugal pela separação judicial por mútuo consentimento ou pelo divórcio direto consensual, observar-se-á o que os cônjuges acordarem sobre a guarda dos filhos” (2002, p.333).

Nestes casos as soluções são mais simples, menos dolorosas e menos traumáticas para todos, principalmente para os filhos. O adequado seria que todas as separações ocorressem dessa maneira, porém em muitos casos acontece o que explicita o artigo 1584 do novo Código Civil: “Decretada a separação Judicial ou o divórcio, sem que haja entre as partes acordo quanto à guarda dos filhos, será ela atribuída a quem revelar melhores condições para exercê-la” (2002, p.333).

O estudo social é solicitado pelo juiz, geralmente nesses casos, para se apurar com quem a criança estará melhor, se com o pai ou com a mãe.

O artigo 1586 desse mesmo Código explicita: “Havendo motivos graves, poderá o juiz, em qualquer caso, a bem dos filhos, regular de maneira diferente da estabelecida nos artigos antecedentes a situação deles para com os pais” (2002, p.333). Nestes casos o juiz também solicita o estudo social.

O assistente social que irá atuar nestes processos deve, em primeiro lugar, conhecer os princípios fundamentais do seu código de ética, para não cometer nenhuma incorreção, injustiça ou para evitar uma atitude antiética.

Quando os pais entram com a ação judicial requerendo a guarda dos filhos é porque os conflitos já estão preestabelecidos e não houve condições de um acordo amigável e também não houve condições de diálogo.

O artigo 21 do ECA estabelece: “O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência” (2000, p.79).

A *Constituição Federal*, em seu artigo 226, parágrafo quinto prevê o direito de igualdade entre os pais: “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” (2001)

Apesar do ganho da igualdade, os ânimos acirrados impedem que os pais se entendam. E nesse emaranhado de acusações, de discussões, de situações vexatórias é que está o filho, criança ou adolescente, o qual, na maioria das vezes, no meio de toda essa situação, acaba sendo esquecido como pessoa. Pessoa essa que merece respeito, que está em desenvolvimento, que necessita ser amada, respeitada e que precisa de limites e de uma direção.

Se um filho nasce e cresce numa situação na qual há a figura materna e paterna, fica difícil desvincular-se de um ou de outro. Eles até sabem e entendem que o casamento dos pais acabou, que eles já não se suportam mais, que talvez até seja melhor a separação. Porém, quando se vêem no meio desta separação, tendo que ficar privado da convivência de um ou de outro, os filhos, muitas vezes, passam a viver conflitos internos. Além disso, quando já estão numa idade em que compreendem melhor a situação, sofrem mais ainda por conta do processo judicial.

O *Novo Código Civil* estabelece que o filho ficará com quem reúne melhores condições para exercer sua guarda. No antigo Código, ao contrário, a guarda sempre era deixada com a mãe, pois se partia do pressuposto de que era ela quem reunia melhores condições de guardar e proteger os filhos. Diferentemente desse posicionamento, atualmente, procura-se estabelecer a guarda compartilhada:

Dúvida não há de que a sistemática adotada pelo novo sistema codificado decorre da aceitação (tímida num

primeiro momento), agora quase pacificada de que a guarda compartilhada é a que melhor atende aos interesses dos filhos no pós-ruptura, já que a dissolução da sociedade conjugal cria a figura do ‘ex-cônjuge’, mas sempre pais (LEITE, 2003, p.195)

O referido autor relata que o interesse do menor é que leva o juiz a tomar sua decisão, porém ele segue uma linha questionadora sobre esse “interesse do menor”, pois essa noção, para ele e alguns outros autores, é ainda muito vaga.

Numa separação consensual, na qual os próprios pais entram em acordo sobre o destino dos filhos, quase sempre os juizes homologam a decisão da forma requerida pelos genitores. Porém, quando não há acordo e passam a disputar a guarda, o interesse do menor é o fator mais relevante para a decisão judicial.

A autora Irene Théry, citada por Leite em seu livro, entende que a definição do interesse do menor é uma estratégia empregada pelos diferentes meios profissionais convocados a intervir no campo familiar: magistrados, advogados, assistentes sociais, psicólogos, clínicos, psiquiatras (2003, p.197).

Leite tece ainda as seguintes considerações sobre esse assunto:

A noção não se adapta, nem permite – como pretende o mundo jurídico – reduzir tudo a esquemas perfeitamente delimitados a uma definição geral, já que a análise feita pelo juiz depende sempre de cada caso, de cada situação, exigindo condutas subjetivas de apreciação.

Sob esta ótica, toda tentativa de definição de interesse do menor é vã (2003, p.198).

De qualquer forma, a repetição de certos acórdãos e o estabelecimento da jurisprudência permitem precisar alguns pontos estratégicos: o desenvolvimento físico e moral da criança e suas

relações afetivas, a idade, a pessoa da criança, o sexo, a permanência dos irmãos em conjunto, o apego e a indiferença que venha a manifestar em relação ao outro e a própria estabilidade da criança.

Em relação aos pais, também há aspectos a serem considerados, conforme Leite:

Condições materiais (atividades profissionais, renda mensal, alojamento, facilidades escolares, ocorrência ou não da existência de lares) ou condições morais (vínculo de afetividade entre o pai e o filho, círculo de amigos, ambiente social, qualidade de cuidados e investimento paterno, etc.). (2003, p.199)³

Portanto, além desses meios para determinar o que é melhor para a criança, o juiz conta com a manifestação da vontade, ou não, dos pais em colaborar e com o recurso das avaliações psicológica e social. Leite chama essa última ação de pesquisa social, afirmando que o importante é se apresentar relatórios conclusivos e com propostas, isso equivale a dizer, é claro, que quem julga e dá a decisão final é o juiz, porém o relatório e o parecer profissional serão base, com certeza, para essa decisão.

Muitas vezes o assistente social utiliza o termo *parecer* ou *conclusão*, mas seja qual for o termo utilizado, sempre nele vem embutido um posicionamento profissional.

Após o estudo social, o assistente social deve posicionar-se frente à realidade encontrada, com compromisso, alteridade e sempre buscando ter esse compromisso com os usuários centrais, que na disputa de guarda acabam sendo o(s) filho(s), crianças ou adolescentes.

³ Quando o assistente social for avaliar os pais deve atentar para alguns cuidados muito especiais, pois se seguir no caminho colocado por Leite poderá estar sendo antiético, pois situações de preconceito e de pré-julgamentos podem aparecer mesmo que indiretamente nos laudos.

Como atesta Magalhães (2001, p.21), “no tocante às decisões judiciais do processo, não cabe ao técnico questionar discrepâncias relacionadas a seu parecer, que conforme bem diz o nome, é um parecer, não uma decisão”.

Às vezes, esse parecer pode ser acatado e outras não. Nada garante que o juiz acatará a todos os pareceres, pois, como salienta Magalhães (2001, p.53),

Quanto maior for a instrumentalização teórica e técnica, mais fácil será impor-se profissionalmente, imposição essa no sentido de se fazer entender no âmbito da área de competência da profissão (...) a ação ética extrapola a moral em si, relacionando-se à consciência responsável, à liberdade, à autonomia de decisões, à defesa dos direitos humanos e cidadania.

Vale lembrar que essa afirmação leva a refletir mais uma vez sobre a grande responsabilidade que os assistentes sociais, que elaboram um parecer, devem ter, pois se seu parecer for uma coisa “pobre”, sem fundamentação, sem argumentação, sem questionamento, se vier revestido de dúvidas e incertezas, corre o risco de não ser acatado. Além disso, o parecer pode trazer conseqüências na decisão final do juiz.

Esse posicionamento implicará em uma postura ética, em fundamentos teórico-metodológicos e em coerência.

Tomando contato com a realidade vivenciada pelas partes envolvidas, conhecendo o dia-a-dia de cada um, da criança que está sendo disputada, torna-se mais fácil a elaboração do parecer, pois no parecer deve estar contida uma fundamentação teórico-metodológica e prática, para que a criança passe realmente a vivenciar uma situação mais adequada, a fim de ter um pleno desenvolvimento.

O momento da emissão do parecer é aquele em que o assistente social irá opinar, sugerir, posicionar-se diante da situação encontrada durante todo o processo investigativo, após a utilização dos

instrumentais essenciais, tais como leitura dos autos, avaliação da solicitação do parecer, visitas, entrevistas, observação.

O profissional deve centrar-se em aspectos éticos, preservar os envolvidos, a intervenção deve ser técnico-pedagógica, desde que não se façam julgamentos pessoais. Na análise da problemática deve-se pautar em aspectos do saber profissional e, dessa forma, superar e extrapolar o senso comum.

O assistente social deve elaborar seu parecer de acordo com os princípios éticos da profissão, pautar-se por procedimentos técnicos pedagógicos para que seu parecer seja claro, objetivo e não dê margem à duplicidade de interpretações.

O parecer nos processos de disputa de guarda deve ser a finalização do estudo social.

No corpo do relatório, o profissional irá contar e expor a problemática, o posicionamento de cada parte frente a ela, o histórico de vida de cada um, e destes em relação à criança. Irá interpretar falas, dados e situações. Irá analisá-las e, em seguida, se posicionará, emitindo seu parecer, sua opinião sobre a melhor situação para a criança pretendida no processo de disputa de guarda.

Sobre isso, Fávero (2003, p.46) afirma, ainda, que uma conclusão ou parecer social deve sintetizar a situação, conter uma breve análise crítica e apontar conclusões ou indicativos de alternativas, do ponto de vista do Serviço Social, isto é, que expresse o posicionamento profissional frente à questão em estudo.

Acredita-se que esse posicionamento, estando pautado nos princípios éticos da profissão e em estudos teórico-metodológicos, dará autonomia e liberdade para a atuação, independentemente do fato, é claro, de o parecer ser acatado ou não⁴.

⁴ Os estudos sociais e pareceres aparecem como peças fundamentais nos autos de processo, mas são vistos, em relação à jurisprudência como provas dentro dos autos. Ver *Revista dos Tribunais* volume 773, páginas 231 – 233. Já na *Revista dos Tribunais* volume 772, nas páginas 300 - 304, demonstra-se que o estudo em determinada situação não influenciou na decisão do Tribunal, e que é passível de críticas, pois o profissional parece ter avaliado o caso muito superficialmente.

O momento do parecer é de posicionamento fundamentado teórica e metodologicamente⁵.

O Serviço Social é uma profissão muito abrangente, e nesta área específica e sobre este assunto o assistente social deve recorrer a estudos, pesquisas, a livros para ser convincente dentro daquilo que acredita ser a decisão mais justa, desde que esteja de acordo com os princípios fundamentais do seu Código de Ética Profissional e não esteja em desacordo com as suas atribuições, agora regulamentada dentro do TJ⁶.

Além disso, o assistente social deve procurar conhecer melhor a lei que envolve a questão da guarda e procurar matérias sobre o assunto, pois quaisquer que sejam as separações judiciais, amigáveis, consensuais ou litigiosas, a ruptura acontecerá e quem mais sofre as suas conseqüências são os filhos.

Como vem acontecendo em algumas comarcas, mesmo a separação sendo amigável e consensual, está se tornando habitual os juízes solicitarem o estudo social para avaliar se o acordo proposto pelos pais realmente é o melhor para os filhos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1991 a 2002 o número de separações aumentou 30,7% e os de divórcio 57,9%. Esses dados justificam o aumento da demanda referente ao assunto, ou seja, em relação à disputa de guarda entre o pai e a mãe que se separam.

E o profissional que exerce a função de assistente social tem de estar ciente dessa demanda e buscar o aperfeiçoamento. Ele necessita ampliar seus conhecimentos para elaborar pareceres fundamentados e que realmente venham a contribuir para que a justiça favoreça o

⁵ Nas Normas da Corregedoria Geral de Justiça, no artigo 1º do Capítulo XI, Subseção I, Seção IV o item 24.1 é explicitado que: “Compete à equipe interprofissional fornecer subsídios por escrito mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outras, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico”.

⁶ Foi publicada no DOJ do dia 15/04/04- Alteração das Normas da Corregedoria.

bem-estar da criança, porém esse parecer sempre deve necessariamente estar respaldado pelo *Código de Ética Profissional*, pois só assim ele será um parecer ético. Se agir assim, o assistente social estará fortalecendo a categoria e implantando com segurança esse “novo velho” projeto ético, político, profissional e garantindo, acima de tudo, pareceres éticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Myriam Veras. **A investigação em Serviço Social**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

BARROCO, Lúcia **Ética e Serviço Social** – fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Ética e Sociedade** – manual de capacitação ética para agentes multiplicadores nº 1. 1.ª ed. Brasília/DF: CFESS, 2000.

BONETTI, Dilseia Adeodata et alii. **Serviço Social e ética** – convite a uma nova práxis. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRITES, Maria Cristina e SALES, Mione Apolinário. **Ética e práxis profissional** – manual do curso de capacitação ética para agentes multiplicadores nº 2. 1. ed. Brasília/DF: CFESS, 2000.

CFESS et alii. **Capacitação em Serviço Social: Módulo 2: Crise Contemporânea e Serviço Social**. Brasília: CEAD, 1999.

CFESS. **O Estudo Social em perícias, laudos e pareceres técnicos** – Contribuição ao debate no Judiciário, Penitenciário e na Previdência Social. São Paulo: Cortez, 2003.

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL. In: **Assistente Social: ética e direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. Rio de Janeiro: CRESS/RJ, 2000.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – Atualizada em 2001. 17.ed. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2001.

CRESS, et alii. **O Serviço Social e a realidade da criança e do adolescente**. São Paulo: Parma Ltda., 2003, vol. 1.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. In: **Assistente Social: éticas e direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. Rio de Janeiro: Lidador, 2000.

FÁVERO, Eunice Terezinha. As implicações ético-políticas do processo de construção do estudo social Rio de Janeiro, 2003 (Texto de uma palestra proferida no RJ em maio de 2003).

FROIS, Eliana Aparecida Gonzalez Albonette. **A dimensão ética nos pareceres do assistente social em processos de disputa de guarda**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo: 2004.

GALO, Silvio. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

GUEDES, Ana Célia Roland. Perícia Social e Psicológica na Vara da Família e das Sucessões. In: **Manual do Curso de iniciação funcional para assistentes sociais e psicólogos judiciários do Tribunal de Justiça de São Paulo**. São Paulo, 1993.

JORGE JÚNIOR, Alberto Gosson. Guarda Tutela e Adoção do Estatuto da Criança e do Adolescente: principais aspectos. In: **Revista de Direito Privado** – N.º 5. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Janeiro/Março de 2001.

LEIN.º 10.406 de 10 de janeiro de 2002. **Coleção de Leis Rideel** – Código Civil Comparado. Organização Anne Joyce Angher – 1. ed. São Paulo: Editora Rideel, 2002.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Famílias monoparentais: a situação jurídica de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal**. 2. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2003.

MAGALHÃES, Selma Marques. **Avaliação e linguagem – relatórios, laudos e pareceres**. São Paulo: Veras Editora, 2003.

_____. **Os laudos sociais na comunicação forense – caminhos e descaminhos**. Dissertação de Mestrado – PUC – São Paulo, 2001.

MIOTO, Célia Tamasso Mioto. Perícia Social: proposta de um percurso operativo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.º 67. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil no pós-64**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Transformações Societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.º 50. São Paulo: Cortez. Abril de 1996.

_____. A Construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Caderno CEADS**.

OLIVEIRA, Ana Paula de. Conheça os Grupos de Apoio ao pai separado. Saiba Quais as Vantagens da Guarda Compartilhada. Ex-maridos reivindicam guarda compartilhada. Veja quais o cuidados no dia da visita aos filhos. **Folha on-line**, São Paulo: 23/10/03.

PISMEL, Francisco de Oliveira. **O Encargo Judicial do Assistente Social em Vara de Família**. Dissertação de mestrado - PUC/SP, 1979.

PROJETO DE LEI Nº 6.350/02 . Dr. Tilden Santiago. Definição da Guarda Compartilhada.

REVISTA DOS TRIBUNAIS. Vol. 772: Ano 89. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, fevereiro de 2000.

REVISTA DOS TRIBUNAIS. Vol. 773. Ano 89. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, março de 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 11.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.(Coleção Questões de nossa época nº 16).

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

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. **Instrumentos e técnicas em Serviço Social**: elementos para uma rediscussão. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1994.

SITE www.aasptj.org.br - Link Notícias. Acesso em 23 out. 2003.

TIBA, Içami. **Quem ama educa!** 31.ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2002. (Coleção Integração Relacional).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 23.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem traumas**. 49. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

INSTITUTO ISOLADO DE ENSINO SUPERIOR DE MARÍLIA/SP: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERIORIZAÇÃO DA CULTURA

ISOLATED HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTE AT MARÍLIA/SP: TEACHING TRAINING AND CULTURE SPREAD THROUGHOUT THE COUNTRY

Myrian Lucia Ruiz CASTILHO *

RESUMO: O presente texto busca contribuir para a história do ensino superior no interior do Estado de São Paulo abordando a fundação do Instituto Isolado de Ensino Superior – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília/SP, no período de 1957 a 1976. O IIES – FFCL de Marília, criado num período de grande desenvolvimento político, foi de grande importância para o contexto social e educacional da época, pois formou professores para o Ensino Fundamental, Médio e Superior, público e privado, iniciando o desenvolvimento regional de pesquisas e produção de idéias.

UNITERMOS: ensino superior; interiorização da cultura; formação de professores.

ABSTRACT: The present paper has the aim to contribute with the history of college education in the countryside of São Paulo state in Brazil. We took as our object of study an institution called: Instituto Isolado de Ensino Superior – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília/SP (Isolated Higher Educational Institute – Science and Arts College at Marília/SP) from 1957 to 1976. The institution was created on a time of great political development and it was very important for the social and educational context

* Mestre em Educação pela UNESP, Marília, SP-Brasil. Docente das Faculdades de Ciências Humanas e Comunicação Educação e Turismo da UNIMAR, Marília, SP - Brasil.

for it majored teachers for primary and secondary schools either public or private. That was the beginning of a regional development on research and ideas production.

UNITERMS: Higher Education; culture throughout the countryside; teacher training.

As mudanças mais importantes da sociedade do século XX se mostraram na transformação do saber e do conhecimento, tornando-se mais evidentes nos avanços tecnológicos, o que provocou mudanças no âmbito educativo. Como consequência, vemos uma competição educativa, uma nova estruturação cultural e novas formas de socialização.

Caminhando nesta mesma direção, Hobsbawm (1997) assinala que as transformações sociais e culturais do século XX, mais precisamente na segunda metade deste, urbanizaram-se como nunca havia sido antes. A tendência da industrialização foi a de substituir o trabalho humano por máquinas, contribuindo para o aumento do índice de desempregos que afetou a estrutura da sociedade e dificultando a reversão deste quadro. Houve, porém, um crescimento do desenvolvimento dos mercados que exigiam mão-de-obra qualificada. Logo, houve necessidade de educação não somente básica, mas também superior e técnica, visando à preparação para o trabalho e para a vida nas cidades.

A trajetória da História da Educação Brasileira, portanto, levamos a certas indagações: de que forma a evolução da economia e a organização política desta se relacionam diretamente com a organização do ensino? Só uma reconstrução histórica poderia dar conta de resgatar as realidades mais profundas e permitir um entendimento mais amplo sobre o assunto.

A criação dos institutos isolados no interior do Estado de São Paulo ocorreu no período de liberdade, entre a ditadura Vargas e a ditadura militar, porém, no período precedente à essa criação (1930-1945), o autoritarismo getulista refletiu, efetivamente, no ensino

superior. Desde então, as políticas educacionais contraditórias, liberal e autoritária, se fizeram presentes.

As políticas que impediam o avanço do ensino superior, mesmo que amparadas por lei, permaneceram, enquanto durou a ditadura Vargas. O traço marcante da história da educação brasileira no tocante ao nível superior de ensino é ele que teve o maior número de movimentos contrários à sua expansão.

As escolas superiores não surgiram da necessidade de desenvolver um modelo cultural brasileiro, mas do interesse das classes representadas no poder. Cunha (1980) mostra como as elites do poder colaboraram no atraso do ensino superior no Brasil, dificultando a sua expansão, uma vez que, sentindo-se ameaçadas no seu prestígio, poder e distinção social, pressionaram o poder maior para o controle de ofertas de vagas.

Segundo Corrêa (1998), no decorrer da história aconteceu a criação de outras tantas faculdades isoladas, localizadas no interior do Estado de São Paulo. Todas foram agentes de uma transformação vertiginosa, levando a uma qualificação maior das cidades-sedes e produzindo profundas mudanças. Sobre esse assunto, afirma ainda a autora:

A criação das faculdades no interior havia despertado uma dinâmica que, se de um lado trazia fortes preocupações para o Estado, de outro não permitia mais o recuo, exigindo solução eminente. Por várias vezes esteve em pauta a criação de universidades regionais, que poderiam absorver os Institutos Isolados. O epílogo, que consistiu na criação de uma Universidade, de uma forma peculiar para o momento histórico vivido, 1976, congregou os Institutos Isolados localizados em vários pontos do Estado de São Paulo. (CORRÊA, 1998, p.12)

O levantamento dessa questão aponta ainda que a criação das faculdades representava a ação do Estado em promover a expansão

cultural no interior paulista, paralelamente ao crescimento econômico que vinha acontecendo, pois este se deu num momento em que se começava a desenvolver o processo de modernização do ensino superior quando se intensificaram os debates e também foram incorporadas inovações administrativas e pedagógicas.

Como a denominação Instituto Isolado corresponde à uma instituição de ensino superior não integrada diretamente à uma Universidade, tais institutos foram criados a partir das reivindicações populares que exigiam centros de pesquisa e ensino para atender com suas pesquisas e bibliotecas, a uma faixa significativa da clientela estudantil.

Por estas e outras razões, os Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo refletiam a problemática, os anseios e as contradições do momento histórico dos anos 50, quando foram criados.

Paradoxalmente, com seus cursos gratuitos essas faculdades prestaram inestimável serviço às comunidades, constituindo-se num patrimônio histórico-cultural, em uma contribuição relevante e significativa para as transformações sociais e educacionais na região, tanto em nível de política educacional quanto na prática educativa. Era um modelo universitário baseado nos modelos liberais e democráticos, pois os Institutos, segundo Tanuri (2001), de início estiveram restritos a segmentos minoritários da sociedade, passando, mais tarde, a ser objeto de procura de camadas cada vez maiores e mais diversificadas da população.

Os Institutos Isolados criados por Jânio Quadros representaram experiência nova, aberta e ágil de uma política de interiorização da cultura. Esses Institutos seguiam a organização curricular da USP, mas desenvolviam uma política científica própria.

Apesar do favorecimento legal, a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, na década de 50, sofreu resistência, como costumava ocorrer até então com as iniciativas de ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil.

Por outro lado, o desenvolvimento interiorano era uma das prioridades do governador da época, Jânio da Silva Quadros. Segundo Vaidergorn (2003), este governador enfatizava que:

[...] os municípios seriam valorizados, e, para tanto repassava verbas necessárias para promover o seu desenvolvimento, pois considerava que a salvação do Estado de São Paulo estava na superação econômica do interior. (...) Para tanto a educação se mostrava estratégica. (VAIDERGORN, 2003, p.125-168)

Por este caminho Tanuri (2001) aponta que os IIES no Estado de São Paulo significavam a resposta do governo à crescente demanda de oportunidades educacionais, utilizada como bandeira pelos políticos locais e instrumento de troca política com as classes médias e altas. Esta autora afirma, ainda, que:

Justificados como alvo dos ‘anseios da mocidade’ ou como objeto de ‘pressões populares’ parecem ter sido motivados mais por razões políticas do que propriamente educacionais como simples ampliação de reivindicações já conquistadas. (TANURI, 2001, p.219)

A consolidação dos Institutos Isolados, aliada à importância e ao nível cultural e científico que eles alcançaram nas mais variadas áreas do conhecimento, acabou por estimular a criação de uma universidade para possibilitar uma ação conjunta e aproveitar as suas potencialidades, preservando suas características particulares. Foi assim que os Institutos Isolados passaram à condição de Unidades Universitárias da UNESP.

Tendo em vista que a instituição universitária integrou-se à história da humanidade, fica aqui a idéia de aproximar Educação-Universidade e Pesquisa, promovendo uma reflexão indispensável no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CERTAU, M. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 1997.

CORRÊA, A.M.M. *Para preparar a mocidade...* Fragmentos de memórias na história da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara: 1923-1976. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CUNHA, L.A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1980.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERMANO, J.W. *Estado militar e educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HOBSBAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L.M.; SILVA JUNIOR, C.A.; CARRARA, K. (Org.). *Educação, universidade e pesquisa*. Marília: UNESP – Marília - Publicações. São Paulo: FAPESP, 2001. 250p.

TRAGTENBERG, M. *Sobre a educação, política e sindicalismo*. v.1, São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg)

VAIDERGORN, J. *As seis irmãs: as faculdades de filosofia, ciências e letras – institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo – 1957-1964; alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo*. Campinas/SP, 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – UNICAMP.

REALIDADE E FICÇÃO: HÁ HISTÓRIA NAS OBRAS LITERÁRIAS?¹

REALITY AND FICTION: IS THERE HISTORY ON LITERARY PIECES?

Elisangela Cristina BASSO *

RESUMO: Este artigo visa discutir as possibilidades da utilização de textos literários como fonte histórica, tendo como referência o exemplo machadiano.

UNTERMOS: literatura; história; Machado de Assis.

ABSTRACT: This article aims to discuss the possibilities of using literary texts as historical sources taking Machado de Assis work as a reference.

UNITERMS: literature; history; Machado de Assis.

A literatura, guardando as devidas especificidades, tem algo em comum com a história: ambas registram acontecimentos. Apesar de a literatura ser uma elaboração da imaginação do artista, ela incorpora o universo de sua época, misturando realidade com ficção. Na obra literária, muitas vezes, os personagens ficcionais se confundem com os da vida real. Desse modo, mesmo sem o compromisso com a objetividade científica, característica da história, a literatura recria tensões típicas da sociedade em que foi produzida, uma vez que é

* É graduada em História pela UNICEP - Centro Universitário Central Paulista - São Carlos/SP.

¹ Este texto é parte do trabalho de conclusão de curso realizado junto a UNICEP - Centro Universitário Central Paulista - São Carlos/SP.

resultante da construção humana e social, já que cada indivíduo traz consigo sentimentos, experiências, ações, enfim, aspectos de sua época. Um bom exemplo dessa relação é a reprodução na ficção de valores morais e crítica social, que aparecem nas obras, muitas vezes, em forma de denuncia sócio- política.

Essa relação entre o contexto histórico e a obra literária transcende o seu caráter puramente artístico, transformando-a também em uma possível forma de registro dos acontecimentos da sociedade no decorrer dos tempos, o que tem permitido ao historiador assumí-la como uma fonte de pesquisa.

Dessa maneira, a história e a literatura trabalham com memórias e as constroem, como registros de gerações e grupos sociais. Por um lado, a literatura trabalha com as possibilidades, em que projetos, desejos e frustrações são recuperados. De outro, a história registra e analisa, de forma empírica e metódica, fatos, acontecimentos políticos, sociais, econômicos já decorridos. De acordo com o historiador Nicolau Sevcenko (1983), a literatura pode ser vista como um produto do tempo, que trabalha com hipóteses e não com a realidade. Isto significaria que a literatura cria, através do discurso, um universo de idéias originadas da vida real, mas que apenas revela aspectos que poderiam acontecer. A História, por sua vez, narra acontecimentos, fatos ocorridos. Em suas palavras:

Sendo um produto do desejo, seu compromisso é maior com a fantasia do que com a realidade. Preocupa-se com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com o seu estado real. Nesse sentido, enquanto a historiografia procura o ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do seu vir-a-ser.(SEVCENKO, 1983, p.20)

Com base nas palavras de Sevcenko (1983), que coloca o historiador como alguém preocupado com a realidade, com o que realmente aconteceu e propondo-se a pesquisar esses fatos, teríamos

o literato como alguém que trabalha com a possibilidade, como se fosse uma história de desejos não concretizados, de idéias não realizadas, ou uma busca incessante de trazer para a ficção momentos da vida real, ou melhor, momentos que ficaram marginais aos verdadeiros acontecimentos.

A literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos. (SEVCENKO, 1983, p.21)

Sidney Chalhoub e Leonardo Pereira (1998), na apresentação do livro *A História contada*, que reúne vários textos sobre as várias possibilidades da relação história e literatura, apesar de concordarem com as colocações de Sevcenko, afirmam que a literatura poder ser tomada como fonte. Ocorre que se faz necessário que o historiador utilize, nesse caso, o mesmo rigor metodológico colocado nas pesquisas em livro de atas, depoimentos, jornais, revistas, etc. Segundo eles: “O bê-á-bá do ofício do historiador social é o mesmo, na análise da fonte literária, parlamentar, jornalística, jurídica, iconográfica, médica, ou seja lá o que mais”. (CHALHOUB, 1998, p.08)

Diante dessa possibilidade, procurar-se-á apontar alguns dos cuidados metodológicos que o historiador deve ter ao tomar a literatura como fonte.

Fontes literárias: a busca pelo não dito

A passagem do século XIX para o XX foi marcada por mudanças radicais em todos os aspectos da sociedade brasileira. Essas mudanças, além de serem registradas pela história, também foram registradas pela literatura, bem como pelos fatos que se transformaram em literatura. Esse período caracterizado por *Belle Époque* foi o

período de maior ápice para a literatura. Esta, por sua vez, sofria as influências da cultura européia não só no Brasil como no mundo. A literatura procurou observar, entender e expressar o que estava acontecendo no país e no mundo. Inicialmente, ela procurou enfatizar o nacionalismo, idéia próxima ao romantismo, pois estava sendo escrita para as elites nacionais. Esse prestígio dado à literatura fez com que ela se transformasse num instrumento importante e eficaz para a propaganda intelectual.

Contudo, pouco tempo depois, essa idéia de ufanismo foi substituída por um sentimento crítico, um sentimento de denúncia social, apresentada cada vez mais pelo uso de metáforas, que substituíam o texto artístico, decorativo, pelo texto artístico objetivo e utilitário.

Dessa maneira, ainda hoje, para se compreender um texto literário, seja crônica, conto, poesia ou romance, deve-se contextualizar a obra no seu tempo. Da mesma forma, se faz necessário contextualizar o que estava acontecendo na época, para quem se estava escrevendo e qual o objetivo do texto. Lembrando, ainda, que a vida, a história do autor e suas experiências podem estar influenciando as obras, pois o mundo representado dentro do seu texto literário nasce da experiência que o escritor tem de uma realidade histórica, ou seja, a obra reflete os impactos históricos, mesmo que indiretamente.

Por tudo isso, a literatura serve ao historiador como fonte documental, desde que a trate sob uma perspectiva social, ou seja, localizando-a no seu tempo. Sendo assim, é necessário estabelecer certos cuidados metodológicos que o historiador deve ter ao trabalhar com a literatura enquanto fonte histórica.

Segundo o historiador Sidney Chalhoub (1998), ao trabalhar com a literatura, o historiador deve fazer um interrogatório sistemático, uma investigação sobre a ficção e a realidade, enfim, deve saber interpretar a obra, buscando a sua lógica. Este deve ser o ponto de partida obrigatório a ser utilizado pelo historiador. Em suas palavras:

É preciso desnudar o rei, tomar a literatura sem reverências, sem reducionismos estéticos, dessacralizá-la, submetê-la ao interrogatório sistemático que é uma obrigação do nosso ofício. Para historiadores a literatura é, enfim, testemunho histórico. (CHALHOUB, 1998, p.07)

Como foi dito anteriormente, de acordo com o historiador Nicolau Sevcenko (1983), a literatura é um produto do tempo e da sociedade, que serve como referência para a compreensão e análise da realidade de uma determinada época; portanto, as obras literárias são materiais que podem ser consideradas como fontes históricas. Porém, devem obrigatoriamente ser lidas e interpretadas, levando-se em consideração o uso das metáforas e o contexto histórico. Nicolau Sevcenko (1983), em *Literatura como Missão*, enfatiza com exemplos que é possível escrever sobre o mesmo assunto, tanto na visão histórica como na visão literária. A diferença está no uso das metáforas, no efeito semântico utilizado pela literatura que se preocupa com a beleza das palavras, ou melhor, fantasia as palavras. Por seu turno, um texto histórico não está preocupado na decoração das palavras e sim em relatar o fato única e simplesmente. Segundo ele: “Dessa forma, lê-se a história simultaneamente ao ato de ler-se literatura, reproduzindo como que pelo avesso o movimento de quem fez história fazendo literatura” (SEVCENKO, 1983, p.241).

Entretanto, merece ser considerado ainda outro ponto que pode nortear um questionamento sobre a validade científica de um trabalho historiográfico que utiliza como fonte documental textos literários: a diferença entre a ficção e a realidade. Porém, além das suas diferenças e semelhanças que já foram ditas, pode-se dizer que um dos pontos que interliga a história e a literatura é a narrativa, por isso a história, além de construir um conjunto de acontecimentos históricos já descobertos, utiliza a reconstituição desses acontecimentos e a criação de novos acontecimentos pelo historiador, e a literatura, por sua vez, pode ser também compreendida como uma reconstrução de fatos sociais inseridos num mundo imaginário.

É partindo dessa perspectiva que a literatura tem contribuído para desvendar momentos importantes de nossa história, como demonstram os trabalhos reunidos no livro *A História Contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*, organizada pelos historiadores Leonardo Affonso de Miranda Pereira e Sidney Chalhoub (1998). Com a proposta de refletir sobre a literatura na perspectiva da história social, os historiadores investem na idéia de historicizar a obra literária, inserindo-a no movimento da sociedade, investigando os meios possíveis de ligação entre a literatura e a história e a maneira como a obra literária representa ou constrói a sua relação com a realidade social.

Com base nesse livro, os historiadores buscam, através das obras de alguns literatos, pontos pertinentes que evidenciem fatos históricos, cujo objetivo não é a substituição da fonte imaginária pela história, mas a criação de um caminho que aproxime ficção e realidade.

Organizada em doze capítulos, a obra reúne artigos de vários historiadores que utilizam textos literários com o objetivo de refletir sobre a literatura brasileira, do ponto de vista histórico.

Dessa maneira, a primeira parte do livro reúne quatro análises sobre Machado de Assis, sendo a primeira do historiador inglês John Gledson (1991), que trabalha com dois contos machadianos. Gledson demonstra como a ficção de Machado está ligada aos acontecimentos da época e qual é a visão do literato diante dos fatos. Na seqüência, Jefferson Cano, através das correspondências entre Machado e Capistrano de Abreu, procura mostrar que o literato era um observador perspicaz das questões referentes à formação social brasileira. Cano também se empenha em decifrar no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em meio a devaneios e realidades, os problemas e as crises que o Brasil do “Antigo Regime” estava enfrentando. O terceiro artigo, “A língua engenhosa: o narrador de Machado de Assis, entre a invenção de histórias e a citação da história”, de Lúcia Granja, procura recuperar os primeiros anos de Machado de Assis como escritor, ainda no papel de jornalista, quando faz referências à Guerra do Paraguai. Finalizando essa primeira parte, segue o artigo de Sidney

Chalhoub, que procura demonstrar, através dos romances *Helena*, *Iaiá Garcia*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, questões pertinentes à sociedade patriarcal. O historiador evidencia os diálogos políticos entre os senhores e os subalternos, mostrando que estes, apesar de submissos e dependentes, tinham o poder de lutar por seus interesses, mesmo que não diretamente, ou desacatando a ordem senhorial.

Desse modo, o historiador social passa a tomar as obras literárias como fonte histórica e, a partir dessa idéia, a pesquisa toma como referencial o literato Machado de Assis, que cada vez mais tem sido tomado como interlocutor para se compreender melhor a sociedade brasileira do século XIX, pois, através de suas obras, pode-se verificar que, além de literato, ele era um observador crítico do seu tempo, dentro da sociedade de que fazia parte.

A seguir, detalharemos como o trabalho de Machado vem sendo trabalhado pela visão histórica.

Literatura e história se encontram: Machado de Assis, testemunha de seu tempo

Joaquim Maria Machado de Assis, que viveu entre 1839 e 1908, foi um dos maiores e mais críticos autores da literatura brasileira de todos os tempos. Dotado de uma visão crítica e audaciosa, encarou a sociedade do seu tempo de uma maneira diferente, expondo e denunciando a realidade daquela época em suas obras, o que gerou grande interesse por parte de estudiosos de diversas áreas das ciências sociais. Os historiadores vêm estudando as obras machadianas já faz algum tempo, buscando evidenciar o olhar oblíquo do escritor em relação à sociedade. Sendo assim, onde estaria a história em Machado de Assis? Como o autor a revela através de seus personagens? São essas as questões que tentaremos responder com exemplos e argumentos dos historiadores aqui abordados.

Como foi dito anteriormente, a coletânea *A História Contada*, organizada por Sidney Chalhoub e Leonardo de Miranda Pereira (1998), focaliza difíceis questões relacionadas à construção de uma “história nacional”, diante de um debate do literato com os historiadores de sua época, ou questões presentes dentro dos próprios diálogos dos personagens fictícios criados por Machado. Os autores dos artigos de *A História contada* abrem possibilidades de uma interpretação voltada para o diálogo do literato com o seu tempo, sempre com a preocupação em não tomar a obra enquanto um discurso fiel desse tempo, mas como produto de uma série de questões que envolviam tanto o autor da obra quanto os seus leitores.

Nesse debate encontramos o primeiro artigo “História do Brasil em papéis avulsos de Machado de Assis”, escrito por John Gledson (1998), cujo objetivo principal é discutir a visão do literato com relação à História do Brasil e qual o desempenho dessa percepção no decorrer da história. Gledson (1998) afirma, ainda, que os contos reunidos sob o título *Papéis avulsos*, publicado em 1882, ao primeiro contato, não parecem se constituir em um material interessante sobre as idéias de Machado, porém, esses textos apresentam os mesmos elementos de outras obras: as críticas, o realismo, as alegorias e as metáforas. Sendo, assim, apesar da simplicidade do título, os contos revelam muito sobre seu autor.

Gledson (1998) evidencia que a identidade nacional é a principal questão abordada nesses contos, porém é uma identidade expressada através da identidade pessoal dos personagens principais, como Jacobina, personagem principal do conto “O Espelho” (1882). Esse conto narra a história de Jacobina, um homem fechado, que não se abria com ninguém e nem expunha suas idéias, até que um dia teve de expor o que pensava. O personagem narra, então, uma história de sua juventude, na qual reflete sobre a alma humana, dizendo que o homem possui duas almas, a interior que corresponde à subjetividade, aos sentimentos, emoções, pensamentos íntimos e pessoais, e a alma exterior, que é a imagem que as pessoas fazem uma das outras. Nesse momento ele diz que, em sua juventude, a alma exterior

“eliminou” a interior, pois ele era pobre, e quando foi nomeado alferes da Guarda Nacional, esse acontecimento fez com que ele se sentisse alguém importante na sociedade. A partir de então, Jacobina esteve apenas preocupada com a sua aparência e o seu status perante à sociedade. E o leitor pode-se perguntar, e o espelho? O espelho foi comprado por uma das fidalgas portuguesas que vieram com a Corte, em 1808, porém este estava corroído pelo tempo. Além desse fato, é interessante observar que esse espelho também pode estar tentando refletir o que acontecerá no futuro e, ao mesmo tempo, com sua moldura “comida pelo tempo”, caracteriza a cultura portuguesa do século XVII. Esta, por sua vez, era a cultura que os brasileiros herdaram. Enfim, o conto pode ser caracterizado como um esboço sobre a alma humana e a degradação da sociedade devido à ganância e à conquista do poder a qualquer custo.

Em “Verba testamentária” (1882) também nota-se a figura de Nicolau, personagem subalterna do Regime colonial, que se preocupa com a sua imagem, com os adornos triviais. É um sujeito invejoso e fraco, que pode caracterizar e representar a história do surgimento de uma consciência nacional em relação aos fatos políticos e sociais. Após essa análise, nota-se, tanto no conto “O Espelho” quanto em “Verba Testamentária”, o uso de alegoria por Machado, conceito que pode ser definido como uma metáfora ou uma comparação, ou seja, um jogo de palavras em que o autor se refere a algo cujo significado está nas entrelinhas, confundindo o leitor, mas é essa a intenção de Machado. Por isso, compreender o conceito de alegoria é fundamental para se compreender o pensamento do literato, pois, ao falar de seus personagens, o autor falava na verdade do Brasil e esse tipo de metáfora também era comum em seus romances.

John Gledson (1998) procurou mostrar, neste artigo, os termos alegóricos utilizados pelo literato, o papel da literatura na construção da identidade nacional e o pensamento histórico de Machado, pois, tanto nos contos como nos romances, Machado sempre faz referências históricas, ou seja, ele situa a história da obra, a ficção narrada na época em que se passa o enredo. O historiador acredita,

ainda, que as idéias de Machado sobre a História do Brasil ocupam uma posição central na ficção e que esta posição é relacionada à questão da identidade nacional.

O segundo artigo da coleção, “Machado de Assis, historiador”, de Jefferson Cano (1998), o autor apresentou informações preciosas sobre questões relacionadas com a historiografia brasileira. Partindo da correspondência entre Machado e o historiador Capistrano de Abreu, mostra a admiração que este tinha pelo literato, pois, no contato entre ambos, há possíveis debates sobre o sentido histórico e político da literatura. Cano (1998) objetiva identificar o conceito de história em Machado, em contraste com o que era formulado e se impusera a partir dos moldes do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro).

Jefferson Cano (1998), assim como John Gledson (1998), também se refere ao uso de alegorias nas obras de Machado, como a associação do personagem Brás do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) com o Brasil. O historiador ainda relata que o IHGB, do qual faziam parte historiadores tradicionais, objetivava escrever uma história para o Império com o intuito de construir a identidade do país como nação. Machado criticava essa visão da história tradicional e, por isso, em suas obras tentava transmitir os problemas políticos e sociais, como em *Iaiá Garcia*, de 1878, em que procurou retratar a crise da política de dominação patriarcal, marcada pelo antes e depois da Guerra do Paraguai.

Entretanto, o terceiro artigo, “A língua engenhosa: o narrador de Machado de Assis, entre a invenção de histórias e a citação da história” de Lúcia Granja (1998), aborda os primeiros anos de Machado como escritor de crônicas jornalísticas publicadas no jornal *O Diário do Rio de Janeiro* e na revista *O Espelho*. Machado também escreveu em *A Semana Ilustrada* e no *Jornal das Famílias*, entre os períodos de 1860 a 1875.

Machado foi contratado para *O Diário* pelo amigo Quintino Bocaiúva, em 1860. Nesse período, o jornal assume uma posição mais crítica, determinada a combater, por meio das palavras, o

processo político da sociedade da época, colocando-se ao lado das idéias liberais. Através desse jornal, Machado registrou os acontecimentos da época de uma forma especial; desde esse tempo, passou a ampliar a sua visão crítica sobre a sociedade e nesses artigos, que eram crônicas da semana, abordava temas como o cotidiano da sociedade, a política e acontecimentos públicos e sociais. O autor, que assinava esses textos com os pseudônimos “Gil” ou “M.A.”, dava mais importância aos assuntos políticos, criticando as ações governamentais. Dessa maneira, como mostra Lúcia Granja (1998), desde os tempos jornalísticos, Machado de Assis já se destacava entre os escritores da época, pela sua reflexão sobre os fatos, pela sua posição de superioridade e pela expressão de suas idéias. Desde aí já era característica de seus textos a posição de autoridade que vai caracterizar toda sua obra. Machado utilizava-se dos fatos, dos acontecimentos históricos e culturais do seu tempo, objetivando manipular o leitor por meio das palavras, a favor de sua posição e da composição de sua narrativa.

Portanto, desde o começo de sua carreira de escritor, Machado cronista constrói seu texto primeiramente com os fatos simples da sociedade; com o passar dos anos, seus escritos passam a ser mais maduros, enriquecidos pela sua visão estrutural da sociedade.

Se existe, assim, alguma relação entre o historiador e o contador de histórias nos escritos de Machado, podemos dizer que ela acontece da seguinte maneira: as estratégias literárias do contador de histórias estão a serviço, muitas vezes, da descoberta das reais opiniões do narrador machadiano sobre os fatos. (GRANJA, 1998, p.91)

Lúcia Granja (1998) adverte ainda sobre os cuidados que o leitor deve ter ao ler as obras do literato, pois julga necessário refletir, a partir de seus desvios, qual a mensagem que está inserida no texto e o que Machado quer passar para a sociedade e para o seu leitor através de suas palavras.

Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que, ao compor suas histórias, Machado estava atento às principais questões de seu tempo, o que é notado através de seus enredos, seja crônica, romance ou contos, e desde já afirmamos que há muito mais por trás das palavras do que possa se imaginar. Machado escreve nas entrelinhas suas mensagens, suas opiniões, aliás, é a sua maneira crítica e objetiva encarar a sociedade em que viveu. Suas críticas enfatizam não só a sociedade, mas também as ações dos indivíduos inseridos nessa sociedade.

Em seguida, concluindo essa primeira parte, o quarto e último artigo, que trata da visão crítica de Machado, intitula-se “Diálogos políticos em Machado de Assis”, do historiador Sidney Chalhoub (1998), o qual levanta questões sobre as políticas de dominação e políticas paternalistas que vigoravam na sociedade brasileira do século XIX. Segundo a historiografia tradicional, na sociedade patriarcal os senhores controlavam a economia, a política, não reconheciam os direitos das pessoas, e a sociedade era uma instituição definida verticalmente, ou seja, era uma relação de hierarquia, autoridade e dependência. Contudo, Machado quer mostrar outra visão (diferente do ponto de vista tradicional), ou seja, que, apesar de dominados, os subalternos encontravam meios para conseguirem realizar seus objetivos.

Dessa maneira, Sidney Chalhoub (1998) procurou evidenciar as estratégias de subordinação utilizadas pelos senhores patriarcais, mas, como no próprio artigo diz, “o paternalismo é um mundo idealizado pelos senhores, a sociedade imaginária que eles sonhavam realizar no cotidiano” (CHALHOUB,1998, p.97). Por exemplo, as práticas autônomas dos subalternos só existiam porque o Senhor permitia, mesmo sem perceber, o patriarca acabava sendo “vítima” de suas próprias estratégias, ou seja, os subalternos alcançavam seus objetivos através do diálogo, enganando, convencendo o senhor de que tal idéia seria boa para o senhor, e este acreditava, certo de que apenas a sua vontade estava sendo feita. Então, pode-se afirmar que o mundo tão sonhado, imaginado pelo Senhor, era um mundo ilusório, impossível de se realizar.

De acordo com Sidney Chalhoub (1998), Machado de Assis, interpretou perfeitamente o discurso político dessa sociedade, evidenciando, através dessas obras literárias, o papel dos subordinados em relação ao poder do Senhor Patriarcal. Como John Gledson (1991) que, em sua obra *Machado de Assis: Impostura e Realismo*, se propôs mostrar uma nova visão sobre *Dom Casmurro* (1899), a propósito da dificuldade em provar a culpa ou a inocência de Capitu. Além de analisar a própria obra de Machado, o autor objetiva fazer um panorama da sociedade brasileira do século XIX, pois no romance há muito mais para ser compreendido do que se imagina.

Por exemplo, em *Helena* (1876), a mocinha esperta quer passear a cavalo, mas não quer pedir ao seu irmão diretamente; então, para conseguir o seu objetivo, ela argumenta, inventando uma história, mas o que faz é induzi-lo para alcançar o que deseja. Na verdade, Helena já sabia andar a cavalo, porém ela mente dizendo que quer aprender, sendo esse o meio para que ela consiga sair sem que haja problemas e inconvenientes.

Primeiramente, em nenhum momento a vontade do senhor é questionada, mas isso não significa que os subordinados eram totalmente passivos, pelo contrário, eles estavam cientes de sua posição perante à sociedade, e em meio à opressão perseguiam seus direitos de sobreviver, por isso utilizavam-se dos estratagemas do discurso político.

Em suma, pode-se dizer que todos esses historiadores que abordaram obras de Machado de Assis referiram-se ao uso da alegoria por parte do literato e afirmaram que, através da história pessoal, ele procura contar a história do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (Org.) *A História Contada: capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. *História e Literatura*. In: À Beira da falésia. A história entre certezas e inquietudes. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

GLEDSON, John. *Machado de Assis: impostura e realismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

_____. *Machado de Assis: ficção e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Dom Casmurro* (1899)

_____. *Helena* (1876)

_____. *Iaiá Garcia* (1878)

_____. *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881)

_____. *Papéis Avulsos* (1882)

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ASSESSMENT AND CATEGORIZATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Adriana Migliorini KIECKHÖFER *

Luiz Gonzaga de Souza FONSECA *

RESUMO: Este artigo apresenta as principais características que marcaram a evolução do desenvolvimento e as variáveis e os indicadores mais utilizados para avaliá-lo em nível internacional, objetivando demonstrar que não é mais suficiente definir esse processo somente por critérios econômicos, devendo ser consideradas também as questões sociais, ambientais e institucionais. A compreensão dessas mudanças e sua melhor aplicação ensejarão orientações sustentáveis para os problemas existentes, visando melhorias na qualidade de vida.

UNITERMOS: evolução-avaliação do desenvolvimento; desenvolvimento sustentável; indicadores de desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT: This article presents the main characteristics that have featured the development evolution as well as variables and markers mostly used for its assessment at international level. The aim is to show that this process may no longer be defined only by economic criteria; however, social, environmental, and institutional issues should also be put into consideration. The comprehension of these changes may guide us to better application of sustainability towards existent problems so to improve life quality.

UNITERMS: evolution-assessment of development, sustainable development, sustainable development markers.

* Doutora em Engenharia de Produção (Gestão Ambiental) pela UFSC, Florianópolis, SC-Brasil.

* Doutor em Engenharia Elétrica pela COPPE, Rio de Janeiro, RJ-Brasil.

INTRODUÇÃO

Se inicialmente o desenvolvimento esteve atrelado a aspectos filosóficos, depois a políticos e, contemporaneamente, ao progresso econômico, pela nova ótica, a noção de desenvolvimento deve extrapolar o domínio da economia para integrar-se a outros aspectos como o social, o ambiental e o institucional, apoiando-se em novos paradigmas, e seu objetivo deve ser o de construir um mundo mais justo e humanizado, com a inclusão social dos excluídos, ou seja, com a idéia de cidadania ampla. Seu conceito deve ser dinâmico e suas formas de avaliação devem variar de acordo com a cultura, o grau de evolução e as exigências do homem no próprio local de vida.

Essas mudanças nos processos e nos resultados esperados pela sociedade forçaram profundas transformações também nas teorias e políticas de desenvolvimento, principalmente a partir da década de 1980. Essa nova ótica, segundo Vergara (2004), deu origem à expressão “desenvolvimento integrado e sustentável”, compreendida como a busca integrada e harmônica entre os diversos segmentos da sociedade – social, econômico, ambiental e institucional – os quais abordam, respectivamente, a equidade, a competitividade, a sustentabilidade e a governabilidade.

Para Guimarães (1994), a grande preocupação de seus estudiosos está voltada para as gerações futuras e a necessidade de políticas que preconizem um desenvolvimento harmonioso, integrado e prioritariamente sustentável nos períodos posteriores, ou seja, para tornar o desenvolvimento mais adequado para as atuais e as futuras gerações viverem.

Evolução e avaliação do desenvolvimento: dos indicadores econômicos aos indicadores de desenvolvimento sustentável

O desenvolvimento da humanidade tem-se revestido de uma infinidade de interesses e problemas diferentes. Inicialmente o

problema da satisfação das necessidades básicas dominou o homem, ao mesmo tempo que impulsionou o seu desenvolvimento. Quando essas foram superadas, a busca pelo poder e pela riqueza já fazia parte do cotidiano e, dentre outros, os problemas de ordem social já eram evidentes.

Com a revolução industrial, o desenvolvimento capitalista começou a tomar forma, e a busca pelo “crescimento econômico” tornou-se uma bandeira que perdura há mais de dois séculos. O grande problema relacionado às políticas de crescimento é que essas levam em consideração o aumento da atividade econômica que, sem implicar mudanças estruturais e distribuição de renda, agrava ainda mais os problemas de ordem social. Muitos são os teóricos contrários a esse processo e adeptos a teorias socialistas, que pregam maior igualdade de direitos entre os cidadãos. Com isso, as idéias de crescimento econômico passam a ser criticadas pela “economia do bem-estar” e, mais tarde, são complementadas pelas idéias de “desenvolvimento econômico”, cuja ênfase inclui aspectos sociais.

Em meio a essas fases de transição de idéias, o mundo já está dividido entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e a forma de classificá-los se dá pela medida de dois indicadores: a taxa de crescimento do PIB em termos totais (tendência, a longo prazo, de a produção de um país ser mostrada pela evolução do PIB) e o PIB *per capita* (PIB real por habitante) (TROSTER; MOCHÓN, 2002). Durante muito tempo também esses indicadores foram utilizados como únicos para avaliar os processos de desenvolvimento, local ou de uma nação, até porque o objetivo estava ligado ao crescimento e desenvolvimento econômico.

Nas últimas décadas, com a difusão de novos conceitos de desenvolvimento, surge a necessidade de se criarem novas formas de avaliação, e novos índices e indicadores são estabelecidos. A própria evolução das teorias e a preocupação com os graves problemas sociais e ambientais no mundo conduziram a outras formas de avaliar esse processo, na esperança de buscar soluções.

No que se refere às PREOCUPAÇÕES DE ORDEM SOCIAL, o índice mais divulgado e que revoluciona as formas de avaliação do desenvolvimento das sociedades, até então vigentes, é o **Índice de Desenvolvimento Humano – IDH**, criado em 1990 pelos economistas Mahbub ul Haq e Amartya Sen e disseminado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Esse índice mede o grau de desenvolvimento humano e incorpora, além do rendimento (mensurado pela renda *per capita* que é derivada do PIB *per capita* e renda acima da linha de pobreza), mais duas características desejadas e esperadas desse desenvolvimento, que é o grau de maturidade educacional (avaliado pela taxa de alfabetização de adultos e pela taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino) e a longevidade de uma população (expressa pela sua esperança de vida ao nascer). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; e países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto (PNUD, 2003).

A principal lição legada pelos criadores do paradigma do desenvolvimento humano é o reconhecimento de que o crescimento econômico não gera automaticamente as condições para o desenvolvimento social e que, mesmo em situações de baixo crescimento econômico, é possível avançar em outras dimensões do desenvolvimento humano.

Isso pode ser comprovado no Brasil nas chamadas “década do milagre econômico” (entre 1970 e 1980) e “década perdida” (entre 1980 e 1991). Na primeira, o IDH teve um crescimento de 48,5%, devido quase que totalmente ao incremento do PIB *per capita*, que foi de 115%, uma vez que os índices de longevidade e de educação tiveram um desempenho fraco: aumento de apenas 33% e 15%, respectivamente. Já na segunda década referida, o IDH aumentou 7,3%, mas, ao contrário do período anterior, esse

aumento se deveu quase exclusivamente às dimensões educação e longevidade, que cresceram 8,7% e 11,8%, respectivamente, enquanto a dimensão renda ficou praticamente estagnada, crescendo somente 2,9%, nesses onze anos (PNUD/IPEA/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IBGE, 1998). De 1991 em diante, o IDH do Brasil tem crescido em seus três componentes de forma bem mais equilibrada. O IDH brasileiro em 2004 é de 0,775, o que o coloca em 72º lugar na classificação de 177 países e territórios do Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 (PNUD, 2004) e, entre os países de melhor classificação, naqueles considerados de desenvolvimento humano médio.

Para Ribeiro (2002), a crítica que o IDH tem recebido relaciona-se à seleção arbitrária *ad hoc* de seus componentes. Segundo o autor, há conexão entre os componentes utilizados: educação, saúde e rendimento, mas se discute se as variáveis escolhidas para cada um desses componentes são essenciais e suficientes, tendo algumas, inclusive, tendência cultural. Assim sendo, a média dos três indicadores pode, eventualmente, ocultar importantes tendências dentro do desenvolvimento da população.

O IDH, projetado originalmente para cálculo em escala nacional, pode ser ajustado para outras escalas. Dessa forma, no Brasil, a Fundação João Pinheiro, produz o **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M**. Esse índice considera as dimensões (renda, educação e longevidade) do IDH, mas com a adição de outras duas variáveis, dedicadas a retratar a situação da infância e da habitação (RIBEIRO, 2002). Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDH-M são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores.

No que se refere às PREOCUPAÇÕES DE ORDEM AMBIENTAL, mais precisamente nas décadas de 1970 e 1980, surgem teorias e conceitos relacionados, entre outros, à “economia ambiental” ou “do meio ambiente”, ao “codesenvolvimento” e à “economia ecológica”, com o objetivo de adequar o crescimento econômico à gestão racional do meio ambiente.

Vários acontecimentos sucedem essas idéias até que, em 1992, é realizada a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – UNCED, no Rio de Janeiro, batizada de Rio-92, em que, pela percepção da relação entre os problemas do meio ambiente e o processo de desenvolvimento, é legitimado o conceito de desenvolvimento sustentável, elaborado pela *World Commission on Environment and Development* (WCED, 1997), o qual afirma que o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades, e é elaborada a Agenda 21. Esta, em seu capítulo 40, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de indicadores de sustentabilidade por parte de cada país, em função de sua realidade, considerando dimensões ambientais, econômicas, sociais, éticas e culturais.

Dessa forma, segundo o *United Nations Development Program* [199-], a proposta é desenvolver indicadores de sustentabilidade, ou seja, definir padrões sustentáveis de desenvolvimento que combinem as tendências sociais, econômicas, e ambientais, já que a maioria dos sistemas de indicadores surgidos durante o século XX abordam as diferentes tendências separadamente. Assim, esses indicadores tornam-se uma ferramenta muito utilizada para avaliar o desenvolvimento de forma muito mais ampla que os demais.

A verdade é que, a partir Agenda 21, aumentou o interesse de organismos governamentais, não-governamentais, institutos de pesquisa e universidades, em todo o mundo, para buscar indicadores de sustentabilidade. O resultado é uma diversidade muito grande de ferramentas ou sistemas de indicadores¹, agrupados das mais diferentes formas, construídos de acordo com a realidade em questão.

¹ Para conhecer as ferramentas ou sistemas de indicadores de sustentabilidade mais difundidos internacionalmente, inclusive a análise comparativa entre eles, ver Van Bellen (2002).

O importante, dizem os autores, é considerar a impossibilidade de determinar o desenvolvimento considerando apenas um indicador, ou indicadores que se refiram a apenas um aspecto do sistema, como é o caso do PIB. O desenvolvimento é determinado por um conjunto de fatores (econômicos, sociais, ambientais) que devem ser contemplados, e sua avaliação deve utilizar sempre um conjunto deles (MARZALL; ALMEIDA, 2000).

É no vasto referencial bibliográfico existente nessa área de indicadores de desenvolvimento sustentável que essa pesquisa alicerça suas bases para identificar os indicadores mais importantes no contexto internacional, agrupando-os por segmentos e setores e pelas variáveis que compõem esses indicadores.

Segmentos, setores, variáveis e indicadores de desenvolvimento sustentável

O conjunto de problemas tratado no desenvolvimento moderno abrange muitos segmentos e setores e um elevado número de variáveis e indicadores, o que o torna complexo, denso e altamente inter-relacionado. É nessa perspectiva que os indicadores de desenvolvimento sustentável abordam os segmentos social, econômico e ambiental de forma conjunta, ou seja, mostram a interação desses segmentos e suas variáveis, o que não ocorria nos demais sistemas, prejudicando a avaliação do desenvolvimento geral.

Assim, dado o número e a diversidade de **variáveis** que caracterizam o desenvolvimento, é fundamental relacionar aquelas que melhor expressam esse processo e agrupá-las para formarem **indicadores** de desenvolvimento sustentável que auxiliem nas políticas públicas, assim como enquadrá-las por área de atuação, pelos aqui denominados **segmento** e **setor**. Antes, porém, vê-se a necessidade de conceituar esses termos-chave, uma vez que podem adquirir significados específicos dentro de determinados contextos.

· **Segmento:** visto como uma parte ou uma seção de um todo, é usado aqui para substituir outras terminologias utilizadas como dimensão, plano, aspecto, entre outras. Nesta classificação é considerada a divisão dos segmentos **social, econômico, ambiental e institucional**, embora outras possam ser utilizadas, dependendo do enfoque do autor ou do estudo.

· **Sector:** considerado como um ramo de atividade ou campo de ação, os quais consistem na generalização de uma variável. Exemplos: População, equidade, saúde, entre outros.

· **Variável:** é a representação ou imagem operacional de um atributo (característica, qualidade, propriedade de um sistema) que está sujeita à variação (GALLOPÍN, 1996). O autor acrescenta a habilidade do investigador e os propósitos e limitações da investigação é que vão demonstrar a proximidade da variável em relação ao próprio atributo ou refletir o atributo ou a realidade, assim como seu significado e relevância para a tomada de decisão. Exemplos: população residente, população desocupada, nascidos vivos, entre outros.

· **Indicador:** é uma ferramenta (quantitativa ou qualitativa) constituída por uma ou mais variáveis que, associadas por diferentes formas, revelam significados mais amplos sobre os fenômenos a que se referem (IBGE, 2002). Pode informar ou comunicar acerca do progresso em direção a uma determinada meta ou objetivo, mas também pode ser entendido como um recurso que deixa mais perceptível uma tendência ou fenômeno que não seja imediatamente detectável (HAMMOND *et al.*, 1995). Exemplos: Densidade populacional, taxa de desemprego, taxa de natalidade, entre outros.

Apresenta-se a seguir, por meio da Ilustração 1, a divisão dos segmentos e seus respectivos setores, e na seqüência, por meio das Ilustrações 2, 3, 4 e 5, as respectivas variáveis e indicadores pertencentes a cada um deles. Essas ilustrações foram elaboradas com base na comparação das contribuições sobre o tema de diversas fontes, a saber: Grupo de Peritos sobre o Ambiente Urbano (2000), Mendes *et al.* (2000), IBGE (2002) e Van Bellen (2002).

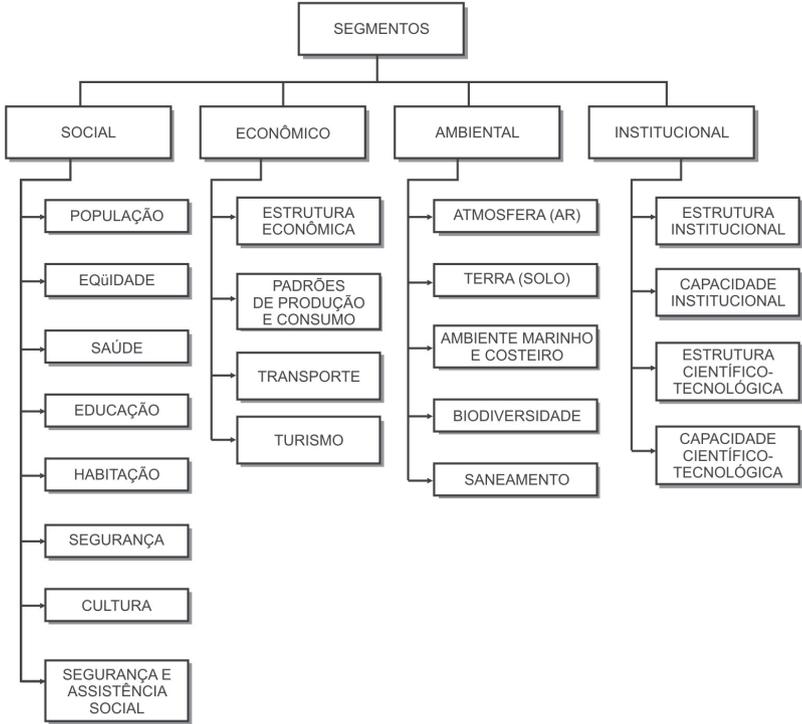


Ilustração 1 – Organograma dos segmentos do desenvolvimento sustentável e seus setores. Fonte: o Autor.

Segmento Social

O Segmento Social dos indicadores de desenvolvimento sustentável corresponde, especialmente, aos objetivos ligados à satisfação das necessidades humanas, melhoria da qualidade de vida e justiça social e abrange os setores população, eqüidade, saúde, educação, habitação, segurança, cultura e segurança e assistência social, descritos na Ilustração 2, a seguir.

SETOR	VARIÁVEL	INDICADOR
POPULAÇÃO	População residente (em dois distintos marcos temporais) Área de superfície	Densidade populacional Taxa de crescimento da população
EQÜIDADE	População ocupada (10 anos e mais de idade) ² Renda da população ocupada	Concentração de renda – Índice de Gini
	População Economicamente Ativa (PEA) ³ População desocupada	Taxa de desemprego
SAÚDE	Famílias residentes (domicílios particulares) Rendimento mensal (<i>per capita</i>)	Rendimento familiar <i>per capita</i>
	População de 10 anos e mais de idade (PEA) na semana de referência – por sexo Rendimento médio mensal (em reais – ano base)	Rendimento médio mensal por sexo
	População de 10 anos e mais de idade (PEA) – por cor ou raça Rendimento médio mensal real	Rendimento médio mensal por cor ou raça
	Número médio de anos de vida que um recém-nascido esperaria viver, se se mantivessem constantes as taxas de mortalidade observadas, durante um determinado período	Esperança de vida ao nascer
EDUCAÇÃO	Nascidos vivos População total	Taxa de natalidade
	Óbitos de crianças menores de um ano de idade em um dado ano Nascidos vivos relativos a um dado ano	Taxa de mortalidade infantil
	Massa corporal e idade de crianças até cinco anos de idade – P/I (peso-para-idade) Contingente de crianças até cinco anos de idade	Prevalência de desnutrição total
	Crianças com cobertura vacinal completa até um ano de idade População total de menores de um ano de idade	Imunização contra doenças infecciosas infantis
	Mulheres unidas em idade reprodutiva (15 a 49 anos) que usam regularmente métodos contraceptivos tradicionais ou modernos Total da população feminina na respectiva faixa etária	Taxa de uso de métodos contraceptivos
	Número de médicos e dentistas que prestam serviços públicos Número de estabelecimentos de saúde População residente	Acesso à saúde
	Despesa total, pública e privada, com saúde (em % do PIB ou Reais/habitante, a preços constantes)	Despesa total com a saúde
EDUCAÇÃO	População total com 25 anos ou mais de idade Total de anos de estudo da referida população	Escolaridade

(continuação na página seguinte)

HABITAÇÃO	Número de pessoas que frequentam a escola, por faixa etária Total da população, por faixa etária	Taxa de escolarização
	População adulta alfabetizada (com 15 anos ou mais de idade) capaz de ler e escrever População adulta total	Taxa de alfabetização
	População adulta com mais de três anos de estudo Total da população adulta	Taxa de analfabetismo funcional
	População adulta com mais de três anos de estudo, por cor ou raça Total da população adulta, por cor ou raça	Taxa de analfabetismo funcional por cor ou raça
	Despesa da administração pública com educação (Reais/habitante)	Despesas públicas com educação
SEGURANÇA	Número de moradores dos domicílios particulares permanentes Número de dormitórios dos domicílios particulares permanentes	Densidade inadequada de moradores por dormitório
	Número de ocorrências registradas (crimes contra pessoas, contra o patrimônio e crimes em áreas urbanas) Número de ocorrências por 1.000 habitantes	Índice de criminalidade
CULTURA	Óbitos por homicídios População total	Coefficiente de mortalidade por homicídio
	Número de ocorrências (pessoas condenadas em processos-crime menores de 18 anos de idade) Número por 100.000 indivíduos menores de 18 anos de idade	Condenados em processos-crime menores de 18 anos de idade
	Número total de reclusos, incluindo presos preventivos Indivíduos por 100.000 habitantes	Reclusos
	Número de bibliotecas públicas; número de usuários (% do número de habitantes)	Bibliotecas públicas e usuários
SEGURANÇA E ASSISTÊNCIA SOCIAL	Número de teatros, museus e centros culturais (% do número de habitantes)	Teatros, museus e centros culturais
	Despesas totais da administração pública em segurança e assistência social (% do PIB ou Reais/habitante)	Despesa pública total em assistência social
	Número de beneficiários ativos e pensionistas do sistema social	Beneficiários ativos de todos os regimes e pensionistas

Ilustração 2 – Quadro do Segmento Social com sua relação de setores, variáveis e indicadores de desenvolvimento sustentável. Fonte: o Autor.

² O Brasil adota o critério de 10 anos como limite para idade ativa (PINHO; VASCONCELLOS, 2003).

³ População Economicamente Ativa ou Força de Trabalho: é o conjunto de pessoas empregadas e desempregadas, “num dado momento, e captado por um inquérito estatístico, com base na definição de atividade econômica dos indivíduos” (PINHO; VASCONCELLOS, 2003, p.383).

Segmento Econômico

O **Segmento Econômico** dos indicadores de desenvolvimento sustentável trata do desempenho macroeconômico e financeiro e dos impactos no consumo de recursos materiais e uso de energia primária. Ocupa-se com os objetivos da eficiência dos processos produtivos e com as alterações nas estruturas de consumo e abrange os setores ligados à estrutura econômica, padrões de produção e consumo, transporte e turismo, os quais podem ser visualizados na Ilustração 3, a seguir.

SETOR	VARIÁVEL	INDICADOR
ESTRUTURA ECONÔMICA	Produto Interno Bruto – PIB População residente	Produto Interno Bruto <i>per capita</i>
	Formação bruta de capital fixo Produto Interno Bruto – PIB	Taxa de investimento
	Exportação e importação (valor FOB)	Balança comercial
	Dívida externa total líquida Produto Interno Bruto – PIB	Grau de endividamento
PADRÕES DE PRODUÇÃO E CONSUMO	Oferta de fontes de energia não-renovável Oferta de fontes de energia renovável	Participação de fontes renováveis na oferta de energia
	Consumo final de energia (1 tep = 45,22 GJ) População residente	Consumo de energia <i>per capita</i>
	Consumo final energético Produto Interno Bruto – PIB	Intensidade energética
	Quantidade de material reciclado Quantidade total disponível no mercado	Reciclagem
	Municípios com coleta seletiva Residências atendidas com coleta seletiva Quantidade de lixo coletado seletivamente	Coleta seletiva de lixo
	Número de fontes radioativas Volume de rejeitos produzidos e armazenados Atividade radioativa nas unidades armazenadoras	Rejeitos radioativos: geração e armazenamento
TRANSPORTE	Número de veículos, ligeiros ou pesados, ou por tipo de combustível, em circulação no território considerado População residente	Intensidade da frota automobilística
	Extensão de vias (ferroviárias ou rodoviárias) existentes ou em construção Território (km ²)	Estrutura da rede viária
TURISMO	Número de turistas População residente na área de referência	Intensidade turística

Ilustração 3 – Quadro do Segmento Econômico com sua relação de setores, variáveis e indicadores de desenvolvimento sustentável. Fonte: o Autor.

Segmento Ambiental

O **Segmento Ambiental** dos indicadores de desenvolvimento sustentável diz respeito ao uso dos recursos naturais e à degradação ambiental, com o objetivo de preservação e conservação para as gerações atuais e futuras e abrange os setores atmosfera (ar), terra (solos), ambiente marinho e costeiro, biodiversidade e saneamento, descritos na Ilustração 4, a seguir.

SETOR	VARIÁVEL	INDICADOR
ATMOSFERA (AR)	Consumo, por setores industriais, de substâncias destruidoras da camada de ozônio (consumo envolve a produção nacional, acrescida das importações, e deduzida das exportações das substâncias regulamentadas)	Consumo industrial de substâncias destruidoras da camada de ozônio
	Concentração máxima observada de poluentes em determinado período Padrões de qualidade do ar no período Número de violações dos referidos padrões ocorridos no período	Concentração de poluentes no ar em áreas urbanas
TERRA (SOLOS)	Áreas de terras cultiváveis disponíveis para a produção de alimentos Total do território considerado	Terras aráveis
	Quantidade de fertilizantes utilizada Área cultivada (kg/ha)	Uso de fertilizantes
	Quantidade de agrotóxico utilizada Área cultivada (ha)	Uso de agrotóxicos
	Ocorrências de focos de calor Território determinado	Queimadas e incêndios florestais
AMBIENTE MARINHO E COSTEIRO (OCEANOS, MARES E ÁREAS COSTEIRAS)	Área ocupada por florestas nativas (primárias e secundárias) em dois momentos consecutivos Área desflorestada no período considerado, obtida com a diferença entre as áreas florestadas	Área remanescente e desflorestamento na mata atlântica e nas formações vegetais litorâneas
	Produção de pescado (em toneladas) – pesca extrativa (marinha e continental) e aquíicultura (mar e água doce)	Produção da pesca marítima e continental
BIODIVERSIDADE	População residente na faixa continental (formada pelos Municípios que sofrem influência direta dos fenômenos ocorrentes na Zona Costeira) População residente total	População residente em áreas costeiras
	Número de espécies extintas e ameaçadas (categorias de risco) Número total estimado de espécies nativas para grupos taxonômicos	Espécies extintas e ameaçadas de extinção

(continuação na página seguinte)

SANEAMENTO	Superfície abrangida pelas unidades de conservação federais, estaduais e municipais (km ²) Superfície total do bioma (km ²)	Áreas protegidas
	População urbana e rural atendida pelos serviços de coleta de lixo doméstico Total da população urbana e rural	Acesso ao serviço de coleta de lixo doméstico
	Quantidade de lixo coletada por dia (que recebe destino final considerado adequado) – ton/dia. Quantidade total de lixo coletado diariamente – ton/dia	Destinação final do lixo
	População residente em domicílios particulares permanentes que estão ligados à rede geral de abastecimento de água Conjunto de moradores em domicílios particulares permanentes	Acesso ao sistema de abastecimento de água
	População atendida por sistema de esgoto sanitário (rede coletora, fossa séptica e outros tipos) População residente	Acesso a esgotamento sanitário
Volume de esgotos coletados por dia submetidos a algum tipo de tratamento Volume total de esgotos coletados por dia (m ³)	Tratamento de esgoto	

Ilustração 4 – Quadro do Segmento Ambiental com sua relação de setores, variáveis e indicadores de desenvolvimento sustentável. Fonte: o Autor.

Segmento Institucional

O **Segmento Institucional** dos indicadores de desenvolvimento sustentável diz respeito à orientação política, capacidade e esforço despendido para as mudanças requeridas com vistas a uma efetiva implementação do desenvolvimento integrado sustentável, além das questões ligadas à pesquisa e ao desenvolvimento de novas tecnologias. Relaciona-se com setores da estrutura institucional e capacidade institucional e, também, com setores da área de ciência e tecnologia, tais como a estrutura científico-tecnológica e a capacidade científico-tecnológica, os quais podem ser visualizados na Ilustração 5, a seguir.

SETOR	VARIÁVEL	INDICADOR
ESTRUTURA INSTITUCIONAL	Número de acordos internacionais (relativos à proteção do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável) ratificados pelo governo brasileiro	Ratificação de acordos globais
CAPACIDADE INSTITUCIONAL	Despesas ambientais Total das despesas públicas	Gasto público com proteção e educação ambiental
	Funcionários públicos (tempo integral) na área ambiental Total de funcionários públicos	Emprego na área ambiental
	Número de ONGs ambientais e número de funcionários Total de organizações e funcionários públicos na área	Participação de organizações não governamentais ambientais (ONGs)
	Número de Agendas 21 locais Número total de conselhos brasileiros	Agendas 21 locais
	Empresas ou grupos econômicos (que têm em curso processos com vista à implementação de sistemas de gestão ambiental ou que obtiveram a certificação ambiental) Total de empresas ou grupos considerados	Sistema de gestão ambiental/certificação de sistemas de gestão ambiental
	Contingente populacional que desfruta dos serviços de telefonia fixa móvel, Internet, computadores e televisão por cabo (por tipo de tecnologia ou agregado num índice geral) População total	Acesso às redes globais de comunicação
	Quantidade e diversidade de jornais e revistas impressas e distribuídas (número médio anual)	Acesso à informação escrita
ESTRUTURA CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	Número de titulares de diplomas universitários ou equivalentes (número por milhão de habitantes)	Titulares de diplomas universitários
CAPACIDADE CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	Número de instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) e privadas Total de instituições de ensino superior do País Número de docentes, discentes, cursos e trabalhos publicados das referidas instituições	Perfil das instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) e privadas
	Número de pesquisadores e qualificação Grupos de pesquisa Instituições	Parque técnico-científico
	Dispendícios em pesquisa e desenvolvimento – setor empresarial, governos estadual e federal Total do PIB	Gastos com Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)
	Incentivos à criação de tecnologia Número de patentes atribuídas Volume de exportações em alta tecnologia Difusão das tecnologias Qualificação dos recursos humanos Utilização de tecnologias de informação	Índice de Realização Tecnológica (IRT)
	Capacidade das áreas das instituições de ensino superior e das instalações de investigação para formar trabalhadores qualificados ou desenvolver novas tecnologias Presença de companhias e de empresas multinacionais para fornecer competências e estabilidade econômica Impulso empresarial da população para iniciar novas aventuras Disponibilidade de capital de risco para assegurar que as idéias se orientam para o mercado.	Centros mundiais de inovação tecnológica

Ilustração 5 – Quadro do Segmento Institucional com sua relação de setores, variáveis e indicadores de desenvolvimento sustentável. Fonte: o Autor.

Com a elaboração das Ilustrações 2, 3, 4 e 5, busca-se reafirmar o reconhecimento da importância da definição de variáveis e/ou indicadores como instrumentos para a política e para o processo de decisão (GALLOPÍN, 1996) porque permitem a obtenção de informações sobre uma dada realidade (MITCHELL, [1997?], *apud* MARZALL; ALMEIDA, 2000, p.44), tendo como principal característica a possibilidade de resumirem um conjunto complexo de informações, retendo apenas o significado essencial dos aspectos analisados (HATCHUEL; POQUET, 1992; BOUNI, 1996). São vistos como uma resposta sintomática às atividades exercidas pelo ser humano dentro de um determinado sistema (*AUSTRALIAN DEPARTMENT OF PRIMARY INDUSTRIES AND ENERGY*, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da própria evolução do desenvolvimento da humanidade, as formas de avaliá-lo também foram modificadas. Os aspectos sociais, e mais tarde os ambientais, somaram-se aos primeiros, os econômicos, como forma de melhorar o alcance dessa avaliação, fazendo com que os indicadores de desenvolvimento sustentável se tornassem uma ferramenta de avaliação muito importante no mundo todo, porque consideram os três aspectos de forma integrada.

Baseado nisso, foram relacionados os indicadores de desenvolvimento sustentável que fazem parte de uma ampla literatura nacional e internacional analisada. Com essa relação não se pretende fornecer um conjunto fechado e definitivo de indicadores. Pelo contrário, procura-se criar uma plataforma estruturada deste tipo de ferramenta metodológica, que sirva de base para relacionar as variáveis e indicadores que fazem parte do desenvolvimento sustentável. Ressalta-se também que as divisões aqui apresentadas pelas denominações de segmentos e setores são

iniciativas deste estudo, assim como a forma de agrupar suas variáveis e indicadores.

A utilização de indicadores também ganha peso crescente, nas metodologias, para resumir a informação de caráter técnico e científico, na forma original ou “bruta”, permitindo transmiti-la numa forma sintética, preservando o essencial dos dados originais e utilizando apenas as variáveis que melhor servem aos objetivos e não todas as que podem ser medidas ou analisadas. A informação é assim mais facilmente utilizável por decisores, gestores, políticos, grupos de interesse ou público em geral.

A quantidade de indicadores que formarão o conjunto e os fatores a serem considerados como prioritários é um aspecto que deve ser determinado pelos princípios do desenvolvimento em questão, não esquecendo, ainda, que o processo de interpretação é considerado o aspecto-chave do assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTRALIAN DEPARTMENT OF PRIMARY INDUSTRIES AND ENERGY. **A survey of work on sustainability indicators**, 1995. Disponível em: http://www.dpie.gov.au/dpie/cpd/survey_a.html. Acesso em: 29 abr. 2000.

BOUNI, C. Indicateurs de développement durable: l'enjeu d'organiser une information hétérogène pour préparer une décision multicritère. In: COLLOQUE INTERNACIONAL SUR INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE, 1996, Abbay de Fontevraud. **Annales...** [S.I.:s.n.], 1996.

GALLOPÍN, G. C. Environmental and sustainability indicators and the concept of situational indicators. A system approach. **Environmental Modelling & Assessment**. n.1, p.101-117, 1996.

GRUPO DE PERITOS SOBRE O AMBIENTE URBANO. **Para um perfil da sustentabilidade local**: indicadores comuns europeus. Relatório Técnico. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000. 16p. Disponível em: <http://www.sustainable-cities.org/indicators/>. Acesso em: 21 out. 2000.

GUIMARÃES, Roberto P. El desarrollo sustentable: propuesta alternativa o

retórica neoliberal. **Revista EURE**. Santiago do Chile, v. XX, n.61, dez. 1994.

HAMMOND, A. *et al.* **Environmental indicators: a systematic approach to measuring and reporting on environmental policy performance in the context of sustainable development**. Washington, D.C.: World Resources Institut, 1995.

HATCHUEL, G.; POQUET, G. **Indicateurs sur la qualité de vie urbaine et sur l'environnement**. Paris: Credoc, 1992. 58p. (Document Intermédiaire).

IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal. **Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2002**. (Estudos e Pesquisas – Informação Geográfica 2). Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2002**. (Estudos e Pesquisas – Informação Geográfica 2). Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

MARZALL, Kátia; ALMEIDA, Jalcione. Indicadores de sustentabilidade para agroecossistemas: Estado da arte, limites e potencialidades de uma nova ferramenta para avaliar o desenvolvimento sustentável. **Cadernos de ciência & tecnologia**. Brasília, v.17, n.1, p.41-59, jan./abr.2000.

MENDES, Adérito *et al.* **Proposta para um sistema de indicadores de desenvolvimento sustentável**. Portugal (Amadora). Edição: Direcção Geral do Ambiente/Direcção de Serviços de Informações e Acreditação. Impressão e acabamento: Graf & Lito, Lda., 2000. 223p. Disponível em: <http://www.dga.min-amb.pt>. Acesso em: 21 out. 2000.

PINHO, Diva Benevides; VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de (org.). **Manual de economia**: equipe de professores da USP. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

PNUD/IPEA/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IBGE. **Desenvolvimento humano e condições de vida**: indicadores brasileiros. PNUD, 1998.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil – 2003**. *Copyright*, PNUD, 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 29 out. 2003.

_____. **Relatório de desenvolvimento humano 2004**. *Copyright*, PNUD, 2004. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 18 out. 2004.

RIBEIRO, Adagenor Lobato. **Modelo de indicadores para mensuração do desenvolvimento sustentável na Amazônia**. 2002. 331p. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Sócio-Ambiental) – Núcleo de Altos Estudos

Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

TROSTER, Roberto Luis; MOCHÓN, Francisco. **Introdução à economia**. ed.rev.at. São Paulo: Makron Books, 2002.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. **Agenda 21**: chapter 40.

[199-].Disponível em: <http://rolac.unep.mx/agenda21/ing/ag21an40.htm>. Acesso em: 10 jul. 2000.

VAN BELLEN, Hans M. **Indicadores de sustentabilidade**: uma análise comparativa. 2002. 220p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. Características do mundo contemporâneo e as repercussões na gestão ambiental. In: VERGARA, S. C.; CORRÊA, V. L. de A. (Org.). **Propostas para uma gestão pública municipal efetiva**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WCED - World Commission on Environment and Development. **Our Common Future**. Oxford and New York: Oxford University Press, 1987.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA REVISTA *ESTUDOS*

NORMAS GERAIS - A Revista *Estudos* destina-se à publicação de artigos inéditos de investigação científica, relatos e resenhas, artigos de interesse solicitados pelo Corpo Editorial.

- O autor deverá guardar duplicata do texto e das ilustrações, para maior segurança contra extravio.
- O material enviado não poderá ser submetido simultaneamente à apreciação por parte de outros periódicos ou quaisquer outras publicações, sejam elas nacionais ou internacionais.
- A Revista *Estudos* terá o Direito Autoral sobre trabalho publicado por ela, podendo permitir a sua reprodução total ou parcial.
- A Faculdade de Ciências Humanas, ao receber o material, não assume o compromisso de publicá-lo.
- O Corpo Editorial da Revista *Estudos* reserva-se o direito de editar o material recebido, visando a adequá-lo ao espaço disponível e a princípios de clareza e correção textuais.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

- O trabalho deverá ser datilografado em papel tamanho A4, corpo 12, fonte Times New Roman, com margens laterais de 3 cm, espaço duplo, redigido na ortografia oficial, sem rasuras ou emendas. A lauda deverá ser numerada e ter um máximo de 30 (trinta) linhas, cada uma com 60 (sessenta) toques. Juntamente com o impresso, deverá ser enviado um disquete, devidamente identificado, com texto

digitado em Word for Windows. O texto deverá conter um máximo de 20 (vinte) laudas, incluindo texto principal e as referências bibliográficas. Ilustrações: serão aceitas, no máximo, 10 (dez) por artigo para a publicação em preto e branco.

- Os artigos devem respeitar a seguinte estrutura:
 - Título do artigo. Serão aceitos em português, inglês e espanhol, mas a fidelidade quanto à linguagem será de total responsabilidade do autor.
 - Nome do(s) autor(es): indicado(s) na ordem direta. O(s) autor(es) deve(m) mencionar apenas seu título principal no rodapé da lauda.
 - Resumo: deve possibilitar ao leitor uma visão clara e concisa do conteúdo do trabalho.
 - Unitermos: palavras ou expressões que identifiquem o conteúdo do artigo, fornecidas pelo próprio autor.
 - Abstract: deve ser a versão em inglês da sinopse.
 - Uniterms: unitermos em inglês.
 - Texto: distribuído conforme as características individuais de cada trabalho, seja ele de pesquisa, de divulgação, resenha etc. No texto, a citação deve ser seguida do número que o localiza nas referências bibliográficas.
 - Referências Bibliográficas: ordenadas alfabeticamente por sobrenome do autor, segundo as normas da ABNT vigentes.

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Deverão estar em conformidade com as especificações contratadas com o setor comercial. A UNIMAR exime-se de qualquer responsabilidade pelos serviços e/ou produtos anunciados, cujas condições de fornecimento e veiculação estão sujeitas, respectivamente, ao Código de Defesa do Consumidor e ao CONAR – Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária.

ÍNDICE DE AUTORES

AUTHOR INDEX

Adriana Migliorini KIECKHÖFER	145
Claudia Pereira de Pádua SABIA	69
Eliana Aparecida Gonçalves Albonette FROIS	107
Elisangela Cristina BASSO	131
Fernando Moreno da SILVA	53
Luiz Gonzaga de Souza FONSECA	145
Márcia Oliveira ALVES	43
Marília Vilardi MAZETO	31
Marisa ROSSINHOLI	69
Miguel Angelo HEMZO	9
Myrian Lucia Ruiz CASTILHO	125
Roberta Silva BOAVENTURA	91



Papel Reciclado: a Universidade de Marília preservando o meio ambiente.