

Estudos

Revista de Ciências Humanas e
Sociais Aplicadas da Unimar

Estudos

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA UNIMAR
Número 15 – 2011

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA - UNIMAR

REITOR

Dr. Márcio Mesquita Serva

VICE-REITORA

Prof^á Regina Lúcia Ottaiano Losasso Serva

PRÓ-REITORA DE AÇÃO COMUNITÁRIA

Prof^á Fernanda Mesquita Serva

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. José Roberto Marques de Castro

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^á Dr^a Suely Fadul Villibor Flory

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof^á Dr^a Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

MEMBROS

Prof^á Dr^a Adriana Migliorini Kieckhofer; Prof. Dr. Benedito Felipe de Souza;
Prof^á Dr^a Cláudia Pereira de Pádua Sabia; Prof. Ms. Daniel Paulo Ferreira;
Prof. Dr. Lourival José de Oliveira; Prof^á Dr^a Maria de Fátima Ribeiro; Prof. Dr. Miguel Ângelo
Hemzo; Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão ; Prof^á Dr^a Terezinha Corrêa Lindino;
Prof^á Dr^a Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

COORDENAÇÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO

Prof^á Dr^a Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

Endereço para correspondência

UNIMAR – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Av. Hygino Muzzi Filho, 1001 – Marília-SP – CEP 17525-902 Brasil
Tel: (014) 2105-4001– <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 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da UNIMAR / publicação científica da Universidade de Marília – Marília, SP: Editora UNIMAR: São Paulo: Arte & Ciência, 2011.

p; v.15, n.15, 2011

ISSN 1415-8108

1.Ciências Humanas. 2. Ciências Sociais. 3. Educação I. Universidade de Marília. II. Estudos: Revista de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da UNIMAR.

Índice para catálogo sistemático:

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

Editora Arte & Ciência
Avenida Paulista, 2200 - 16 andar -
Consolação
São Paulo-SP - CEP 01310-300
Tel.: (11) 3258-3153
www.arteciencia.com.br

Editora UNIMAR
Av. Hygino Muzzi Filho, 1001
Campus Universitário - Marília-SP
Cep 17.525-902 - Tel.: (14) 2105-4001
www.unimar.com.br


UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O IMPOSTO DE TRANSMISSÃO CAUSA MORTIS E DOAÇÃO (ITCMD) INCIDENTE SOBRE A DESIGUALDADE DE VALORES NA PARTILHA DE BENS DECORRENTE DO DIVÓRCIO Glaucaia Silva Leite	9
A GREVE AMBIENTAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DOS TRABALHADORES Marcel Carps Lopes Félix Caroline Kraus Luvizoto	37
DA INCONSTITUCIONALIDADE PELA NÃO INCORPORAÇÃO DOS TRATADOS E CONVENÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE A PROTEÇÃO DO TRABALHO HUMANO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO Lourival José de Oliveira Amanda Midori Ogo de Pinho	61
O INCIDENTE DE RESOLUÇÃO DE DEMANDAS REPETITIVAS Alexandre Grandi Mandelli.....	83
FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR INTERMÉDIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS Paulo Constantino	109

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O LABORATÓRIO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO: O CASO DE TOLEDO/PR Joselaine Doege Terezinha Corrêa Lindino	151
TUTORIA <i>ON LINE</i> : COMPETÊNCIAS Lucia Helena Tiosso Moretti Maria Eliza Nigro Jorge	175
DISCUSSÃO ACERCA DE ALGUNS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A CRIANÇA/INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz Rafael de Oliveira Rodrigues	201
CUSTEIO-ALVO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DO CUSTEIO-ALVO NAS EMPRESAS Marcelo dos Santos Scarpinelli	231
SPED E NF-e: AS FERRAMENTAS FISCAIS DO FUTURO Elisangela Porto Lígia de Medeiros Monte Luiz Carlos Nascimento	249
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	289
ÍNDICE DE AUTORES	291

APRESENTAÇÃO

Um país se faz com homens e livros
Monteiro Lobato

A *ESTUDOS* - Revista de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da UNIMAR reúne artigos de professores e acadêmicos dos cursos de graduação e de pós-graduação da Instituição e de convidados, conforme as normas editoriais.

A UNIMAR consolida, assim, o compromisso e o apoio integral em relação à produção e disseminação dos novos conhecimentos gerados nos 15 (quinze) anos de edição da Revista, comemorados em 2011. A debutante Revista, com esta publicação, alcança os seus objetivos, ao proporcionar mais um espaço apropriado para a informação, comunicação de ideias e expressão de opiniões, em suas mais amplas dimensões, mediante a discussão, neste número histórico, de temáticas jurídicas, contábeis, empresariais, educacionais, entre outras. Assim, tem-se o compromisso estabelecido com a interdisciplinaridade, o que demonstra que novas reflexões surgirão na sequência de novos projetos editoriais deste periódico. Todos os artigos foram cuidadosamente selecionados e articulados, buscando-se a sintonia entre os escritos dos autores.

Além da análise de literatura comparada, neste importante momento, os autores trazem à colação diversas decisões judiciais sobre os temas abordados, bem como estudo de caso de políticas

educacionais e laboratórios didáticos, reforçando a importância do processo ensino-aprendizagem.

Destacam-se também as inovações tecnológicas, que foram tratadas com propriedade, nos assuntos relativos à Nota Fiscal Eletrônica e ao SPED – Sistema Público de Escrituração Digital, implantado para integrar, entre as três esferas de governo, o controle das informações dos contribuintes e para diminuir as obrigações fiscais. A sociedade ganhou muito com a diminuição de papel e a contribuição ao meio ambiente, gerando também novos empregos com a prestação de novos serviços.

Espera-se que esta publicação contribua para o avanço das discussões doutrinárias sobre os temas abordados.

Profa. Dra. Maria de Fátima Ribeiro
Coordenadora do Programa de Mestrado em Direito/UNIAMR

O IMPOSTO DE TRANSMISSÃO CAUSA MORTIS E DOAÇÃO (ITCMD) INCIDENTE
SOBRE A DESIGUALDADE DE VALORES NA PARTILHA DE BENS
DECORRENTE DO DIVÓRCIO

*CAUSA MORTIS TRANSMISSION AND DONATION TAX (ITCMD IN PORTUGUESE)
FOCUSED ON INEQUALITY IN PROPERTY SHARE VALUES ARISING
FROM DIVORCE*

Gláucia Silva Leite¹

RESUMO: Rompidos os vínculos que antes uniam o casal, é ressaltada a dissolução do casamento, conforme emoldura a legislação. Com a recente reforma da Constituição Federal, alterou-se o paradigma do Direito de Família ao decretar o fim da separação e reconhecer o divórcio como a única medida de extinção da relação matrimonial. Ao enveredar para o divórcio, os consortes devem partilhar o patrimônio amealhado no percurso do casamento, consoante o regime adquirido à época do enlace. A lei elenca que deverá haver a meação do patrimônio entre os cônjuges; caso estes partilhem em desigualdade, incidirá o imposto de transmissão *causa mortis* e doação (ITCMD), já que essa diferença de bens se caracterizará como doação. Contudo, este instituto em nada se assemelha com a partilha desigual, sendo que a aplicação do supracitado imposto evidencia a influência estatal sobre a divisão patrimonial do casal separando, ao intervir nas deliberações que ambos ponderaram em conjunto para melhor certificar seus direitos.

Palavras-chave: Divórcio. Matrimônio. ITCMD. Partilha desigual.

¹ Discente do Programa de Mestrado em Direito da Universidade de Marília - UNIMAR
E-mail: glaucia@advcorrea.com.br

ABSTRACT: Breached the bonds that once united the couple, the dissolution of marriage is safeguarded, according to the legislation. With the recent reform of the Federal Constitution there has been a paradigm shift in family law, when decreeing the end of separation and recognizing divorce as the only measure of extinguishing the marital relationship. When getting a divorce, the companions must share the patrimony gathered during the marriage, according to the system acquired at the time of the enlace. The law says that the patrimony must be shared between the spouses. In case they share in inequality the tax on Mortis Causa Succession and Donation is going to take action, since this difference of goods will be characterized as donation. However, this institute in nothing resembles the uneven allotment. Since the application of the above-mentioned tax makes clear the state influence on the patrimonial division of the separating couple, when interfering on the deliberations that both have pondered together to better certify their rights.

Key words: Divorce. Marriage. ITCMD. Unequal sharing.

Introdução

O propósito do presente artigo é analisar a influência que a cobrança do imposto de transmissão *causa mortis* e doação (ITCMD) exerce sobre a divisão patrimonial do casal separando, interferindo nas decisões que ambos sopesaram em conjunto para melhor assegurar seus direitos.

1 Definição e conceito de matrimônio

Antes de iniciar a fundamentação do tema sugerido, cabe uma análise do instituto nuclear do direito de família: o matrimônio.

Em casos desse jaez, arquetizado como pilar da organização social, a melhor doutrina conceitua o casamento como sendo a “mais importante e poderosa de todas as instituições de direito privado, por ser uma das bases da família, que é a pedra angular da sociedade.” (DINIZ, 2009, p. 37).

No bojo do artigo 1.511 do Código Civil de 2002, é possível extrair a definição do instituto do matrimônio como sendo uma “comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges.”

Corroborando com o enunciado elencado pelo supracitado *Código*, segue o posicionamento do renomado doutrinador Washington de Barros Monteiro de que o casamento é “a união permanente entre o homem e a mulher, de acordo com a lei, a fim de se reproduzirem, de se ajudarem mutuamente e de criarem os seus filhos.” (MONTEIRO, 2004, p. 22).

Seguindo o mesmo escólio doutrinário, Silvio Rodrigues dispõe que o casamento é “o contrato de direito de família que tem por fim promover a união do homem e da mulher de conformidade com a lei, a fim de regularem suas relações sexuais, cuidarem da prole comum e se prestarem mútua assistência” (RODRIGUES, 2004, p. 20), conceito que mais se adequa à realidade atual.

Por todo o exposto das ideias explicitadas, entende-se que o matrimônio é um contrato subordinado às regras de direito de família e obedece à vontade dos contratantes; além disso, ao absorver o conceito da natureza jurídica de contrato, o casamento pode ser dissolvido pelos contratantes por mero desiderato.

Desfeitos os valores que antes uniam o casamento, é ressalvada a sua dissolução consoante emoldurado na legislação. Portanto, o vínculo matrimonial termina com a morte de um dos cônjuges, invalidade do casamento, divórcio e presunção de óbito do consorte declarado ausente².

2 Definição e conceito de divórcio

Maria Celina Bodin de Moraes, ao discorrer sobre o fim do casamento, assevera:

[...] a relação de casamento é, juridicamente, uma relação simétrica e solúvel entre pessoas iguais. Se, por circuns-

2 Código Civil de 2002:

Art. 1.571. A sociedade conjugal termina:

I- pela morte de um dos cônjuges;

II- pela nulidade ou anulação do casamento;

III- pela separação judicial;

IV- pelo divórcio.

tâncias que não cabe ao direito investigar, não está ocorrendo o que se espera de uma relação conjugal, a solução é a sua dissolução. Assim, a separação do casal em virtude da ruptura da vida em comum é o único remédio razoável, servindo como meio apaziguador do conflito. (PEREIRA, 2006, p. 171-202).

Neste mesmo diapasão, a Lei nº. 6.515 de 26 de dezembro de 1977, em seu art. 24, define o divórcio como aquele que “põe termo ao casamento e aos efeitos civis do matrimônio religioso”. No mesmo sentido são os arts. 1.571, § 1º, do Código Civil de 2002 e 226, § 6º, da Constituição Federal de 1988, os quais trazem o divórcio como uma das formas de dissolver o casamento civil válido.

Fundamentando este entendimento legal, são claridentes as palavras de Maria Helena Diniz, a qual afirma que o divórcio é a dissolução de um casamento válido, que culmina com a extinção do vínculo matrimonial, habilitando as pessoas a convolar novas núpcias (DINIZ, 2009, p. 280).

Buscando discorrer sobre o instituto do divórcio, importante debruçar-se sobre seus aspectos históricos para melhor defini-lo.

Sob a égide de uma sociedade fortemente conservadora e influenciada pela igreja, justificava-se a concepção do casamento como instituição sacralizada. Ao passo que, quando da edição do Código Civil de 1916, o enlace juramentado era indissolúvel. Assim, a única possibilidade legal de romper com o matrimônio era o desquite, que, no entanto, não o dissolvia. Dessa maneira, permanecia intacto o vínculo conjugal, a impedir novo casamento (DIAS, 2010, p. 292).

Como a indissolubilidade do vínculo matrimonial era consagrada na Constituição Federal, houve a necessidade de modificá-la, por meio da Emenda Constitucional n.º 9 de 28 de junho de 1977³, para que fosse possível introduzir a dissolubilidade do casamento no país.

3 Emenda Constitucional n.º 9, de 28 de junho de 1977: Dá nova redação ao § 1º do artigo 175 da Constituição Federal.

Para que fosse aprovada a Lei do Divórcio, conservou-se o desquite, todavia com a nova nomenclatura de separação, possuindo as mesmas características: rompe, mas não dissolve o casamento.

Assim, com o advento do divórcio, surgiram duas modalidades de dissolução do casamento. Primeiramente, criou-se o instituto da separação, para, em seguida, ser possível sua conversão em divórcio.

Entretanto, somente após a criação da Emenda Constitucional n.º 66/2010⁴, o sistema jurídico brasileiro passou a contar com um único mecanismo volitivo para pôr fim ao instituto do casamento: o divórcio.

Este instituto se divide, nos dias hodiernos, em três tipos: divórcio judicial litigioso, divórcio judicial consensual e divórcio extrajudicial consensual. O primeiro se dá por meio de processo judicial que reconhece o fim do casamento solenizado pelas partes, quando as mesmas não alcançaram um ajuste amigável. O segundo e o terceiro são os divórcios por mútuo consentimento, sendo que esse é realizado mediante escritura pública lavrada por notário e aquele se averigua quando o casal convencionou suas condições e apresenta um acordo para que proceda à homologação judicial.

A partir dessa definição, é imprescindível para o âmbito deste artigo que a separação acabou e que qualquer exigência sobre ela se tornou despicinda a partir da Emenda Constitucional n.º 66/2010, assunto que será tratado a seguir.

3 A separação e o divórcio após a Emenda Constitucional n.º 66, de 13/07/2010

Cumprido salientar que, para o tema sugerido, é importante delinear a apreciação da doutrina e das previsões procedimentais previstas para a separação, existente à época, e para o divórcio.

4 Emenda Constitucional n.º 66, de 13 de julho de 2010: Dá nova redação ao § 6º do art. 226 da Constituição Federal, que dispõe sobre a dissolubilidade do casamento civil pelo divórcio, suprimindo o requisito de prévia separação judicial por mais de 1 (um) ano ou de comprovada separação de fato por mais de 2 (dois) anos.

Ensejando regularizar tais institutos, criou-se a Lei n.º 6.515/1977⁵, conhecida por Lei do Divórcio, para regulamentar as disposições constitucionais trazidas pela EC n.º. 09 de 1977, que introduziu o divórcio no Brasil.

Denota-se que a Constituição Federal de 1988 manteve o instituto do divórcio como sendo uma forma de dissolução da sociedade conjugal, porém com a ressalva de haver a prévia separação judicial das partes por mais de um ano ou a comprovada separação de fato por mais de dois anos.

Posteriormente, o Código Civil de 2002⁶ introduziu acertadas alterações no direito de família brasileiro, sendo certo que a principal delas é a redução do prazo de dois anos, previsto na Lei n.º 6.515 de 26/12/1977, para um ano, consoante o artigo 1.574 do CC⁷, para se requerer a separação judicial.

Insta aclarar ainda que a Lei do Divórcio (Lei n.º 6.515/1977) e o Código Civil de 2002 trouxeram significativos avanços para a separação, porém, não bastasse o esforço, não foram suficientes para impedir a interferência estatal nas relações humanas.

Há que se considerar que até a promulgação da Emenda Constitucional n.º 66/2010, o divórcio somente poderia ser estabelecido como conversão da separação judicial, que fora decretada há mais de um ano, ou após dois anos da separação de fato do casal, na modalidade “divórcio direto”⁸.

5 Lei n.º 6.515, de 26 de dezembro de 1977: Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências.

6 O Código Civil de 2002 passou a regulamentar os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, revogando os dispositivos que tratavam dos temas previstos na Lei n.º 6.515, de 26.12.1977. *Código Civil comentado*: doutrina e jurisprudência: Lei n.º 10.406, de 10.01.2002; contém o Código Civil de 1916/ coordenador Cezar Peluso. – 3. ed. red. e atual. São Paulo: Manoele, 2009. p. 1.640.

7 Código Civil de 2002:

Art. 1.574. Dar-se-á a separação judicial por mútuo consentimento dos cônjuges se forem casados por mais de um ano e o manifestarem perante o juiz, sendo por ele devidamente homologada a convenção.

8 O divórcio direto distingue-se do indireto, porque resulta de um estado de fato, autorizando a conversão direta da separação de fato por mais de 2 anos, desde que comprovada, em divórcio, sem que haja partilha de bens e prévia separação judicial em virtude de norma constitucional.

Com o advento desta emenda, que alterou o § 6º do artigo 226 da Constituição Federal⁹, entendeu-se pela autonomia de vontade das partes em detrimento da intervenção do Estado, proporcionando a dissolução do casamento pelo divórcio imediato, independente de culpa, motivação ou da prévia separação judicial.

Silvio Salvo Venosa ao analisar a emenda dispõe que

a singeleza do novo texto constitucional não permite outra conclusão que não a da exclusão da separação judicial do ordenamento bem como, como consequência, de qualquer referência à culpa no desfazimento do casamento. Essa foi a precípua finalidade da Emenda. (VENOSA, 2010, *on line*).

Nesse sentido são os escólios da jurista Maria Berenice Dias:

[...] a separação, instituto que traz em suas entranhas a marca de conservadorismo, atualmente injustificável. Trata-se quase de um limbo: a pessoa não está mais casada, mas não pode casar de novo. Se, em um primeiro momento, para facilitar a aprovação da Lei do Divórcio, foi útil e, quiçá necessária, deixou de existir razões para manter dupla via para pôr fim ao matrimônio. [...] a inútil, desgastante e onerosa – tanto para o casal, como para o próprio Poder Judiciário – duplicidade de procedimentos para manter, durante o breve período de um ano, uma união que não mais existe, uma sociedade conjugal “finda”, mas não “extinta”. (DIAS, 2010, p. 293).

Portanto, os casais que aspiram se divorciar estão desobrigados da realização prévia da separação judicial por mais de um ano ou de comprovada separação de fato por mais de dois anos, como previa a Carta Maior.

Assim, a separação judicial (art. 1.571, III, do CC), que era a causa da dissolução da sociedade conjugal, não rompendo o vínculo

9 Constituição da República Federativa de 1988:

Art.226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

[...]

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

matrimonial, de maneira que nenhum dos cônjuges poderia convocar novas núpcias, após a promulgação da aludida emenda, se tornou um dispositivo inerte.

Outrossim, o divórcio (art. 1.571, IV, do CC), que é a extinção do vínculo matrimonial, mediante sentença judicial ou escritura pública, e habilita as pessoas a convocar novas núpcias, passou a ser a única forma de dissolução da sociedade conjugal.

Observar-se-á que da alteração da norma constitucional abre-se uma lacuna, já que, embora a separação não constitua mais condição para a realização do divórcio, a mesma permanece no ordenamento jurídico nos artigos 1.571 a 1.578 do Código Civil.

Denise Damo Comel assevera em seu raciocínio que:

Será suprimido do ordenamento jurídico o instituto da separação judicial, permanecendo tão somente o divórcio como solução voluntária para o fim do casamento, resolvida, ainda, a dicotomia atualmente existente na dissolução do vínculo conjugal. De consequência, serão de se ter por revogados os artigos 1.572 a 1.578, do Código Civil, que tratam das formas de separação judicial e seus efeitos, também o artigo 1.580, que trata da conversão da separação em divórcio e do divórcio direto. [...] Suprimida a separação judicial e consolidando-se o divórcio como a única possibilidade de dissolução voluntária do casamento, deixam de existir as figuras do divórcio por conversão e do divórcio direto, não havendo, pois, que se estabelecer regras ou prazos diferenciados para uma ou outra situação. (COMEL, 2009, *on line*).

Assim sendo, com um só golpe, a referida Emenda Constitucional altera o paradigma de todo o direito das famílias. O fato de ser possível a dissolução do casamento sem a necessidade de implementação de prazos ou identificações de culpados tem um efeito simbólico. Deixa o Estado de imiscuir-se na vida das pessoas, tentando impor a manutenção de vínculos jurídicos quando não mais existem vínculos afetivos (DIAS, 2010, p. 294).

Nota-se que, além de reduzir a interferência do Estado na vida privada dos cidadãos, a referida medida acarreta economia de recursos técnicos e financeiros ao Judiciário e aos indivíduos que preten-

dem se divorciar, uma vez que não é mais necessário haver os dois processos, um para conseguir a separação e outro para se divorciar (NASCIMENTO, 2010).

A contenda é formidável, entretanto, encontra-se pré-matura, o que suscita, inclusive, incerteza quanto à aplicação dos novos preceitos, principalmente nos cartórios. Entretanto, para o presente estudo não vem a calhar tal discussão, já que a partilha dos bens somente ocorre após o divórcio, o que se desconsidera, desde agora, o instituto da separação.

Denota-se que essa melhoria da prestação jurisdicional é meta buscada com persistência pelo judiciário brasileiro, sendo tema presente nas questões que envolvam a justiça e seus integrantes.

Posto isso, observa-se que a vinda da Lei n.º 11.441/2007¹⁰, que alterou os dispositivos do Código de Processo Civil, possibilitou a realização da partilha e do divórcio consensual por via administrativa, ou seja, extrajudicial, desde que verificado os requisitos existentes na legislação (art. 1.124-A, do CPC¹¹). Assim, resta claro que tal reforma visa alcançar o verdadeiro propósito motivador da separação que é o de desburocratizar e facilitar o desenlace matrimonial quando, então, reunisse condições para isso.

Ocorre, porém, que ainda existem entraves e atrasos, uma vez que os legisladores e os operadores do direito não acompanharam a evolução social do indivíduo para que o direito viesse a atender aos seus anseios práticos e sociais.

E a prova evidente dessa afirmativa é a incidência do imposto de transmissão *causa mortis* e doação (ITCMD) sobre a partilha desigual efetivada pelos cônjuges, quando há consentimento entre ambos sobre a partilha dos bens que amealharam durante todo o período matrimonial.

10 Lei n.º 11.441, de 4 de janeiro de 2007:

Altera dispositivos da Lei n.º 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil, possibilitando a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa.

11 Código Civil de 2002:

Art. 1.124. Homologada a separação consensual, averbar-se-á a sentença no registro civil e, havendo bens imóveis, na circunscrição onde se acham registrados.

4 Do regime e da partilha dos bens

A lei civil brasileira põe à disposição dos contraentes quatro maneiras distintas de se adquirir um casamento, quais sejam, casamento pelo regime parcial de bens, casamento pela comunhão universal de bens, casamento de participação final nos aquestos e casamento pelo regime da separação total de bens.

Versando este trabalho sobre a partilha desigual, analisaremos somente os três primeiros regimes, já que, no último, a separação total dos bens, prevista nos arts. 1.687 e 1.688 do CC, cada cônjuge sairá da relação conjugal com os seus bens pessoais que trouxe para o casamento e mais os que adquiriu na constância do mesmo que não se comunicaram.

No regime da comunhão parcial de bens, o que prevalece é a comunicabilidade do patrimônio amealhado durante o período de convívio, presumindo a lei ter sido adquirido pelo esforço comum do par. Não se compartilham, entretanto, os bens particulares que cada cônjuge levou para o casamento e ainda os recebidos individualmente, a título de doação ou herança. É o regime que a lei prefere.

Os dispositivos 1.658 a 1.666 do Código Civil de 2002 são os que regram o assunto tratado. A lei elenca os bens que não se comunicam, quando findo o vínculo conjugal, no art. 1.659¹², e no art. 1.660¹³, do referido *códex*, têm-se as hipóteses que entram para a comunhão parcial.

12 Código Civil de 2002:

Art. 1.659. Excluem-se da comunhão:

I- os bens que cada cônjuge possuir ao casar, e os que lhe sobrevierem, na constância do casamento, por doação ou sucessão, e os sub-rogados em seu lugar;

II- os bens adquiridos com valores exclusivamente pertencentes a um dos cônjuges em sub-rogação dos bens particulares;

III- as obrigações anteriores ao casamento;

IV- as obrigações provenientes de atos ilícitos, salvo reversão em proveito do casal;

V- os bens de uso pessoal, os livros e instrumentos de profissão;

VI- os proventos do trabalho pessoal de cada cônjuge;

VII- as pensões, meios-soldos, montepios e outras rendas semelhantes.

13 Código Civil de 2002:

Art. 1.660. Entram na comunhão:

I- os bens adquiridos na constância do casamento por Título oneroso, ainda que só em nome de um dos cônjuges;

Neste regime, formam-se até três formas de bens distintas, ou seja, a do marido, a da mulher e os bens comuns do par. Ao avesso do antigo código, o Novo Código Civil exclui da universalidade dos bens comuns os frutos civis, que recebem a designação de proventos do trabalho pessoal de cada consorte. Contudo, aproveitados esses proventos na aquisição de bens, automaticamente, ocorre a comunicabilidade.

A partilha entre os cônjuges, ocorrendo divórcio, atua somente nos bens comuns ou bens aquestos.

Em relação ao regime da comunhão universal de bens, o que predomina como preceito geral é a integralidade de todo os acervos. Assim, ocorre uma fusão entre os bens trazidos ao casamento por qualquer um dos contraentes, seja o que cada um possuía antes de se casar, seja os adquiridos na constância do enlace conjugal, a título oneroso, por doação ou herança. Pretendendo essa comunhão do patrimônio, é necessário a lavratura de pacto antenupcial.

O regime da comunhão universal está elencado nos arts. 1.667 a 1.671 do CC. Há de se advertir que, mesmo sendo a regra a comunhão universal, a lei declara algumas exceções no art. 1.668 do CC¹⁴.

II- os bens adquiridos por fato eventual, com ou sem o concurso de trabalho ou despesa anterior;

III- os bens adquiridos por doação, herança ou legado, em favor de ambos os cônjuges;

IV- as benfeitorias em bens particulares de cada cônjuge;

V- os frutos dos bens comuns, ou dos particulares de cada cônjuge, percebidos na constância do casamento, ou pendentes ao tempo de cessar a comunhão.

14 Código Civil de 2002:

Art. 1.668. São excluídos da comunhão:

I- os bens doados ou herdados com a cláusula de incomunicabilidade e os sub-rogados em seu lugar;

II- os bens gravados de fideicomisso e o direito do herdeiro fideicomissário, antes de realizada a condição suspensiva;

III- as dívidas anteriores ao casamento, salvo se provierem de despesas com seus aprestos, ou reverterem em proveito comum;

IV- as doações antenupciais feitas por um dos cônjuges ao outro com a cláusula de incomunicabilidade;

V- Os bens referidos nos incisos V a VII do art. 1.659.

Cumprir observar que nesse regime se forma uma massa única de bens, indivisível, até a dissolução do vínculo conjugal. Antes do advento da Lei do Divórcio, esse era o regime comum ou legal de casamento no Brasil.

A partilha entre os cônjuges no sistema de comunhão universal, em caso de dissolução do vínculo conjugal, opera sobre todos os bens entendidos como bens comuns do casal, em que importa a comunicabilidade.

E, finalmente, tem-se o regime de participação final nos aquestos, também conhecido como regime híbrido, que possui o regulamento tratado nos arts. 1.672 a 1.686 do Código Civil de 2002.

Em termos de funcionalidade, tem a feição de um regime de separação universal de bens, mas, em caso de dissolução conjugal ou de falecimento de um dos consortes, ele adquire as características similares de um regime de comunhão parcial de bens. Em outras palavras, cada cônjuge administra seu patrimônio independentemente do outro, inclusive pode-se até mesmo alienar os bens imóveis livremente, se assim convencionado. Porém, tudo o que obteve lucro, em termos de administração, competirá ao casal. Em caso de divórcio ou morte, terá que ser efetuado uma minuciosa contabilidade, e o que resultar em ampliação de patrimônio próprio de cada cônjuge deve ser aglomerado em um só acervo, para viabilizar sua divisão. Finalmente, os aquestos se comunicam. O feito desse regime está sujeito à lavratura do pacto antenupcial.

A partilha entre os consortes ocorre nos bens comuns do casal ou aquestos.

O cerne da questão se encontra na partilha dos bens do casal que decidiu pelo divórcio consensual, independentemente da escolha dos três regimes acima explicitados. Insta aclarar que mesmo existindo uma lei que prevê uma via mais célere quando há concordância entre os indivíduos em relação ao destino de suas posições jurídicas, bem como de seus bens, nos casos de partilha extrajudicial, é cobrado um imposto quando não acontece a meação deles, no caso o ITCMD.

5 Definição e conceito do Imposto de Transmissão *Causa Mortis* e Doação (ITCMD)

No Direito Brasileiro, o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis foi constituído, pelo Príncipe Regente D. João, por meio do Alvará n.º 3 de Junho de 1809¹⁵, com a designação de Siza. A competência desse imposto era dos Estados e incidia sobre todas as compras, vendas e arrematações de bens de raiz, incluindo nestas categorias a comercialização de escravos.

A Constituição Federal de 1934 desmembrou o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis, passando a existir o Imposto sobre Transmissão *inter vivos* e o Imposto sobre Transmissão *causa mortis*, permanecendo a competência dos Estados.

O advento da Constituição Federal de 1946 não trouxe mudanças significativas para o aludido imposto.

Com a Emenda Constitucional n.º 5 de 1961¹⁶, repartiu-se a competência do imposto *inter vivos* e do *causa mortis*. Enquanto aquele passou a ser da jurisdição dos Municípios, esse continuou de competência dos Estados.

Entretanto, tal divisão restou prejudicada com a unificação do *inter vivos* e o *causa mortis* em um só imposto, com competência estadual, consoante a Emenda Constitucional n.º 18 de 1965¹⁷.

Somente, com a promulgação da Carta Magna de 1988, os impostos *inter vivos* e *causa mortis* vieram a se tornar impostos independentes novamente: o primeiro de competência municipal e o segundo de competência estadual.

Sobre o supracitado Imposto de Transmissão *Causa Mortis* e Doação, importante se fazer algumas importantes considerações.

José Afonso da Silva indica os elementos básicos desse imposto estadual:

15 In: <http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/l2pa509.htm> e <http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/l2pa510.htm>. Acesso em: 20 jul., 2011.

16 Emenda Constitucional n.º 5 de 21 de novembro de 1961: Institui novas discriminações de renda em favor dos municípios brasileiros.

17 Emenda Constitucional n.º 18 de 01 de dezembro de 1965: Dispõe sobre o sistema tributário nacional e dá outras providências.

São dois os modos de transmissão da propriedade. O primeiro pela morte do titular do bem; é a transmissão “causa mortis”. O segundo pela liberdade do dono do bem que o transmite a outrem gratuitamente, ato que também sofre atribuição, como forma de transmissão da propriedade móvel ou imóvel “inter vivos”. É garantido o direito de herança (art. 50, XXX). Em compensação fica ela sujeita ao imposto previsto no art. 155, I, segundo o qual compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir o imposto sobre transmissão “causa mortis” e doação, de quaisquer bens ou direitos. (SILVA, 2010, p. 79).

Nesse passo, depara-se que o imposto de transmissão *causa mortis* e doação (ITCMD), será determinado sempre em razão da transmissão da propriedade de qualquer bem ou direito em razão da morte de alguém ou em razão de doação.

O ilustre doutrinador Eduardo Sabbag preleciona que

a transmissão é a passagem jurídica da propriedade ou de bens e direitos de uma pessoa para outra. Ocorre em caráter não oneroso, seja pela ocorrência da morte (transmissão *causa mortis*) ou doação (ato de liberalidade) (SABBAG, 2010, p. 1017).

No que tange ao supracitado imposto, é imperioso ressaltar que este detém guarida no artigo 155, I, § 1º da Constituição Federal de 1988¹⁸ e no artigo 35¹⁹ e seguintes do Código Tributário Nacional, além de sua regulamentação pela própria legislação de cada unidade federativa.

18 Constituição da República Federativa de 1988: Art. 155. Compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir impostos sobre: I - transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos.

19 Código Tributário Nacional: Art. 35. O imposto, de competência dos Estados, sobre a transmissão de bens imóveis e de direitos a eles relativos tem como fato gerador: I - a transmissão, a qualquer título, da propriedade ou do domínio útil de bens imóveis por natureza ou por acessão física, como definidos na lei civil; II - a transmissão, a qualquer título, de direitos reais sobre imóveis, exceto os direitos reais de garantia; III - a cessão de direitos relativos às transmissões referidas nos incisos I e II.

O imposto de transmissão *causa mortis* ou doação é direcionado aos Estados e são tributos cobrados sobre a propriedade do cidadão. A Constituição Federal de 1988, na Seção IV, em seu artigo 155, I, estabelece a competência pra instituir tal imposto (I), sobre quais bens o referido imposto incide (§1º, I e II), sua regulamentação por lei complementar (§ 1º, III) e a fixação de suas alíquotas pelo Senado Federal (§1º, IV).

No mesmo sentido, os artigos 35 a 42 disciplinados no Código Tributário Nacional (Lei n.º 5.172, 25/10/1966)²⁰ trazem o imposto sobre a transmissão de bens imóveis e de direitos a eles relativos.

É prudente observar que o Código Tributário Nacional trata o imposto de transmissão de bens imóveis *inter vivos* juntamente com o imposto de transmissão *causa mortis*, pois fora editado sob a égide da Constituição de 1946, quando os dois impostos ainda permaneciam unificados, logo, cabe ao intérprete identificar e separar os dispositivos que tratam dos impostos na Lei.

Dessa forma, é imprescindível proceder com a definição das diferenças existentes entre ambos os impostos.

O ITBI é um imposto que incide sobre operações de transmissão de bens imóveis entre vivos (*inter vivos*), de competência dos Municípios, com disposição constitucional no inciso II do artigo 156 da CF²¹. O fato gerador do ITBI é a transmissão, a título oneroso, de propriedade, domínio útil, direitos reais (com exceção das garantias) sobre os bens imóveis; a sua base de cálculo é o valor venal do imóvel que está sendo transmitido. Em termos de legislação ordinária, o ITBI, sendo da competência dos Municípios, tem legislação própria para cada um deles, cabendo-lhes a fixação da alíquota.

Como dito anteriormente, o ITCMD incide sobre transmissão de bens, não onerosos, de doação ou de inventários e arrolamentos

20 Lei n.º 5.172, de 25 de outubro de 1966: Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios.

21 Constituição da República Federativa de 1988: Art. 156. Compete aos Municípios instituir impostos sobre:[...] II- transmissão *inter vivos*, a qualquer título, por ato oneroso, de bens imóveis, por natureza ou acessão física, e de direitos reais sobre imóveis, exceto os de garantia, bem como cessão de direitos a sua aquisição;

de bens. O fato gerador do ITCMD é “a transmissão de qualquer bem ou direito havido, por sucessão legítima ou testamentária, inclusive a sucessão provisória e por doação” (HARADA, 2004, p. 394); a base de cálculo é o valor venal do bem e; a alíquota poderá ser fixa ou progressiva, estipulada pelo Senado Federal; “salvo esta limitação, prevalece a liberdade dos Estados e do Distrito Federal para o estabelecimento de tais alíquotas.” (MACHADO, 2004, p. 342).

Portanto, conclui-se que, quando se trata do Imposto de Transmissão de Causa Mortis e Doação, ocorre analisar sobre a transmissão daqueles bens móveis e imóveis e também a transmissão de direitos, a título não oneroso. Dá-se quando da doação *inter vivos* ou então da transmissão de bens do espólio, porém, pode ocorrer que, num mesmo título em que incide o ITCMD, incida também o ITBI.

Zelmo Denari disciplina o assunto aventando que:

Tratando-se da transmissão causa mortis ou doação de bens imóveis, aplica-se à espécie o princípio da territorialidade, que outorga essa receita tributária ao Estado da situação do bem. Nas transmissões a título gratuito de bens ou valores mobiliários, o imposto pertence ao Estado onde se processar o inventário ou arrolamento ou, ainda, onde tiver domicílio o doador. (cf. art. 155, §1º, I e II). (DENARI, 2002, p. 305).

Destarte, não é forçoso ressaltar que a competência constitucional para recolher o ITCMD é das unidades federativas, mais precisamente do Estado onde se localiza o bem doado ou inventariado.

Assim, muito se tem discutido sobre a incidência do imposto de transmissão *causa mortis* e doação nas ações de separação, quando há partilha desigual, se é caracterizada como uma doação.

6 A partilha de bens desigual e a doação

Imperioso um exame sobre a partilha e, posteriormente, sobre a doação.

Conforme amplamente exposto, em um divórcio consensual a partilha é o resultado de prévio acordo entre as partes, em que os cônjuges poderão livremente estabelecer os termos da divide, escolhendo, cada qual, os bens que melhor atenda, aos seus interesses. Essa separação de bens pode ser feita em quinhões diferentes da meação, o que se convencionou a chamar de “partilha desigual”.

Maria Berenice Dias, ao abordar o tema, profere:

Quando da dissolução do casamento pelo divórcio ou pela morte, a identificação do regime de bens permite saber se existem bens em estado de mancomunhão: patrimônio comum pertencente a ambos em partes iguais. Só nessa hipótese há direito à meação, ou seja, à metade de um universo patrimonial. Para extremar a meação, tem significado saber se os bens foram adquiridos gratuita ou onerosamente, durante a vigência do casamento ou em momento anterior, pois é preciso identificar o patrimônio a ser dividido ao meio, daí “meação”. Somente nos regimes em que há comunhão de patrimônios cabe falar em meação. (DIAS, 2010, p. 220).

Entretanto, dessa partilha, consoante o regime de comunhão adquirido a época do casamento, caso haja desigualdade na divisão dos bens, mesmo se assim convierem as partes, é devido o imposto de transmissão *causa mortis* e doação àquele que receber a parte maior, de acordo com a legislação atual.

E é aqui que reside a problemática, posto que as partes, ao dividirem os bens, tentaram dar melhor conformação e comodidade à partilha, sendo que eventual excesso de meação em favor de um ou de outro cônjuge não configura doação a ensejar a incidência do imposto de transmissão.

Desse modo, estando os consortes de pleno acordo para a dissolução matrimonial, e querendo a partilha de bens conforme entenderem perfeito, não há razão de o Estado intervir nessa divisão requerendo uma meação dos bens e aplicando a incidência do ITCMD sobre os mesmos, para que se caracterize como uma doação.

Sobre a doação, o Código Civil, em seu artigo 538²², é claro ao afirmar que este instituto é um contrato que decorre da liberalidade das partes e no qual ocorre a transferência de bens ou vantagens de um patrimônio para outro.

O autor Nelson Rosenvald faz uma análise da doação:

Mantendo a opção legislativa do Código Civil de 1916, o legislador atual definiu a doação expressamente como contrato, ou seja, negócio jurídico bilateral resultante do consenso entre doador e donatário acerca de uma liberalidade que resulta na transferência de um patrimônio, bens ou vantagens. (PELUSO, 2011, p. 590).

Recorrendo novamente aos ensinamentos de Maria Helena Diniz, ela traz em sua obra o assunto dizendo que “a doação é um contrato mediante o qual uma parte, por espírito de liberalidade, enriquece a outra dispondo de um direito em seu favor e assumindo uma obrigação.” (DIAS, 2010, p. 154).

Desse modo, reproduzir o conceito dos demais doutrinadores seria tornar a leitura mormente árdua, uma vez ser ponto pacífico que a doação, em palavras mais simples, acontece quando uma parte dá a outrem algum bem que outrora lhe pertencia e essa pessoa que recebe a doação o aceita.

Entretanto, por versar sobre direito de família, o que impera é a subjetividade, devendo investigar o porquê da partilha ter sido efetuada de maneira desigual, com o intuito de examinar se a transferência da propriedade ocorreu ou não por liberalidade, a fim de constatar se se está diante de uma doação.

Observa-se que a doação se refere à transferência de bens ou vantagens de um patrimônio para o outro. Ocorre, que de uma união entre duas pessoas, quando há integralização total ou parcial de patrimônio, não pode ser verificado a individualização dos bens, mas,

22 Código Civil de 2002: Art. 538. Considera-se doação o contrato em que uma pessoa, por liberalidade, transfere do seu patrimônio bens ou vantagens para o de outra.

sim, contextualizando que os mesmos pertencem somente a um patrimônio adquirido por causa do casamento.

Portanto, não há que se falar em doação quando não há transferência de bens de um patrimônio para o outro, visto que tudo pertencia a um só patrimônio durante a constância do casamento.

7 O Imposto de Transmissão *Causa Mortis* E Doação (ITCMD) incidente sobre a desigualdade de valores na partilha de bens decorrente do divórcio

O Direito de Família, em algumas oportunidades, para solucionar determinados conflitos, necessita buscar auxílio em outros ramos da ciência jurídica, mormente no Direito Tributário.

Assim ocorre, por exemplo, com a incidência do Imposto de Transmissão *Causa Mortis* e Doação sobre os valores desiguais em uma partilha decorrente do divórcio. Outrossim, mesmo quando há mútuo consentimento entre os casais separando sobre a disposição de seus bens, havendo partilha desigual, cobra-se o aludido imposto, pois segundo o nosso Direito, resta caracterizado o instituto da doação.

Dessa explanação subtrai-se que não tem como ser configurado o instituto da doação em um divórcio amigável, posto que os cônjuges de comum acordo resolvam pactuar a disposição de seus bens, sendo que não doam um para o outro parte de seu patrimônio, apenas ajustam a melhor forma de divisão das suas propriedades segundo o averiguado no decorrer do enlace, ora não existente mais.

Diz Francisco Cahali que impedir aos companheiros, com livre disposição sobre seus bens preexistentes ou futuros, de estipularem suas relações patrimoniais seria projetar restrições à capacidade dos conviventes, impondo-lhes uma limitação contrária à capacidade civil e ao exercício da propriedade (CAHALI, 2002, p. 82).

Por conseguinte, o Estado tributar essa livre decisão, pertencente somente aos cônjuges, de decompor o patrimônio conjunto da forma que crer é uma clara intromissão aos direitos de liberdade e capacidade civil, já que o ente público faz entender que as par-

tes não possuem discernimento para decidir sobre os seus bens, impondo-lhes uma meação obrigatória, que resultará na incidência do ITCMD.

Nesse sentido, segue-se o entendimento do renomado Fernando Facury Scaff que, em reforço das considerações apresentadas, ao analisar a questão do tema em sua obra, utilizando um caso ficcional:

No caso fictício sob análise – que por ser fruto de minha imaginação utilizarei de forma arbitrária para expor meu raciocínio – não se trata de uma doação, pois o que aconteceu foi uma partilha desigual, fruto de um acordo entre as partes envolvidas.

Desta maneira, o caso em apreço se assemelha a uma transação. É claro que não seria possível proceder a uma transação no caso de separação judicial; mas, como no exemplo se trata de direitos puramente patrimoniais, não haveria o menor problema em se caracterizar esta operação como tal. Porém, há nesta espécie contratual uma vedação à transmissão de direitos, sendo possível apenas seu reconhecimento ou sua declaração. É verdade que existe um debate acadêmico sobre este ponto, pois há quem defenda que tal disposição se configura como uma regra geral, que pode sofrer exceções, pois o art. 845 do Código Civil fala de coisa transferida de uma a outra parte, o que permitiria classificar como transação esta operação de partilha desigual entre os cônjuges A e B.

Outra possibilidade é que esta situação se caracterize como uma espécie de troca, mesmo que haja uma desigualdade entre os valores e bens permutados.

O que importa é que pode ocorrer desta partilha desigual não se caracterizar como uma doação, mas como outra figura de direito civil, como a troca ou a transação. (SCAFF, 2006, p. 50-63).

Conforme restou verificado da leitura da obra supra, constata-se que, não qualificada como doação, os Estados ficariam proibidos de criar leis para cobrança de tributos sobre a permuta de patrimônio em caso de partilha desigual, posto que a Constituição prevê somente nos casos de *causa mortis* e doação.

Logo, na conjectura de não ser classificada como doação, não poderia haver a incidência tributária por falta de competência constitucional para a cobrança do aludido tributo da doação.

Dos escólios do referido Fernando Scaff, constata-se, de fato, que os institutos da troca e da transação seriam os que mais se assemelhariam aos casos de partilha desigual.

Passa-se, então, à análise dos referidos institutos.

A troca ou permuta vem disciplinada no art. 533 do Código Civil²³. Nesse tipo de contrato as partes se sujeitam a dar uma coisa por outra, realizando-se, desse modo, a permuta correlata de bens ou de coisas entre os contratantes. Exclui-se, desse acordo, o dinheiro, uma vez que, se estivesse envolvido, o ato se transformaria em compra e venda.

O ilustre doutrinador Nelson Rosenvald, ao versar sobre o aludido artigo, exemplifica dessa maneira:

Assim, consiste a troca em um contrato bilateral e oneroso, pelo qual as partes, transferem, reciprocamente, quaisquer objetos diversos do dinheiro. As coisas permutadas podem ser heterogêneas: móveis por imóveis; uma universalidade por outra; coisa atual por coisa futura; coisa certa por coisa aleatória, na existência ou na quantidade. Enfim, inúmeras possibilidades. Ambas as partes possuem obrigações recíprocas, com sacrifícios e vantagens comuns. O objetivo da aquisição e transferência de coisas equivalentes é o mesmo do da compra e venda, diferenciando-se no que diz respeito à inexistência de um preço. Em comum, pretende-se adquirir propriedade móvel ou imóvel, através de posterior tradição ou registro do título. (PELUSO, 2011, p. 585).

Nelson Nery Junior e Rosa Maria de Andrade Nery explicam que na troca “as coisas cuja propriedade se transfere, são da mes-

23 Código Civil de 2002: Art. 533. Aplicam-se à troca as disposições referentes à compra e venda, com as seguintes modificações: I- salvo disposição em contrário, cada um dos contratantes pagará por metade as despesas com o instrumento da troca; II- é anulável a troca de valores desiguais entre ascendentes e descendentes, sem consentimento dos outros descendentes e do cônjuge do alienante.

ma espécie (coisa por coisa, dinheiro por dinheiro)” (NERY, 2008, p. 570).

Dessa forma, talvez a figura que mais se assemelha aos casos de partilha desigual de bens seja a figura da transação, pois o seu objeto é a composição de direitos patrimoniais que sejam ou possam ser disputados em juízo. A transação é disciplinada pelos artigos 840 a 850 do Código Civil de 2002. Contudo, nessa espécie contratual, há uma vedação à transmissão de direitos, sendo possível somente o seu reconhecimento ou sua declaração, conforme apregoa o art. 843²⁴ do referido *códex*.

O jurista Carlos Fernando Mathias define transação como “o negócio jurídico bilateral, por meio do qual as partes, mediante concessões mútuas, previnem ou terminam litígio.” (MATHIAS, 2004, p. 59).

Miguel Maria de Serpa segue o posicionamento acima, afirmando que é o “negócio jurídico pelo qual os interessados previnem ou terminam litígio entre eles mediante concessões mútuas.” (SERPA, 2001, p. 268).

José Augusto Delgado aduz que “seu caráter é, sem mais qualquer dúvida, reconhecido como sendo constitutivo, modificando a relação jurídica até então existente pela via da concessão recíproca das partes.” (DELGADO, 2004, p. 302).

Utilizando novamente os escólios de Nelson Nery e Rosa Maria Nery, esses coadunam com a doutrina exposta acima: “é contrato orientado ao fim de prevenir ou terminar litígio mediante concessões mútuas (CC 840), litígio esse relativo a direitos patrimoniais de caráter privado (CC 841).” (NERY, 2008)

Muito mais lógica e coerente a utilização do instituto da transação ao invés da doação, já que aquele melhor se adéqua às disposições referentes à partilha em uma dissolução do casamento, porque nada mais é do que um ajuste entre as partes contraentes, sobre o

24 Código Civil de 2002: Art. 843. A transação interpreta-se restritivamente, e por ela não se transmitem, apenas se declaram ou reconhecem direitos.

qual há concessões mútuas de ambas as partes para melhor arranjar o patrimônio constituído pelo casamento.

Comprovada a não incidência do ITCMD, insta informar que não haverá tributo a ser cobrado em decorrência da transmissão de propriedade do bem. Outros impostos poderão incidir, como por exemplo, o imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA) e o imposto de renda (IR); no entanto, não o ITCMD, uma vez que a transmissão adveio por meio de um contrato que não se qualifica como doação.

Ademais, é eficaz a medida alternativa aventada, uma vez que desonera o contribuinte de recolher mais um imposto sobre seus bens e, dessa forma, evita angariar mais recursos ao erário sobre uma situação em que não há pertinência.

Ressalta-se que há uma enorme contenda nesse quesito, já que o fisco encontraria uma ampla dificuldade para identificar a circunstância concreta em que essa transferência adveio. Contudo, a administração possui diversos instrumentos para descobrir se efetivamente houve uma dissimulação e, caso aconteça, poderá desconsiderar tais negócios jurídicos dissimulados e buscar os efeitos concretos do ato sucedido, consoante apregoa o artigo 116 do Código Tributário Nacional.²⁵

É importante salientar que a jurisprudência brasileira não encontrou consenso sobre o assunto, tendo alguns Tribunais entendido pela não-incidência do ITCMD em casos de excesso de meação.

Como, por exemplo, é o caso dos ilustres Tribunais do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, que assim proferiram:

25 Código Tributário Nacional: Art. 116 - Salvo disposição de lei em contrário, considera-se ocorrido o fato gerador e existentes os seus efeitos: I - tratando-se de situação de fato, desde o momento em que o se verificarem as circunstâncias materiais necessárias a que produza os efeitos que normalmente lhe são próprios; II - tratando-se de situação jurídica, desde o momento em que esteja definitivamente constituída, nos termos de direito aplicável.

Parágrafo único. A autoridade administrativa poderá desconsiderar atos ou negócios jurídicos praticados com a finalidade de dissimular a ocorrência do fato gerador do tributo ou a natureza dos elementos constitutivos da obrigação tributária, observados os procedimentos a serem estabelecidos em lei ordinária.

AGRAVO DE INSTRUMENTO. SEPARAÇÃO CONSENSUAL. PARTILHA. ITCD. INCIDÊNCIA. DESCABIMENTO. Eventual atribuição de quinhão maior a um dos ex-cônjuges ou ex-companheiros na partilha de bens não caracteriza excesso de meação, capaz de fazer incidir ao suposto excesso o ITCD. O acordo relativo à partilha dos bens é uma acomodação que busca melhor atender aos interesses dos ex-cônjuges ou ex-companheiros, no momento de dissolução da sociedade conjugal. NEGADO SEGUIMENTO. EM MONOCRÁTICA. (Agravado de Instrumento Nº 70038111068, Oitava Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Rui Portanova, Julgado em 20/08/2010).

AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO DE SEPARAÇÃO CONSENSUAL. PARTILHA DE BENS. IMPOSTO DE TRANSMISSÃO (ITCD). Não restando caracterizado excesso de meação em favor de um dos separandos, mas sim simples ajuste entre os cônjuges, visando atender aos interesses de ambos, não ocorre o fato gerador do ITCD, tendo em vista não restar caracterizada cessão gratuita de direitos. Precedente. AGRAVO DE INSTRUMENTO DESPROVIDO. (Agravado de Instrumento Nº 70034702027, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: André Luiz Planella Villarinho, Julgado em 14/04/2010).

AGRAVO DE INSTRUMENTO. SEPARAÇÃO CONSENSUAL. PARTILHA. ITCD. INCIDÊNCIA. DESCABIMENTO. Eventual atribuição de quinhão maior a um dos ex-cônjuges ou ex-companheiros na partilha de bens não caracteriza excesso de meação, capaz de fazer incidir ao suposto excesso o ITCD. O acordo relativo à partilha dos bens é uma acomodação que busca melhor atender aos interesses dos ex-cônjuges ou ex-companheiros, no momento de dissolução da sociedade conjugal. AGRAVO PROVIDO. EM MONOCRÁTICA. (Agravado de Instrumento Nº 70034387662, Oitava Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Rui Portanova, Julgado em 17/03/2010).

TRIBUTÁRIO E CIVIL. APELAÇÃO. DISSOLUÇÃO DA SOCIEDADE CONJUGAL. PARTILHA. INEXISTÊNCIA DE EXCESSO DE MEAÇÃO. NÃO INCI-

DÊNCIA DE ITCD. AO SE EFETIVAR A PARTILHA, FICAM INDIVIDUALIZADOS OS BENS QUE TOCAM A CADA UM, NÃO HAVENDO QUE SE FALAR EM DOAÇÃO, PORQUANTO A DECISÃO DO JUIZ EM SEDE DE PARTILHA É PREDOMINANTEMENTE DE EFICÁCIA DECLARATIVA. NO PRESENTE CASO, RESTOU INCONTROVERSO QUE NÃO HOUE EXCESSO DE MEAÇÃO. DESSA FORMA, MOSTRA-SE INCABÍVEL A COBRANÇA DE ITCD. (Apelação Cível Nº 20050110505634, Sexta Turma Cível, Tribunal de Justiça do DF, Relator: Ana Maria Duarte Amarante Brito, Julgado em 22/11/2007).

De tal modo, tem-se que o patrimônio a ser partilhado, quando do divórcio do casal, engloba uma totalidade de bens, móveis e/ou imóveis, que serão objeto de partilha somente porque está sendo dissolvida a sociedade conjugal.

Assim, não se trata de aquisição de propriedade, pois esta já existia e era comum entre os cônjuges, motivo pelo qual se entende que, havendo consenso entre eles em deixar, para uma das partes, excesso de meação, por simples comodidade, não se verifica a hipótese de incidência do tributo, pois não surgiu o fato gerador.

Significa que, ocorrendo uma partilha desigual, fruto de um consenso entre as partes, não há que se falar em doação, uma vez que evidente está que houve uma troca ou transação dos bens, por meio dos cônjuges separados, mesmo havendo uma diferença entre os valores e bens permutados.

Logo, irregular a cobrança do aludido imposto na partilha desigual, como deveras aclamado, já que cabe somente aos cônjuges, que durante certo período gozaram juntamente dos mesmos bens, deliberar sobre a procedência dos mesmos.

Considerações finais

A Constituição Federal, em seu art. 155, I, define dois fatos geradores para a incidência do Imposto de Transmissão *Causa Mortis*

e Doação (ITCMD): a transmissão de bens ou direitos através da morte ou da doação.

A problemática do presente estudo ocorre na medida em que o referido imposto tem sido cobrado nas hipóteses de divórcio consensual com partilha desigual, no qual, por acordo mútuo das partes envolvidas, não existe a divisão exata do patrimônio adquirido durante todo o enlace matrimonial.

Muitos entendem que, em tal situação, há a configuração do instituto da doação e, portanto, há a ocorrência do fato gerador, já que, a princípio, teria um dos cônjuges doado parte de seu patrimônio ao outro.

Entretanto, a incidência do ITCMD nesta circunstância não é admissível, haja vista que durante a constância de um casamento, sob o regime total ou parcial de bens, o patrimônio adquirido pelo casal durante o enlace é único, não havendo, assim, individualizações dos bens de um cônjuge ou de outro ou, em outras palavras, dois patrimônios.

Dessa maneira, na medida em que a doação se revela como a transferência de um bem de um patrimônio para outro, não há como doar um bem que já pertencia ao patrimônio da outra parte.

Nesse sentido, observa-se que tal hipótese é apenas um acordo entre os contraentes para um melhor arranjo da divisão das propriedades conquistadas durante a égide do matrimônio.

Assim, diante do exposto, extrai-se que a incidência do ITCMD (Imposto de Transmissão *causa mortis* e Doação), nos casos de divórcio com partilha desigual, é inconstitucional, tendo-se em vista que a doação, que constitui um dos fatos geradores do referido imposto, não ocorre em tais hipóteses.

Hodiernamente, requer uma maior prestação jurisdicional para a averiguação de cada caso individualmente. Da omissão de uma lei, que não antecipa todas as problemáticas que serão enfrentadas nos casos concretos, cabe a justiça definir os problemas e corrigi-los por meio de decisões, para que, somente dessa, forma seja aplicado o direito em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Álvaro Villaça. *Código civil anotado e legislação complementar* / Villaça, Venosa. São Paulo: Atlas, 2004.

CAHALI, Francisco José. *Contrato de convivência na união estável*. São Paulo: Saraiva, 2002.

COMEL, Denise Damo. Divórcio imediato e normas remanescentes. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/13194/divorcio-imediato-e-normas-remanescentes>. Acesso em: 30 abr. 2011.

DELGADO, José Augusto. *Comentários ao novo Código Civil*, v. XI, t. II, Rio de Janeiro: Forense, 2004.

DENARI, Zelmo. *Curso de direito tributário*. 8. ed. São Paulo: Atlas: 2002.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro*. 24 ed. reformulada, São Paulo: Saraiva, 2009.

HARADA, Kiyoshi. *Direito financeiro e tributário*. 12. ed. São Paulo: Atlas: 2004.

LOPES, Miguel Maria de Serpa, *Curso de direito civil*, v. II. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2001.

MATHIAS, Carlos Fernando. *Código Civil comentado*, v. IX. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO, Hugo de Brito. *Curso de direito tributário*. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MONTEIRO, Washington de Barros. *Curso de direito civil. Direito de família*, vol 2, 37. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

MORAES, Maria Celina Bodin de. Danos morais em família? Conjugalidade, parentalidade e responsabilidade civil. In: PEREIRA, Tânia da Silva; PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coords.). *A ética da convivência familiar e a sua efetividade no cotidiano dos tribunais*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

NASCIMENTO, José Moacyr Doretto; CARDOZO, Gustavo Gonçalves. A emenda do divórcio: singelas reflexões. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/17011/a-emenda-do-divorcio-singelas-reflexoes>. Acesso em: 29 abr. 2011.

NERY JUNIOR, Nelson, NERY, Rosa Maria de Andrade. *Código Civil comentado*. 65. ed. rev. ampl. e atual. até 28 der março 2008. São Paulo: Revista os Tribunais, 2008.

PELUSO, Cezar (coord.). *Código Civil Comentado: doutrina e jurisprudência*. Lei n. 10.406, de 10.01.2002: contém o Código Civil de 1916. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Manole, 2011.

RODRIGUES, Silvio. *Direito civil* vol. 6. 28 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

SABBAG, Eduardo. *Manual de direito tributário*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SCAFF, Fernando Facury. Família e Tributação - Notas para uma Análise Transdisciplinar. *Revista Dialética de Direito Tributário*. São Paulo: Dialética, v.129, 2006.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*, 34. ed. revista e atualizada. São Paulo: Malheiros, 2010.

VENOSA, Silvio de Salvo. Emenda Constitucional n.º 66/2010. Extinção da separação judicial. Disponível em: <http://silviovenosa.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2011.

A GREVE AMBIENTAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DOS TRABALHADORES

ENVIRONMENT STRIKE AS A FUNDAMENTAL RIGHT WORKER

Marcel Carlos Lopes FÉLIX¹

Caroline Kraus LUVIZOTTO²

RESUMO: O meio ambiente de trabalho deve proporcionar uma sadia qualidade de vida, observando-se o respeito ao direito à vida e sua qualidade, sem violar os princípios da dignidade humana, da precaução e da prevenção. Caso o meio ambiente de trabalho não esteja propício à sadia qualidade de vida, o trabalhador pode invocar um dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, qual seja, o direito de Greve e, mais especificamente, no tocante ao Meio Ambiente do Trabalho, o direito de Greve Ambiental. A partir do conceito de meio ambiente de trabalho, este artigo tem como objetivo discutir o exercício do direito de greve no tocante à proteção da sadia qualidade de vida e dignidade do meio ambiente laboral. Apresenta a amplitude do conceito de meio ambiente, com destaque para o meio ambiente de trabalho. Analisa o direito de greve comum, para então chegar à greve ambiental e seus fundamentos. E demonstra que o direito de greve ambiental é um direito fundamental. Conclui-se que a greve ambiental se mostra como um instrumento que deve ser utilizado pelos interessados todas as vezes em que houver grave ou iminente risco à saúde do trabalhador, por se tratar de direito fundamental de toda e qualquer espécie de trabalhador.

1 Mestrando em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-GO. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu das Faculdades Unidas do Vale do Araguaia-UNIVAR. Contato: marcel-felix@uol.com.br.

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, UNESP. Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia da UNESP. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE. Contato: carol.luvizotto@hotmail.com.

Palavras-chave: Meio ambiente do trabalho. Greve ambiental. Direito fundamental.

ABSTRACT: The working environment should provide a healthy quality of life, by respecting the right to life and its quality, without violating the principles of human dignity, precaution and prevention. If the working environment is not conducive to a healthy quality of life, the employee may invoke a right guaranteed by the 1988 Constitution, namely the right to strike and, more specifically concerning the Work Environment, the Environmental right to strike. From the concept of working environment, this article aims to discuss the right to strike quality concerning life protection and dignity of the working environment. This article depicts the problem of exercising the right to strike regarding protection for a healthy quality of life. It displays the amplitude of the environment concept, especially the working environment, it examines the common right to strike, and then it gets to the strike and its environmental grounds. It shows that the right to strike is a fundamental right. It is concluded that the strike is shown as an environmental tool to be used by stakeholders every time there are serious or imminent risk to worker health, because it is a fundamental right for any kind of worker.

Key words: Working environment. Environmental strike. Fundamental right.

Introdução

O conceito de qualidade de vida no trabalho vem ganhando ressonância nas relações sociais e de trabalho contemporâneas e é encarado como necessidade e direito de todo trabalhador

. Nesse sentido, a proteção do meio ambiente de trabalho passou a figurar como direito fundamental.

Assim como o direito à alimentação, à moradia, à saúde ou à educação, o trabalhador também tem direito à segurança, conforto e bem-estar. Não só à segurança de estabilidade no emprego, mas também à certeza de uma melhor qualidade de vida, à redução do estresse ocupacional para que atinja um completo bem-estar mental, o direito a um meio ambiente do trabalho digno, sem interferências que possam ser prejudiciais para o bom desenvolvimento do seu trabalho, ou mesmo para a sua saúde.

Desde o desenvolvimento industrial, observa-se que os problemas no ambiente de trabalho se ampliaram. Isso decorreu do ca-

pitalismo desenfreado e exploratório que se solidificou no mundo ocidental ao longo do último século, causando enormes prejuízos aos trabalhadores em geral e ao meio ambiente do trabalho.

O meio ambiente do trabalho pode ser considerado como o conjunto de fatores físicos, climáticos ou de qualquer outro tipo que, interligados ou não, estão presentes e envolvem o local de trabalho da pessoa. Este estudo toma como ponto de partida o conceito apresentado por Figueiredo (2007, p. 40-41):

Na busca do conceito de meio ambiente do trabalho, procura-se conjugar a ideia de local de trabalho à de conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que incidem sobre o homem em sua atividade laboral. [...] Não obstante possa à primeira vista surpreender uma transposição quase literal do conceito legal trazido pela Lei n. 6.938/81 ao de meio ambiente de trabalho, certo é que – sem olvidar a relação capital/trabalho, de fundamental importância para o estudo de qualquer tema que diga respeito ao vínculo empregatício – aqueles são os elementos que merecem destaque na proteção do trabalhador em face dos riscos ambientais.

Em relação à proteção estatal ao trabalhador, pode-se dizer que essa se deu a partir da Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII, diante da posição desfavorável em que ele se encontrava em relação ao grande poderio econômico da indústria. Para explicar esse processo, vale apresentar as considerações de Nascimento (2005, p. 4):

O direito do trabalho surgiu como consequência da questão social que foi precedida da Revolução Industrial do século XVIII e da reação humanista que se propõe a garantir ou preservar a dignidade do ser humano ocupado no trabalho das indústrias, que, com o desenvolvimento da ciência, deram nova fisionomia ao processo de produção de bens na Europa e em outros continentes. A necessidade de dotar a ordem jurídica de uma disciplina para reger as relações individuais e coletivas de trabalho cresceu no envolvimento das “coisas novas” e das “ideias novas” [...].

O modo de produção capitalista e suas características, de modo geral, acarretaram consequências desastrosas aos trabalhadores, porém, a partir do momento em que surgiram as necessidades sociais, alguns direitos passaram a ser concedidos aos trabalhadores. Sob esse ponto de vista, pode-se mencionar o direito de greve que, no Brasil, está previsto no art. 9º da CF e somente pode ser exercido quando preenchidos determinados requisitos, observando-se algumas restrições legais.

Entretanto, no que diz respeito ao meio ambiente de trabalho, ele deve proporcionar uma sadia qualidade de vida, observando-se o respeito ao direito à vida e à sua qualidade, sem violar os princípios da dignidade humana, da precaução e da prevenção.

Caso o meio ambiente de trabalho não esteja propício à sadia qualidade de vida, o trabalhador pode invocar um dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, qual seja, do direito de Greve e, mais especificamente, no tocante ao Meio Ambiente do Trabalho, o direito de Greve Ambiental.

A partir do conceito de meio ambiente de trabalho, este artigo tem como objetivo discutir o exercício do direito de greve no tocante à proteção da qualidade de vida e da dignidade do meio ambiente laboral.

Sob esse prisma, o presente artigo apresenta, inicialmente, a abrangência do conceito de meio ambiente, com destaque para seu histórico, sua natureza jurídica e o conceito de meio ambiente natural e artificial. Logo após, expõe o conceito de meio ambiente de trabalho, suas origens históricas, relações com o direito à sadia qualidade de vida e com o princípio da dignidade humana, tratando-se de direito fundamental do trabalhador. Por último, analisa o conceito, os requisitos e as restrições ao direito da greve comum, para então tratar da greve ambiental, dando enfoque ao fato de essa ser considerada direito fundamental.

A abordagem qualitativa é a base para a realização deste trabalho, que se configura como um estudo bibliográfico, para recuperar as informações sobre o que já foi publicado sobre o tema. Esse caminho metodológico permite entrar em contato direto com fontes científicas sem, necessariamente, precisar recorrer aos fatos da realidade empírica. Minayo (1999, p. 67) afirma que:

a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório e descritivo e os dados coletados foram apresentados e analisados com base na abordagem qualitativa.

1 Meio ambiente

1.1 Histórico de discussões sobre o meio ambiente

No ano de 1972, na cidade de Estocolmo, por meio de uma Conferência que mais adiante ficou conhecida com 1º Conferência de Estocolmo, o mundo, pela primeira vez, se voltava para discutir temas como o desenvolvimento sustentável, elaborando assim a “Declaração do Meio Ambiente” e reconhecendo o Meio Ambiente como direito fundamental.

Após várias discussões, chegou-se à confecção do Relatório Brundtland, que, em síntese, trouxe o conceito de Desenvolvimento Sustentável como sendo aquele que atende às necessidades das gerações presentes, sem comprometer as gerações futuras.

Depois de 20 (vinte) anos da realização da Conferência de Estocolmo, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1992, foi realizada outra Conferência, a RIO/92, ou “Declaração do Rio”. Nesta Conferência criou-se um documento chamado Agenda 21, que se traduzia em um compromisso de metas para proteção do Meio Ambiente no âmbito internacional, nacional, regional e local, além de promover discussões ligadas às mudanças climáticas vinculadas ao Protocolo de Kyoto (redução de CO² na atmosfera) e diversidade biológica.

E, por fim, outra Conferência, a RIO+10, solidificou os entendimentos anteriormente afirmados, demonstrando a necessidade de um meio ambiente sadio e de qualidade.

1.2 Meio ambiente: conceito e legislação

Prima facie, é de bom alvitre destacar o disposto no art. 225 da Constituição Federal do Brasil de 1988, senão vejamos:

Art. 225 - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Também merece destaque o disposto no art. 3º, inciso I, da Lei 6.938/81, o qual apresenta um conceito legal do que seria Meio Ambiente:

Art. 3º - Para os fins previstos nesta Lei, entende-se por:

I – meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas;

Nesse passo, no conceito de Meio Ambiente estão inclusos os elementos bióticos, os que têm vida, ex.: flora e fauna, e os abióticos, que não têm vida, ex.: água, ar e atmosfera.

Desse modo, percebe-se que o conceito de Meio Ambiente abarca diversas concepções, não se relacionando somente à parte física, mas também à artificial, em razão de sua amplitude e importância.

1.3 Natureza jurídica do meio ambiente

Sem dúvida, o meio ambiente do trabalho está inserido na categoria dos direitos humanos fundamentais, a teor do artigo 5º, §2º, da Constituição Federal, diga-se, de aplicabilidade imediata (PADI-LHA, 2002, p. 19). Deveras, quanto à natureza jurídica, esclarece Melo (2006, p. 26): “O meio ambiente do trabalho adequado e seguro é um direito fundamental do cidadão trabalhador (*lato sensu*)”.

Celso Antonio Pacheco Fiorillo (1997, p. 24) afirma que:

Chegamos à conclusão de que o conceito de meio ambiente é amplo, na exata medida em que se associa à expressão sadia qualidade de vida. Trata-se, pois, de um conceito jurídico indeterminado, que, propositadamente colocado pelo legislador, visa criar um espaço positivo de incidência da norma, ou seja, se houvesse uma definição precisa de meio ambiente, numerosas situações, que normalmente seriam inseridas na órbita de seu conceito atual, poderiam deixar de sê-lo, pela eventual criação de um espaço negativo inerente a qualquer definição.

Apresentando posicionamento semelhante ao anterior, Paulo Afonso Leme Machado (2004, p. 139) pondera que:

Na medida em que o ambiente é a expressão de uma visão global das intenções e das relações dos seres vivos entre eles e com seu meio, não é surpreendente que o Direito do Ambiente seja um direito de caráter horizontal, que recubra os diferentes ramos clássicos do Direito (Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Penal, Direito Internacional), e um Direito de interações, que se encontra disperso nas várias regulamentações. Mais do que um novo ramo do Direito com seu próprio corpo de regras, o Direito do Ambiente tende a penetrar todos os sistemas jurídicos existentes para os orientar num sentido ambientalista.

Sendo assim, o conceito de meio ambiente envolve não apenas o aspecto puramente material ou da natureza, vez que nele estão inseridos todos os meios necessários à sadia qualidade de vida.

1.4 Meio ambiente natural e meio ambiente artificial

A doutrina e a jurisprudência pátrias já consagraram que o meio ambiente não diz respeito apenas ao aspecto natural, mas também ao artificial.

Entende-se como Meio Ambiente Natural os elementos que existem mesmo sem a influência do homem. Já o Meio Ambiente Artificial é aquele em que os elementos criados pelo homem estão em total interação com a natureza.

Nos dizeres de José Afonso da Silva (2000, p. 20), “o meio ambiente é [...] a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”.

Corroborando esse posicionamento, Édis Milaré (2000, p. 201) assevera que:

A visão holística do meio ambiente leva-nos à consideração de seu caráter social, uma vez definido constitucionalmente como bem de uso comum do povo, caráter ao mesmo tempo histórico, porquanto o ambiente resulta das relações do ser humano com o mundo natural no decorrer do tempo. Esta visão faz-nos incluir no conceito de ambiente, além dos ecossistemas naturais, as sucessivas criações do espírito humano que se traduzem nas suas múltiplas obras. Por isso, as modernas políticas ambientais consideram relevante ocupar-se do patrimônio cultural, expresso em realizações significativas que caracterizam, de maneira particular, os assentamentos humanos e as paisagens de seu entorno.

Sob essa perspectiva, o meio ambiente não pode ser considerado apenas do ponto de vista da natureza física, mas também sob tantos outros matizes. Rossit (2001, p. 26) leciona que existem “diversas concepções do meio ambiente [...] tais como o meio ambiente natural, o meio ambiente artificial, o meio ambiente cultural e o meio ambiente de trabalho”, cabendo aqui destacar o Meio Ambiente de Trabalho, o qual engloba não apenas o aspecto de cumprimento das regras de prevenção de acidentes, mas tudo que possa envolver a busca pela sadia qualidade de vida quando no ambiente de trabalho.

2 Meio ambiente de trabalho

2.1 Conceito

Segundo Melo (2001, p. 26-27), “o conceito de meio ambiente é unitário, na medida em que é regido por inúmeros princípios, diretrizes e objetivos que compõem a Política Nacional do Meio Ambien-

te”. A classificação ou desdobramentos de estudos do instituto não pretende o seu esquarteramento, ao contrário, visa-se evidenciar, dentro de um critério didático, que as agressões ao meio ambiente podem ocorrer, de maneira mais marcante, em algumas das facetas que o meio ambiente possui, ou seja, busca-se maior identificação entre a atividade degradante e o bem imediatamente agredido. A partir dessa tentativa de classificação e especificação, surgiu o termo “meio ambiente de trabalho”.

O Meio Ambiente do Trabalho é o espaço onde o homem trabalha ou o local do trabalho, devendo ser protegida a saúde e valorizado o bem-estar do trabalhador. A esse propósito, Santos (2010, p. 37) o define como:

Um conceito em que a extensão da noção local de trabalho qualifica o meio ambiente em si como trabalho. Isto é, conjugar local de trabalho e meio ambiente é a fórmula para definir meio ambiente do trabalho. Entretanto, parece que não é a melhor solução, embora seja acompanhada por alguns autores.

Deste modo, cabe salientar que, como é o ser humano quem associa representação ao trabalho, o alvo do amparo ambiental trabalhista é a própria pessoa humana como parte na relação laboral e não o local de trabalho que define tal aspecto do meio ambiente. Nos dizeres de Oliveira (2002, p. 129):

O meio ambiente do trabalho está inserido no meio ambiente geral (art. 200, VII, da Constituição da República), de modo que é impossível alcançar qualidade de vida sem ter qualidade de trabalho, nem se pode atingir meio ambiente equilibrado e sustentável, ignorando o meio ambiente do trabalho.

E conforme aduz a doutrina acerca do Meio Ambiente laborativo,

O meio ambiente do trabalho representa todos os elementos, interrelações e condições que influenciam o trabalhador em sua saúde física e mental, comportamento e valo-

res reunidos no *locus* do trabalho, caracterizando-se, pois, como a soma das influências que afetam diretamente o ser humano, desempenhando aspecto chave na prestação e performance do trabalho. (ROCHA, 1997, p. 127).

Dessa forma, o conceito de meio ambiente de trabalho envolve a sadia qualidade de vida invocada pelo legislador constitucionalista (art. 225) e, portanto, trata-se de direito fundamental do trabalhador.

Sob esse aspecto, inequivocamente, o trabalho executado diariamente ou não, acaba por influenciar direta ou indiretamente na vida do trabalhador dentro e fora do local de trabalho, ou seja, se o trabalhador convive diariamente com um produto tóxico, este terá sua qualidade de vida reduzida e por isso deve ser ressarcido por tamanha perda.

Como dito, nossa Constituição Federal incluiu entre os direitos dos trabalhadores o de ter reduzidos os riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança (art. 7º, XXII), e determinou que, no sistema de saúde, o meio ambiente de trabalho deve ser protegido (art. 200, VIII), mostrando uma moderna posição com relação ao tema, de forma que as questões referentes ao meio ambiente de trabalho transcendem a questão de saúde dos próprios trabalhadores, envolvendo toda a sociedade.

2.2 Meio ambiente de trabalho e princípio da dignidade da pessoa humana

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é um valor moral e espiritual inerente à pessoa, ou seja, todo ser humano é dotado desse preceito, e tal constitui o princípio máximo do Estado Democrático de Direito, estando elencado no rol de direitos fundamentais da Constituição Brasileira de 1988.

Ganhou a sua formulação clássica de Immanuel Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (título original em alemão *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, de 1785), que defendia que as pessoas deveriam ser tratadas como um fim em si mesmas, e não como um meio (objetos) Kant assim formulou tal princípio:

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço [...] compreende uma dignidade.

Retomando alguns períodos da história dos trabalhadores, pode-se afirmar que no século XVI, não existia uma regulamentação das condições de trabalho. Esse período foi marcado pela exaltação ad poder do patrão, que estabelecia regras de acordo com sua vontade, fazendo com que o operário vivesse em uma servidão sem limites e, na maioria das vezes, por tempo indeterminado. Somente no século XVII é que o Estado passou a intervir, mesmo que timidamente, nas questões trabalhistas. De acordo com Sussekind et. al. (2000, p. 34):

O trabalhador, na sua dignidade fundamental de pessoa humana, não interessava ou não preocupava os chefes industriais daquele período. Era a duração do trabalho levada além do máximo da resistência normal do indivíduo. Os salários, que não tinham, como hoje, a barreira dos mínimos vitais, baixavam até onde a concorrência do mercado de braços permitia que eles se aviltassem. Embolsando pelo seu trabalho, julgavam os patrões que, assim procedendo, estavam cumprindo integralmente seus deveres para com esse colaborador principal da sua fortuna crescente.

Observa-se, então, que o direito tratou de assegurar apenas a riqueza patrimonial do homem, esquecendo-se que, além desses bens, o homem tinha direitos morais que necessitavam ser protegidos e assegurados, tendo em vista que a dignidade humana estava rebaixada diante da opressão econômica (SUSSEKIND et. al., 2000).

Delgado (2004, p. 14) completa esse pensamento:

O princípio da dignidade da pessoa humana traduz a ideia de que o valor central das sociedades, do Direito e do Estado contemporâneo é a pessoa humana, em sua singeleza, independentemente de seu *status* econômico, social ou intelectual. O princípio defende a centralidade da ordem

juspolítica e social em torno do ser humano, subordinante dos demais princípios, regras, medidas e condutas práticas.

O trabalho realizado em condições dignas possibilita a integração do homem à sociedade e proporciona condições de sustentabilidade do trabalhador e de sua família. A despeito disso, não se pode olvidar que as relações de trabalho não merecem ser vistas como únicas e exclusivas no plano social, eis que deve existir uma integração familiar, bem como um período destinado ao descanso e que enseje a recuperação da integridade física e psíquica do trabalhador.

A proteção constitucional do Meio Ambiente revela uma reflexão sobre a humanização do trabalho, em que as preocupações não se limitam apenas às concepções econômicas que têm certo envolvimento com a atividade laboral, mas abrangem, também, a finalidade do trabalho como espaço de construção do bem-estar, de identidade e da dignidade do trabalhador.

Conforme o disposto no art. 1º, inciso III da Letra Maior, o nosso país adotou, dentre outros, o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana e, para que o ser humano possa usufruir deste direito, o meio ambiente que frequenta deve lhe proporcionar uma sadia qualidade de vida.

Mas, antes mesmo da promulgação de nossa Constituição, a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, já prescrevia que toda pessoa tem direito à vida e à liberdade. Assim, quando mencionava “o direito à vida”, já estava se referindo ao meio ambiente equilibrado, pois esta é uma das condições essenciais à sobrevivência de toda e qualquer forma de vida. Mais tarde, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em 1972, referendou o destacado posicionamento.

E, nesse mesmo sentido, a *Lex Matter* considera como direitos fundamentais, a vida (art. 5º) e a saúde e o trabalho (art. 6º), sendo justo considerar o Meio Ambiente de Trabalho Sadio como um Direito Fundamental do Trabalhador, em razão de sua estreita ligação com o direito à vida humana digna.

2.3 Meio ambiente de trabalho como direito fundamental

Antes de se abordar diretamente o tema proposto por este subitem, necessário se faz enquadrar o Meio Ambiente do Trabalho como um direito fundamental, observando primeiramente o porquê da denominação de direitos fundamentais.

Segundo expõe Canotilho (2003, p. 393), as expressões direitos do homem e direitos fundamentais são frequentemente utilizadas como sinônimas; no entanto, direitos do homem são aqueles válidos para todos os povos e em todos os tempos, ao passo que direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente.

É o que afirma Melo (2004, p. 32), para o qual o Direito Ambiental do Trabalho:

[...] constitui direito difuso fundamental inerente às normas sanitárias e de saúde do trabalhador (CF, art. 196), que, por isso, merece a proteção dos Poderes Públicos e da sociedade organizada, conforme estabelece o art. 225 da Constituição Federal. É difusa a sua natureza, ainda, porque as consequências decorrentes da sua degradação, como por exemplo, os acidentes de trabalho, embora com repercussão imediata no campo individual, atingem, finalmente, toda a sociedade, que paga a conta final.

Nesse diapasão, pode-se considerar que o direito ao meio ambiente de trabalho sadio foi elevado à categoria de direito fundamental pela Constituição Federal de 1988, vez que envolve o Princípio da Dignidade Humana e o Princípio da Prevenção, o Princípio da Precaução, dentre outros.

3 Qualidade de vida no trabalho

O trabalho está relacionado com a identidade pessoal de cada ser humano e vem se tornando um dos principais meios de satisfação e significado para suas vidas. Em geral, o trabalhador está envolvido com o seu trabalho o maior tempo de seu dia e isso tem grande

relevância no contexto da relação homem/trabalho, uma vez que o trabalho aparece como grande influenciador e formador do estilo de vida das pessoas e como parte de suas escolhas no caminho da qualidade de vida.

Muitas questões são levantadas sobre as relações entre o homem e seu trabalho, sendo que se destacam o perfil do estilo de vida e a qualidade de vida no trabalho, ambas influenciando-se mutuamente. Nesse sentido, este artigo passa a apresentar considerações acerca da qualidade de vida no trabalho.

A Divisão de Saúde Mental da Organização Mundial de Saúde – OMS definiu, em 1986, qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Observa-se que, de acordo com a definição, a qualidade de vida é anterior a qualquer comportamento, dependendo, acima de tudo, da percepção individual, justificando o grau de satisfação diferente para pessoas com estilos de vida parecidos (BUSS, 2005).

O conceito evoluiu durante os anos seguintes e, hoje, segundo Maya (2011, *online*) podem ser destacadas uma série de variáveis da qualidade de vida, entre elas as variáveis relacionadas à saúde e à satisfação das necessidades biológicas do ser humano, à garantia da segurança de cada indivíduo, condições para o desenvolvimento cultural e social, com vistas à estabilidade psicológica e estímulo à criatividade.

E, seguindo a mesma linha:

São aqueles aspectos que se referem às condições gerais da vida individual e coletiva: habitação, saúde, educação, cultura, lazer, alimentação etc. O conceito se refere, principalmente, aos aspectos de bem-estar social que podem ser instrumentados mediante o desenvolvimento da infraestrutura e do equipamento dos centros de população, isto é, dos suportes materiais do bem-estar. (SAHOP, 2011, *on line*).

Analisando o trabalho a partir desses dois conceitos, temos a inegável importância dos seus impactos tanto positivos, como negativos, na qualidade de vida dos seres humanos. Esses impactos se manifestam das mais diversas formas e devem ser alvo de monitoração e preocupação das organizações empresariais, uma vez que interferem diretamente nos objetivos, atividades e resultados esperados, planejados e requeridos por elas.

Qualidade de vida no trabalho é, acima de tudo, ver o homem enquanto ser social, enquanto ser total e ativo. Isso significa que a qualidade de vida do trabalhador amplia-se à medida que se compreende o papel que o trabalho tem na vida do ser humano, que se humanizam os ambientes e as relações organizacionais, que se equilibram trabalho e lazer, indo além dos limites da organização, no anseio de um bem-estar que se estenda a todos os aspectos da vida do trabalhador.

Após discorrer sobre o meio ambiente de trabalho e sobre a qualidade de vida do trabalhador, apresenta-se agora a greve ambiental em seus diversos aspectos.

4 Greve ambiental como direito fundamental

4.1 Origens históricas da greve

Inicialmente, a greve era compreendida como revolta e desobediência, mas com o passar do tempo ganhou *status* de luta por direitos, por melhores condições de trabalho, além de sinônimo de organização de sindicatos e associações. Vários passos foram dados até que os trabalhadores conseguissem adquirir seu direito de greve, e algumas reflexões destacam-se neste contexto:

- Antígona de Sófocles: o século de Péricles relaciona-se com a tragédia, proveniente do gênero poético nascido no culto ao deus Dioniso. O conflito entre as leis do costume do lugar e as leis da cidade demonstrou um aspecto da sociedade mostrada por Sófocles, ficando bem visível, desde a mais remota

era, que o ser humano é dotado de um diferencial humanista: a resistência racional, psicológica e física.

- A desobediência em São Tomás de Aquino: os reflexos da cultura grega atravessaram os tempos, podendo encontrar seus reflexos na Idade Média, quando São Tomás, influenciado por obras de Aristóteles e Boécio, começou a exercer seu direito de resistir, por meio do julgamento de ações do governo, de forma que críticas eram feitas ao extremo domínio real exercido à época.
- John Locke e o direito de resistência: seu posicionamento reflete o pensamento do direito à liberdade individual bem como o contratualismo, por meio de um pacto social.
- Thomas Jefferson e o dever de resistir: como principal redator da Independência dos Estados Unidos; Jefferson exigia uma uniformidade entre as condições dadas aos colonos e aos metropolitanos, não devendo se tolerar tamanhas diferenças sem exigir seus direitos.
- Os textos da Revolução Francesa e o direito de resistência positivo: as mudanças políticas na França do final do século XVIII tiveram influência no pensamento racionalista e enciclopedista, fruto da ascensão da burguesia ao poder em detrimento da aristocracia, ou seja, um paradigma dos direitos humanos. Neste modelo encontra-se o direito de resistência.

Percebe-se que muitas foram as reflexões a respeito do direito do homem de resistir a condições que não lhe agradavam. Deste modo, chegamos ao conceito de greve.

4.2 Conceito de greve comum

A greve passa a existir a partir de uma paralisação individual ou coletiva, temporária, parcial ou total, da prestação de serviço a um tomador de serviços, independentemente da relação de trabalho existente.

Tem a finalidade de defesa e proteção de toda e qualquer agressão que possa prejudicar a segurança, a saúde e a integridade física e psíquica dos trabalhadores no âmbito do meio ambiente de trabalho.

O Direito de Greve ainda não tem previsão legal que sirva para os trabalhadores celetistas, porém a doutrina e jurisprudência têm admitido, por analogia, a utilização desse direito, se preenchidos todos os requisitos, sob pena de ser declarada ilegal referida manifestação, determinando-se o imediato retorno às atividades normais, podendo ocorrer até a rescisão contratual.

Assim, a greve, atualmente, pode ser conceituada tendo-se por base o art. 2º da Lei n. 7.783/1989, como sendo “a suspensão coletiva temporária e pacífica, total ou parcial, da prestação pessoal de serviços ao empregador”.

Para Alice Monteiro de Barros (2010, p. 1308) a greve:

Não é simplesmente uma paralisação do trabalho, mas uma cessação temporária do trabalho, com o objetivo de impor a vontade dos trabalhadores ao empregador sobre determinados pontos. Ela implica a crença de continuar o contrato, limitando-se a suspendê-lo.

Porém, o direito de greve comum não é absoluto. De acordo Martins (2011, p. 870) “é possível dividir as limitações ao direito de greve sob o aspecto objetivo, da previsão da lei, e sob o aspecto subjetivo, dos abusos cometidos”.

Do ponto de vista objetivo, pode-se mencionar que seriam ilegais as greves que atentassem contra o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade (art. 5º, *caput*, CF).

Já acerca do aspecto subjetivo, pode-se destacar o fato de que a greve deve ser pacífica, sem utilização de meios violentos, de tortura ou tratamento desumano e/ou degradante.

4.3 Requisitos e restrições ao direito de greve comum

A Lei n. 7.783/89 prevê os requisitos para que os trabalhadores possam exercer o direito de greve, como por exemplo, o disposto

no art. 3º, qual seja: que a negociação com os empregadores seja frustrada, ou ainda, que a entidade patronal correspondente ou os empregadores diretamente interessados sejam notificados, com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas, da paralisação (parágrafo único do mesmo artigo).

Quanto às restrições ao direito de greve, merece destaque o dever de atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, quando se trata de serviços essenciais (art. 11), e o dever previsto no art. 6º, §1º, que menciona que “em nenhuma hipótese, os meios adotados por empregados ou empregadores poderão violar ou constranger os direitos e garantias fundamentais de outrem.”

Dessa forma, percebe-se que o trabalhador poderá exercer o direito de greve comum, mas desde que cumpra determinadas exigências legais e que não se enquadre nas restrições a esse exercício.

Porém, quando se utiliza o direito de greve para defesa da sadia qualidade de vida, os trabalhadores poderão exercê-lo sem o preenchimento de todos os requisitos legais e poderão ser deixadas de lado algumas das restrições, como será demonstrado a seguir.

4.4 O direito de greve ambiental e o princípio da dignidade humana

O Direito de Greve Ambiental tem sido cada vez mais defendido como direito fundamental do trabalhador que pode ser invocado todas as vezes que este estiver sendo violado, preenchidos, é claro, alguns dos requisitos legais para sua caracterização.

Observando-se o disposto no inciso III do art. 1º da *Lex Matter*, a dignidade da pessoa humana atualmente é considerada direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros e deve estar presente em todas as relações do ser humano, sejam públicas ou privadas.

Assim, dado que a Greve Ambiental trata da defesa do direito à vida, pode-se afirmar que está relacionada ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, tendo sido, portanto, o direito de greve ambiental elevado à categoria de direito fundamental pela Constituição Federal de 1988.

Além do mais, fazendo-se uma análise da legislação atual, chega-se necessariamente à conclusão de que fundamentos legais que justifiquem a greve ambiental existem em abundância. Como exemplo, podemos mencionar o texto do artigo 9º, *caput*, da Carta Magna e o artigo 1º, da Lei n. 7.783/89, senão vejamos: “é assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender.”

4.5 O direito de greve ambiental e o direito ao meio ambiente de trabalho sadio

Da mesma forma que o princípio da dignidade humana, é direito fundamental do trabalhador frequentar um meio ambiente de trabalho sadio (já mencionado anteriormente), conforme preceitua a Constituição Federal em seu art. 225 (sadia qualidade de vida).

Assim, para o exercício do direito de Greve Ambiental, podem se encontrar presentes menos requisitos do que para a greve comum.

Faz-se salutar mencionar os ensinamentos de Raimundo Simão de Melo (2004, p. 33), segundo o qual:

A lei não exige qualquer formalidade para o exercício desse direito [referindo-se à greve ambiental], mas apenas a configuração do grave e iminente risco, ao contrário da greve comum, cuja Lei n. 7.783/89 requer, para o não reconhecimento da sua abusividade, uma série de exigências.

Nessa esteira, a Greve Ambiental pode ser invocada sem o preenchimento dos requisitos previstos na Lei 7.783/89, visto que se trata de direito fundamental do trabalhador.

4.6 A greve ambiental e os princípios da prevenção e precaução

Os Princípios da Prevenção e da Precaução são vistos como essenciais na estrutura do Direito Ambiental e do Direito Ambiental do Trabalho. Para tanto, se faz necessária uma abordagem mais

detalhada desses dois princípios norteadores dessas ramificações do Direito.

O Princípio da Precaução é aquele que veda intervenções no meio ambiente, com exceção do caso de se ter certeza que essas alterações não provocarão reações adversas. Decorre desse princípio a crítica pela disponibilização de certos produtos por meio dos segmentos sociais e do poder público.

Um objeto que viabiliza e acata fielmente a essência do Princípio da Precaução é o Estudo Prévio de Impacto Ambiental, exigência essa com previsão constitucional que, se realmente seguida, evitaria muitas consequências maléficas ao meio ambiente.

Já o Princípio da Prevenção é aquele que cuja aplicação ocorre nos casos em que já se conhecem os prováveis impactos ambientais a serem provocados, restando, portanto, de caráter obrigatório, o licenciamento ambiental e o estudo do impacto ambiental, como exemplos.

Os Princípios da Prevenção e da Precaução, no Direito Ambiental, caminham de mãos dadas e para o Meio Ambiente do Trabalho também não seria diferente.

Fernandes (2009, p. 106) menciona que:

No meio ambiente de trabalho a aplicação desse princípio [precaução] é encontrada em todas as situações de incerteza sobre a potencialidade danosa de determinado produto químico ou biológico cujo conhecimento sobre possíveis efeitos toxicológicos sobre a saúde humana e o meio ambiente ainda é precário.

E mais adiante afirma:

A efetividade do princípio da prevenção no meio ambiente do trabalho, além de poupar vidas, transfere da sociedade e do Estado que financiam a seguridade social, este cada vez mais impotente e ineficaz na proteção dos riscos sociais, para as empresas que devem, de uma vez por todas, incluir a variável ambiental trabalhista como prio-

ridade e custo do seu empreendimento. (FERNANDES, 2009, p. 109).

Desse modo, o direito de Greve Ambiental, mais uma vez, pode ser invocado com base nos referidos princípios, considerando-se o meio ambiente de trabalho tanto do ponto de vista natural quanto artificial.

E quando se envolve o direito ao meio ambiente de trabalho sadio, o direito de Greve Ambiental deve ser exercido como meio de prevenção e proteção a um dos direitos fundamentais do trabalhador (sadia qualidade de vida), haja vista que esse se sobrepõe aos outros.

Portanto, de todos os modos que o tema seja analisado, a greve ambiental deve ser considerada como um direito fundamental do cidadão-trabalhador, passível de ser exercido, sem maiores exigências, desde que haja grave ou iminente risco laboral.

Considerações finais

Como foi exposto, o conceito de Meio Ambiente não pode ser tratado de maneira fechada, pois envolve inúmeros aspectos, não só de cunho natural, mas também artificial. Assim, o meio ambiente pode ser considerado como a somatória de elementos naturais, artificiais e culturais que proporcionem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas.

Um dos desdobramentos do conceito de Meio Ambiente explicitado foi o de Meio Ambiente de Trabalho, **que** apesar de ser um direito novo, já ocupa um espaço de relevância por tratar da qualidade de vida no ambiente de trabalho, hoje, buscada por muitos, além de o ambiente de trabalho passa a ser considerado como o lugar onde os trabalhadores desempenham suas atividades normais, levando-se em conta a salubridade do meio e se estão presentes ou não elementos que possam comprometer a sadia qualidade de vida.

Percebe-se, então, haver uma transdisciplinaridade do Direito Ambiental do Trabalho com outros ramos do Direito, como o Direi-

to do Trabalho, e com outras áreas de atuação, inclusive as áreas da saúde.

Conforme exposto, quando o meio ambiente de trabalho não corresponde à sadia qualidade de vida, o trabalhador pode requerer um dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, qual seja, o direito de Greve e, mais especificamente, no tocante ao Meio Ambiente do Trabalho, o direito de Greve Ambiental.

O exercício do direito de Greve Ambiental não está sujeito ao cumprimento de todas as exigências legais e às restrições impostas pela lei, pois está pautado na própria sobrevivência do trabalhador, como modo de evitar a violação do direito à vida, à sadia qualidade de vida, tendo por base os princípios da dignidade humana, da precaução e da prevenção, conforme explicitado.

Desse modo, não restam dúvidas de que a Greve Ambiental tem um âmbito maior do que a greve comum, pois protege o princípio do direito à vida e à sadia qualidade de vida, e não viola os princípios da dignidade humana, da precaução e da prevenção do meio ambiente, sendo, portanto, considerado direito fundamental de todos os trabalhadores.

Analisando o Direito Ambiental do Trabalho realmente como uma garantia fundamental, poderá se alcançar o sonho de um dia se ter o meio ambiente e, conseqüentemente, o meio ambiente de trabalho respeitado e preparado para que as gerações futuras não sofram com a influência (maléfica) deste.

Por derradeiro, inobstante a morosidade e ineficiência do Judiciário, a quase inexistente fiscalização da lei trabalhista e a defasagem legislativa, o operador do direito deve procurar caminhos para amenizar os prejuízos que vêm sendo causados aos trabalhadores nos últimos tempos, promovendo assim a riqueza de nossa Carta Magna, além de fazer do Meio Ambiente um direito fundamental realmente e necessariamente equilibrado.

Assim sendo, a greve ambiental se mostra como um instrumento que deve ser utilizado pelos interessados, todas as vezes em que houver grave ou iminente risco à saúde do trabalhador, por se tratar de direito fundamental de toda e qualquer espécie de trabalhador.

REFERÊNCIAS

- BARROS, A. M. *Curso de direito do trabalho*. 6. ed. São Paulo: LTr, 2010.
- BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- _____. *Constituição Federal de 1988*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BUSS, P. M. *Promoção da saúde e qualidade de vida*. São Paulo: Ciência & Saúde Coletiva, 2000.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- DELGADO, M. G. *Curso de direito do trabalho*. 3. ed. São Paulo: LTr, 2004.
- FERNANDES, F. *Meio ambiente geral e meio ambiente do trabalho: uma visão sistêmica*. São Paulo: LTr, 2009.
- FIGUEIREDO, G. J. P. de. *Direito ambiental e a saúde dos trabalhadores: controle da poluição, proteção do meio ambiente, da vida e da saúde dos trabalhadores no direito internacional, na União Europeia e no Mercosul*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2007.
- FIORILLO, C. A. P.; RODRIGUES, M. A. *Manual de direito ambiental e legislação aplicável*. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MACHADO, P. A. L. *Direito ambiental brasileiro*. 12. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: LTr, 2004.
- MARTINS, S. P. *Direito do trabalho*. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MAYA, R. *Meio ambiente de trabalho*. Disponível em: <http://www.econews.com.br/dicionarioambiental/conceitos-q.html>. Acesso em: 06 jan. 2011.
- MELO, R. S. de. *Direito ambiental do trabalho e a saúde do trabalhador*. São Paulo: LTr, 2004.
- _____. *Direito ambiental do trabalho e a saúde do trabalhador: responsabilidades legais, dano material, dano moral, dano estético, perda de uma chance*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2006.

MELO, S. N. *Meio ambiente do trabalho: direito fundamental*. São Paulo: LTr, 2001.

MILARÉ, É. *Direito do ambiente*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

MINAYO, M .C.S. (Org) *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. M. *Curso de direito do trabalho*. 20. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

OLIVEIRA, S. G. de. *Proteção jurídica à saúde do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: LTr, 2002.

PADILHA, N. S. *Do meio ambiente do trabalho equilibrado*. São Paulo: LTr, 2002.

ROCHA, J. C. de S. da. *Direito ambiental e meio ambiente do trabalho*. Dano, prevenção e proteção jurídica. São Paulo: Ltr, 1997.

ROSSIT, L. A. *O meio ambiente de trabalho no direito ambiental brasileiro*. São Paulo: LTr, 2001.

SAHOP, P. Trabalho e desenvolvimento. Disponível em: [http:// portalgeo.rio.rj.gov.br/mlteral/glossário/TDesenvol.html](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/mlteral/glossário/TDesenvol.html)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

SANTOS, A. S. R. dos. *Meio ambiente do trabalho: considerações*. Disponível em: <<http://www.sintepar.com.br/mural/msg/529.php>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

SILVA, J. A. da. *Direito ambiental constitucional*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SUSSEKIND, A. et. al. *Instituições de direito do trabalho*. 19. ed. atual. São Paulo: LTr, 2000.

DA INCONSTITUCIONALIDADE PELA NÃO INCORPORAÇÃO DOS TRATADOS E
CONVENÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE A PROTEÇÃO DO TRABALHO HUMANO
NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

*THE INCONSTITUTIONALITY OF NON INCORPORATION OF TREATS AND
INTERNATIONAL CONVENTIONS ON THE PROTECTION OF
HUMAN LABOR LAW IN BRAZIL*

Lourival José de Oliveira¹
Amanda Midori Ogo de Pinho²

RESUMO: Os direitos relativos à proteção ao trabalho humano integram a categoria pertencente aos Direitos Humanos, sendo dotados de uma estrutura internacionalmente ordenada para sua proteção, cujo ponto culminante é a atuação da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Esta proteção encontra-se consubstanciada principalmente nas Convenções Internacionais do Trabalho. Entretanto, para que essas Convenções Internacionais do Trabalho integrem o ordenamento jurídico brasileiro, é necessário que passem por um procedimento de incorporação, que desempenha papel crucial em sua efetividade no âmbito interno. Esse processo, todavia, sofreu profunda modificação com a promulgação da Emenda Constitucional nº 45/2004, cujos efeitos, para muitos estudiosos, representaram um retrocesso em termos de proteção aos Direitos Humanos. Para outros, foi a expressão da soberania nacional, que fez com que não houvesse a incor-

1 Doutor em Direito das Relações Sociais pela PUC-SP. Docente do Programa de Mestrado em Direito da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Curso de Graduação em Direito da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Mestrado da Universidade de Marília.. Docente da Faculdade Paranaense. Advogado.
Lourival.oliveira40@hotmail.com.br

2 Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina-Pr.

poração automática dos conteúdos das referidas Convenções. É defensável a tese da harmonia existente entre as proteções contidas na Constituição Federal em comparando-as com o conteúdo das Convenções Internacionais da Organização Internacional do Trabalho, muito embora o Brasil não as tenha ainda recepcionado em sua totalidade. A não incorporação, quando patente o cumprimento das mesmas finalidades constitucionalmente estabelecidas, pode representar uma flagrante inconstitucionalidade. O não respeito às Convenções Internacionais sobre proteção ao trabalho humano, considerando-as como fazendo parte dos Direitos Humanos, significa um retrocesso político e institucional. Diante dos princípios basilares consagrados em especial no artigo 1º da Constituição Federal impõe-se a incorporação dos Tratados Internacionais referentes à proteção do trabalho humano, enquanto requisito indispensável para o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a República Federativa do Brasil. A própria natureza dos direitos relacionados à proteção ao trabalho humano – de Direitos Humanos, inerentes, incondicionalmente, a cada indivíduo por sua simples existência – afigura-se suficiente para conferir-lhes, quer emanados de norma internacional ou interna, caráter constitucional.

Palavras-chave: Direito internacional do trabalho. Incorporação. Constituição Federal Brasileira.

ABSTRACT: Rights to protection of human labor are part of human rights, and have an internationally ordered structure for its protection, whose culminating point is the activity of the International Labor Organization - ILO. This protection is embodied in International Labor Conventions mainly. However, for those international labor Conventions to integrate the Brazilian legal system, they must undergo a procedure for incorporation, which plays a crucial role in their effectiveness in the domestic sphere. This process, however, changed dramatically with the enactment of 45/2004 Constitutional Amendment, whose effects, for many scholars, represented a setback in terms of protection of human rights. For others it was an expression of national sovereignty, which meant that there was no automatic incorporation of the contents of those Conventions. It is arguable thesis of the harmony between the protections contained in the Federal Constitution comparing to the contents of International Conventions of the International Labor Organization is defensible, although Brazil does not yet have them approved entirely. The lack of incorporation may be unconstitutional when the fulfillment of the same constitutionally established purposes is patent. Failure to comply with international conventions on protection of human labor, considering them as part of Human Rights, means an institutional and political backlash. Facing the fundamental principles enshrined particularly in Article 1 of the Constitution requires the incorporation of international treaties concerning the protection of human

labor as an essential requirement for achieving the objectives established for the Federative Republic of Brazil. The very nature of rights related to protection of human labor human rights, inherent, unconditionally, to each individual by their mere existence – it is enough to give them, whether emanating from domestic or international standard, a constitutional nature.

Key words: International labor right. Integration. Brazilian Federal Constitution.

Introdução

O Direito Internacional Público possui como um de seus desígnios principais o reconhecimento e a promoção dos Direitos Humanos, bem como o estímulo à criação de estruturas jurídicas, inclusive no âmbito interno dos Estados, hábeis a protegê-los.

Na categoria de Direitos Humanos, enquadram-se os relativos ao trabalho, cujo arcabouço de proteção internacional é formado, principalmente, pelas atividades desempenhas no âmbito da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Entretanto, é mister considerar que de nada vale a edificação de um sistema internacional eficiente de proteção ao trabalhador se as normas internacionais sobre matéria trabalhista não forem recepcionadas e efetivamente aplicadas no âmbito interno.

No Brasil, quando se fala na incorporação das normas internacionais trabalhistas, bem como das demais normas referentes a Direitos Humanos, é imprescindível reportar-se à Emenda Constitucional nº 45/2004, que trouxe profundas alterações ao tema.

Anteriormente, para a incorporação dos Tratados e Convenções Internacionais, o único quorum estabelecido para a aprovação pelo Congresso Nacional era o da maioria simples, com a particularidade de que, pertencendo as normas de proteção ao trabalho ao âmbito dos Direitos Humanos, era possível sustentar sua incorporação com *status* de emenda constitucional, sobretudo ante o teor dos artigos 5º, § 2º, e 7º, *caput*, da Magna Carta.

Não obstante, a referida emenda acrescentou ao artigo 5º o § 3º, que dispõe que, para equivalerem a emendas constitucionais, os tra-

tados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos deverão ser aprovados mediante quorum qualificado, o que significou para muitos estudiosos do assunto um retrocesso sem precedentes.

Desse modo, impõe-se analisar as atuais condições de incorporação das normas internacionais de proteção ao trabalho humano no ordenamento jurídico interno brasileiro e, ao mesmo tempo, formar uma posição crítica em relação à necessidade de manifestação do Estado brasileiro em relação à proteção externa desses mesmos princípios.

1 Do direito internacional público

Consiste o Direito Internacional Público em um conjunto de regras e princípios que disciplinam a sociedade internacional – essa, por sua vez, formada pelos Estados, organizações internacionais e indivíduos - visando à obtenção da paz, segurança jurídica e estabilidade das relações internacionais (MAZZULOLI, 2007, p. 43).

Em que pese os Estados serem os sujeitos por excelência do Direito Internacional Público, posto que são dotados de capacidade para produzir atos jurídicos internacionais e associar-se voluntariamente às organizações internacionais, as quais perquirem interesses comuns através da cooperação, é imperioso reconhecer que o Direito Internacional Público rege não somente as relações interestatais e as que envolvem organizações internacionais, mas, sobretudo nos dias atuais, com o crescente enfoque da sociedade internacional sobre os Direitos Humanos, possui função imprescindível à proteção do indivíduo no cenário internacional.

Outrossim, amiúde o Direito Internacional Público objetiva a proteção do indivíduo contra o próprio Estado, quando da violação de suas normas e princípios ou descumprimento dos Tratados e Convenções Internacionais.

Os Estados são dotados de soberania, eis que não há poder superior capaz de determinar suas ações no âmbito interno. Entretanto, a ordem internacional deve sobrepor-se à vontade do Estado quando esse assim assentiu, participando da formação de determinada nor-

ma internacional ou comprometendo-se a obedecê-la, já que o Estado, com toda a sua soberania, cede apenas parte dessa intangibilidade para, coordenadamente com os outros sujeitos do Direito Internacional Público, trabalhar em prol do bem comum da sociedade internacional.

Para que haja efetividade das normas internacionais, destarte, é imprescindível que se abandone a ideia ultrapassada de que a soberania do Estado é um poder ilimitado, inatingível e inexorável – posto, se assim fosse, sequer se poderia falar na existência de uma verdadeira ordem internacional, existindo apenas o digladio entre agentes com vontades díspares e alianças temporárias e oportunistas entre aqueles que, em dado momento, nutrem objetivo comum.

As organizações internacionais, ao lado dos Estados, constituem os principais sujeitos do Direito Internacional Público, possuindo extrema relevância no cenário internacional, já que advêm de ato internacional que traduz a convergência de vontade de Estados soberanos na consecução de objetivos comuns. Originam-se de tratados multilaterais, que os dotam de personalidade e capacidade jurídica internacionais, além de um regime próprio de privilégios e imunidades.

Advêm, portanto, da crescente institucionalização do Direito Internacional Público, combinada com

a impossibilidade que os Estados têm, seja por questões de ordem estrutural, econômica, militar, política ou social, de conseguir realizar sozinhos alguns de seus objetivos comuns no âmbito de um contexto determinado. (MAZZUOLI, 2007, p. 496).

Os Estados cedem, por conseguinte, parte de suas competências funcionais para as organizações internacionais, criadas por ato de vontade coordenada, para agirem em seu nome, inclusive na criação de normas de caráter internacional.

No âmbito dos direitos trabalhistas, destaca-se a atuação da Organização Internacional do Trabalho – OIT, criada em 1919 pelo Tratado de Versalhes, que possui o desígnio maior de regular as re-

lações entre capital e trabalho. O texto em vigor de sua Constituição, entretanto, data de 1946, ano da 29ª Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Montreal.

Em que pese a criação da OIT ser anterior à Carta das Nações Unidas, a mesma integra o sistema ONU, juntamente com outras organizações, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

A OIT é uma organização permanente que defende a paz através da justiça social, por seu turno alcançável pela melhoria das condições de trabalho.

Arnaldo Sussekind leciona que os três motivos inspiradores da OIT são:

a) o sentimento de justiça social; b) o perigo de injustiça social; c) a similaridade das condições de trabalho na ordem internacional – para se evitar que os esforços das nações desejosas de melhorar a sorte de seus trabalhadores possam ser obstados pela nãoadoção, por outros países, de regimes de trabalho realmente humanos. (SUSSEKIND, 2000, p. 120).

Sua estrutura é composta por três órgãos: a Conferência Internacional do Trabalho – assembleia geral de todos os membros da OIT, que detém o poder deliberativo máximo e é responsável pela regulamentação internacional do trabalho, através de convenções, recomendações e resoluções, sendo que cada Estado-membro possui quatro delegados na Assembleia-geral: dois representantes do próprio Estado, um representante das organizações sindicais dos trabalhadores e um representante das organizações dos empregadores; o Conselho de Administração – órgão diretivo e executivo da OIT, composto por 28 representantes dos governos, 14 representantes dos empregadores e 14 representantes dos empregados; e o *Bureau* Internacional do Trabalho – secretaria técnico-administrativa da OIT, que documenta e organiza as atividades das organizações e publica as convenções e recomendações adotadas, centralizando e distri-

buindo todas as informações referentes à regulamentação internacional da condição dos trabalhadores e do regime de trabalho.

Constata-se, assim, que grande parte da força da OIT se encontra em sua composição *sui generis*, que garante maior efetividade às suas normas, em razão de serem estas derivadas da convergência de vontades não só dos Estados, mas também de indivíduos que integram suas sociedades internas.

Por um outro viés, é importante ressaltar que a incorporação ou não pelo Estado membro da OIT das Convenções ou Tratados referentes à proteção ao trabalho humano significa, também, a sua manifestação política internacional no que se refere à proteção ou não daqueles direitos que se encontram consubstanciados naqueles instrumentos internacionais de proteção, o que produzirá efeitos positivos ou negativos para a formação do consenso internacional em torno da adoção de ações protetivas internacionais.

Portanto, não é somente uma questão de recepção ou não das Convenções ou Tratados. É também uma manifestação irrefutável e um posicionamento expresso diante da comunidade internacional.

2 Normas internacionais sobre proteção ao trabalho humano

Os Direitos Humanos, também denominados Direitos Fundamentais ou Direitos do Homem, são aqueles inerentes a todo ser humano e que se prestam a edificar-lhe uma existência digna.

Trata-se de direitos sem os quais não é possível, pois, o reconhecimento da inviolabilidade do ser humano, e que, portanto, possuem caráter universal. Sua abrangência encontra-se expressa nos artigos 1º e 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, ori-

gem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Outrossim, os Direitos Humanos distinguem-se por sua irrenunciabilidade, inalienabilidade e inexauribilidade. Tãmanha é sua relevância que não podem ser objeto de renúncia por seus próprios titulares, tampouco tolhidos por terceiros, transferidos ou cedidos, impondo-se ressaltar, mesmo, que sua inexauribilidade reside no fato de que são, por natureza, expansíveis e inesgotáveis, como expresso no parágrafo 2º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Os direitos do trabalhador integram a segunda geração de Direitos Humanos, que, como leciona Paulo Bonavides (BONAVIDES, 1999, p. 476),

[...] são os direitos sociais, culturais e econômicos, bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal deste século. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula.

Emergentes a partir do século XX, fruto do anti-liberalismo pós-segunda guerra, fortemente influenciado pela doutrina socialista, foram consagrados, em especial, nas constituições socialdemocratas, sobretudo a de Weimar, da Alemanha, em 1919.

Os Direitos Humanos são dotados de natureza especial e diferenciada, na medida em que são ínsitos à própria existência do ser humano.

Desse modo, nada mais natural que, no plano internacional, os Direitos Humanos possuam tratamento específico quando de sua consolidação por meio de normas internacionais.

Flávia Piovesan aponta que uma das principais peculiaridades reside no fim ao qual se destinam as normas internacionais de proteção aos Direitos Humanos, pois, enquanto o Direito Internacional Público em geral busca, tradicionalmente,

disciplinar as relações de reciprocidade e equilíbrio entre os Estados, por meio de negociações e concessões recíprocas que visam ao interesse dos próprios pactuantes, o Direito Internacional dos Direitos Humanos objetiva garantir o exercício dos direitos da pessoa humana. (PIOVESAN, 2008, p. 15).

Essa garantia, contudo, é conexas ao *status* com a qual as normas internacionais são recepcionadas no ordenamento jurídico interno, o que sofre inúmeras variações de acordo com o país e as circunstâncias históricas. Mazzuoli relata, exemplificativamente, que as constituições francesa de 1958, grega de 1975 e peruana de 1979 estabeleciam a prevalência dos Tratados Internacionais sobre as normas internas, de modo a garantir-lhes plena vigência (PIOVESAN, 2008, p. 303).

Entretanto, no caso do Brasil, o Supremo Tribunal Federal mantém, desde 1977, o entendimento de que os Tratados Internacionais, uma vez recepcionados, possuem o *status* de lei ordinária, sendo eventual conflito resolvido por meio do critério de que a lei posterior revoga a anterior. Contudo, isso não se aplica àqueles tratados cujo conteúdo se relaciona aos Direitos Humanos, tendo o Supremo Tribunal decidido pelo caráter supralegal deste tipo de Tratado, no histórico julgamento do RE 466.343-SP, que serviu de base para outras decisões recentes no mesmo sentido:

EMENTA: HABEAS CORPUS. SALVO-CONDUTO. PRISÃO CIVIL. DEPOSITÁRIO JUDICIAL. DÍVIDA DE CARÁTER NÃO ALIMENTAR. IMPOSSIBILIDADE. ORDEM CONCEDIDA. [...] O Pacto de San José da Costa Rica (ratificado pelo Brasil - Decreto 678 de 6 de novembro de 1992), para valer como norma jurídica interna do Brasil, há de ter como fundamento de validade o § 2º do artigo 5º da Magna Carta. A se contrapor, então, a qualquer norma ordinária originariamente brasileira que preveja a prisão civil por dívida. Noutros termos: o Pacto de San José da Costa Rica, passando a ter como fundamento de validade o § 2º do art. 5º da CF/88, prevalece como norma supralegal em nossa ordem jurídica interna

e, assim, proíbe a prisão civil por dívida. Não é norma constitucional – à falta do rito exigido pelo § 3º do art. 5º, mas a sua hierarquia intermediária de norma supralegal autoriza afastar regra ordinária brasileira que possibilite a prisão civil por dívida. [...] (HC 94013, Relator(a): Min. CARLOS BRITTO, Primeira Turma, julgado em 10/02/2009, DJe-048 DIVULG 12-03-2009 PUBLIC 13-03-2009 EMENT VOL-02352-02 PP-00267 RT v. 98, n. 885, 2009, p. 155-159 LEXSTF v. 31, n. 363, 2009, p. 390-396).

EMENTA: RECURSO. Extraordinário. Provimento Parcial. Prisão Civil. Depositário infiel. Possibilidade. Alegações rejeitadas. Precedente do Pleno. Agravo regimental não provido. O Plenário da Corte assentou que, em razão do status supralegal do Pacto de São José da Costa Rica, restaram derogadas as normas estritamente legais definidoras da custódia do depositário infiel. (RE 404276 AgR, Relator(a): Min. CEZAR PELUSO, Segunda Turma, julgado em 10/03/2009, DJe-071 DIVULG 16-04-2009 PUBLIC 17.04.2009 EMENT VOL-02356-06 PP-01109 LEXSTF v. 31, n. 364, 2009, p. 169-172).

Não obstante, Flávia Piovesan afirma que a Constituição Brasileira de 1988, ao prever que os direitos e garantias ali expressos “não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos Tratados Internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (art. 5º, parágrafo 2º), atribui aos Direitos Humanos natureza de norma constitucional (PIOVESAN, 2008, p. 51).

Esse entendimento é corroborado por Mazzuoli, que alega que os tratados internacionais sobre Direitos Humanos “ostentam o status de norma constitucional, independentemente do seu eventual quorum qualificado de aprovação” (MAZZUOLI, 2007, p. 311).

Manoel Gonçalves Ferreira Filho espousa o posicionamento, ressaltando que

[...] a Constituição brasileira ao enumerar os direitos fundamentais não pretende ser exaustiva. Por isso, além desses direitos explicitamente reconhecidos, admite existirem outros, “decorrentes do regime e dos princípios por

ela adotados”, incluindo-se também aqueles que derivam de tratados internacionais. (FERREIRA FILHO, 1990, p. 88).

Reconhecendo-se que os Direitos Humanos possuem características especiais que os distinguem dos demais direitos, deve-se admitir também a necessidade de tratamento diferenciado no que diz respeito a sua recepção. Nesse sentido, Antonio Augusto Cançado Trindade leciona:

A tendência constitucional contemporânea de dispensar um tratamento especial aos tratados de direitos humanos é, pois, sintomática de uma escala de valores na qual o ser humano passa a ocupar posição central. [...] Os fundamentos últimos da proteção dos direitos humanos transcendem o direito estatal, e o consenso generalizado formado hoje em torno da necessidade da internacionalização de sua proteção corresponde a uma manifestação cultural de nossos tempos, juridicamente viabilizada pela coincidência de objetivos entre o direito internacional e o direito interno quanto à proteção da pessoa humana. Como, também neste domínio, a um Estado não é dado deixar de cumprir suas obrigações convencionais sob o pretexto de supostas dificuldades de ordem constitucional ou interna, com maior razão ainda não haver desculpa para um Estado de não se conformar a um tratado de direitos humanos no qual é parte pelo simples fato de seus tribunais interpretarem, no plano do direito interno, o tratado de modo diferente do que se impõe no plano do direito internacional. (TRINDADE, 2011, *on line*).

Como entidade destinada a tutelar, no âmbito internacional, espécie de Direitos Humanos – aqueles relacionados ao trabalho –, a OIT produz normas que se externam na forma de convenções ou recomendações.

As Convenções são tratados multilaterais, normativos e usualmente abertos elaborados para regulamentar o trabalho tanto no âmbito internacional quanto no que diz respeito às condições de traba-

lho adotadas internamente pelos Estados, assim como questões conexas.

À semelhança as demais normas internacionais, as Convenções da OIT necessitam ser ratificadas pelos Estados-membros. No entanto, o artigo 19, parágrafo 5º, de sua Constituição estabelece uma série de particularidades:

- a) será dado a todos os Estados-Membros conhecimento da convenção para fins de ratificação;
- b) cada um dos Estados-Membros compromete-se a submeter, dentro do prazo de um ano, a partir do encerramento da sessão da Conferência (ou, quando, em razão de circunstâncias excepcionais, tal não for possível, logo que o seja, sem nunca exceder o prazo de 18 meses após o referido encerramento), a convenção à autoridade ou autoridades em cuja competência entre a matéria, a fim de que estas a transformem em lei ou tomem medidas de outra natureza;
- c) os Estados-Membros darão conhecimento ao Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho das medidas tomadas, em virtude do presente artigo, para submeter a convenção à autoridade ou autoridades competentes, comunicando-lhe, também, todas as informações sobre as mesmas autoridades e sobre as decisões que estas houverem tomado;
- d) o Estado-Membro que tiver obtido o consentimento da autoridade, ou autoridades competentes, comunicará ao Diretor-Geral a ratificação formal da convenção e tomará as medidas necessárias para efetivar as disposições da dita convenção;
- e) quando a autoridade competente não der seu assentimento a uma convenção, nenhuma obrigação terá o Estado-Membro a não ser a de informar o Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho – nas épocas que o Conselho de Administração julgar convenientes – sobre a sua legislação e prática observada relativamente ao assunto de que trata a convenção. Deverá, também, precisar nestas informações até que ponto aplicou, ou pretende aplicar, dispositivos da convenção, por intermédio de leis, por meios administrativos, por força de

contratos coletivos, ou, ainda, por qualquer outro processo, expondo, outrossim, as dificuldades que impedem ou retardam a ratificação da convenção.

Destarte, tem-se que os membros da OIT não são obrigados a ratificar as Convenções, mas possuem o compromisso de submetê-las à aprovação do órgão nacional interno encarregado. Uma vez ratificadas, as Convenções tornam-se fonte formal de direito, gerando direitos subjetivos para os cidadãos.

As Recomendações, a seu turno, não obstante possuam na OIT os mesmos trâmites previstos para as Convenções e materialmente possam tratar sobre os mesmos assuntos, têm natureza jurídica diversa. Não se sujeitam à ratificação dos Estados-membros, sendo desprovidas de efeito obrigatório, posto sua finalidade principal seja fornecer orientações para a conduta dos Estados.

Mesmo as Convenções não ratificadas constituem fonte material de direito, “na medida em que servem como modelo ou como fonte de inspiração para o legislador infraconstitucional.” (SUSSEKIND, 2007, p. 808).

Faz-se necessário esclarecer, por fim, que a OIT pode manifestar-se por meio de Declarações ou Resoluções, através das quais efetua pronunciamentos sobre questões complexas ainda não hábeis a constituir Convenção ou Resolução.

3 Do procedimento de incorporação das normas internacionais relativas à proteção do trabalho humano no ordenamento jurídico brasileiro

Para que um Tratado ou Convenção Internacional ingresse no ordenamento jurídico brasileiro, passando a integrar o direito interno, é necessária obediência a um procedimento de incorporação constitucionalmente previsto, por meio da adoção de uma sistemática de incorporação legislativa, aplicável também às normas internacionais de proteção ao trabalho.

Um Tratado ou Convenção internacional nasce a partir da negociação, fase inicial de competência do Poder Executivo, a quem

cabe conduzir a política externa do Brasil. Nessa fase, é preponderante a atuação do Ministério das Relações Exteriores, através de missões diplomáticas compostas por diplomatas de carreira, especialistas nas matérias objeto dos tratados e convenções e, amiúde, de políticos.

Antes da assinatura do Tratado ou Convenção pelo Presidente da República, a quem compete “celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional”, nos termos do artigo 84, VIII da Constituição Federal, é realizada uma meticulosa análise pelas comissões de negociadores. Verificada a compatibilidade da norma internacional com a ordem constitucional brasileira, ela é encaminhada para assinatura.

Com a assinatura, encerra-se a fase da negociação, seguindo-se o referendun pelo Congresso Nacional, nos termos do artigo 49, inciso I, da Constituição Federal.

É mister ressaltar que, tratando-se de normas internacionais em geral, o Presidente da República, como Chefe de Estado, possui discricionariedade para submetê-las ou não à aprovação do Congresso, o que não ocorre com as normas de caráter trabalhista.

Como já ressaltado, as normas internacionais relativas ao Direito do Trabalho originam-se, em regra, da OIT, cujo Tratado Constitutivo expressamente prevê, em seu artigo 19, nº 5, letra “e”, a obrigatoriedade de submissão de suas Convenções à aprovação pelas autoridades competentes dos Estados-membros.

O expediente de envio do tratado ou convenção ao Congresso Nacional é mediado pelo Ministério das Relações Exteriores: o Itamaraty prepara o texto da mensagem presidencial que é submetido à apreciação do Congresso e um aviso ao Secretário da Câmara dos Deputados.

Passa-se, então, à análise do Tratado ou Convenção por parte do Congresso Nacional, de acordo com a exigência do artigo 49, inciso I, da Constituição Federal. Sua manifestação é materializada por decreto legislativo, que não se sujeita à sanção do Presidente da República, sendo promulgada pelo Presidente do Senado Federal e

publicada em Diário Oficial. Trata-se do exercício da função de controle e fiscalização dos atos do Executivo pelo Poder Legislativo.

A análise, nesse momento, deve ser limitada à aprovação ou não do texto, não se admitindo quaisquer mudanças no conteúdo, tampouco a criação de emendas – o que não impede que um tratado não aprovado sirva como fonte material para a criação de leis.

A matéria é discutida e votada em cada uma das casas: primeiro na Câmara dos Deputados e depois no Senado Federal. A aprovação dos tratados, em geral, segue o *quorum* da maioria simples dos membros presentes nas duas Casas, segundo o artigo 47 da Constituição Federal.

Os Tratados e Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, para alcançarem o status de Emendas Constitucionais, necessitam de *quorum* qualificado: devem ser aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, consoante o parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição, cuja redação foi dada pela Emenda Constitucional nº 45/2004.

A aprovação pode ser retratada até o momento da ratificação, que importa comprometimento definitivo do Estado no cenário internacional.

É importante lembrar que a OIT estabelece o prazo de doze meses após a aprovação de uma convenção pela Conferência Internacional do Trabalho para que os Estados-membros a enviem para apreciação por seus órgãos competentes.

Após o *referendum* pelo Congresso Nacional, caso esse lhe seja favorável, o Tratado ou Convenção poderá ser ratificado pelo Presidente da República. Note-se, mais uma vez, que o Presidente da República possui discricionariedade, sendo a manifestação emitida pelo Congresso mera autorização para que, sendo oportuno, ele proceda à ratificação. O que não pode ocorrer é a ratificação do Tratado sem a aprovação pelo Congresso Nacional.

Mazzuoli ensina que a ratificação, no caso de Tratado bilateral, realiza-se pela troca de informações – passa-se nota à Embaixada do outro contratante em território brasileiro ou, em não havendo, a nota

é passada pela Embaixada do Brasil acreditada junto ao outro país – ou pela troca de cartas de ratificação. Após a conclusão dos trâmites internos de incorporação dos tratados por ambas as partes, realiza-se a cerimônia de troca dos respectivos instrumentos, com a elaboração de ata ou protocolo consignando o ocorrido (MAZZUOLI, 2008, p. 291).

Quanto aos atos multilaterais, após a aprovação pelo Congresso Nacional, é necessário o depósito do instrumento de ratificação junto ao organismo internacional responsável – no caso dos Tratados e Convenções concluídos sob a égide das Organizações Internacionais, essas são as responsáveis por seu depósito. A aplicabilidade da norma internacional, contudo, pode estar sujeita ao advento de termo estabelecido no próprio instrumento constitucional.

No âmbito interno, tem-se o início da vigência do tratado com a promulgação, feita por decreto do Presidente da República, no qual se ordena a execução, conforme o artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal, com sua respectiva publicação.

É necessário fazer a ressalva de que, em se tratando de matéria relacionada à proteção ao trabalho humano, defende-se que a obrigação do Brasil perante a OIT não surge com a promulgação do decreto presidencial, mas com o depósito da ratificação, já que a Constituição da OIT, em seu artigo 19, § 5º, d, apregoa que

o Estado-membro que tiver obtido o consentimento da autoridade, ou autoridades competentes, comunicará ao Diretor-Geral a ratificação formal da convenção e tomará as medidas necessárias para efetivar as disposições da dita convenção.

Os Tratados e Convenções Internacionais em geral, segundo o entendimento do STF, são recepcionados com status de Lei Ordinária, sujeitos, portanto, a revogação por Lei Ordinária posterior, através de processo legislativo com quorum simples. Os relativos a direitos humanos, de acordo com a Suprema Corte, como enfatizado, são, *a priori*, recepcionados com caráter supralegal, em que pese que parte da doutrina invocasse, antes da Emenda Constitucional nº

45/2004, sua recepção com *status* constitucional, conforme já exposto.

A referida emenda trouxe grande repercussão ao tema, na medida em que prevê que:

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

Desse modo, queda-se com a seguinte situação: para a recepção das Convenções Internacionais do trabalho, o procedimento de incorporação ao ordenamento jurídico brasileiro somente é finalizado com a produção de Decreto Presidencial, mesmo já tendo o Brasil assumido o compromisso de fielmente cumprir a norma internacional perante a OIT. Além disso, para que adquira formalmente *status* constitucional, a convenção deverá ser aprovada com quorum qualificado, superior ao exigido para a incorporação dos tratados internacionais de teor comum.

Não obstante o parágrafo 3º do artigo 5º reforce o entendimento de que os tratados que versam sobre Direitos Humanos possuem natureza constitucional, a atribuição formal desse caráter é condicionada a um crivo do legislativo mais rigoroso do que o utilizado para as demais normas internacionais. Por conseguinte, não mais é possível defender a tese de incorporação formal dos tratados sobre direitos humanos como normas de *status* constitucional de forma automática.

Diante da relevância e universalidade dos Direitos Humanos, o que se espera não é a instituição de uma regra que condicione a recepção, com *status* formalmente constitucional, dos Tratados e Convenções que lhes são afetos a um quorum de difícil alcance, em dois turnos de votação. O que se almeja é a recepção dessa sorte de Tratados e Convenções como normas constitucionais, sim, mas através de procedimento menos penoso, de modo a facilitar sua inserção formal no rol dos direitos caracterizados como constitucionais.

Pode-se dizer que se trata de uma necessidade imperiosa, detectável com maior facilidade justamente ao se lidar com matéria relativa à proteção do trabalho humano. Eis que é notório, hodiernamente, o constante descumprimento das normas de proteção ao trabalhador, tanto no âmbito interno quanto internacional, impulsionado, principalmente, pela alta competitividade do mercado econômico.

Não compete argumentar que o quorum qualificado estabelecido pela referida Emenda é adequado, posto corresponda ao quorum necessário para a aprovação das Emendas Constitucionais em geral, por todo o tratamento diferenciado que se deve dispensar aos Direitos Humanos, inclusive ao abrigo do parágrafo 2º do artigo 5º da Carta Maior.

Outrossim, é necessário considerar a possibilidade de que determinados Direitos Humanos venham a possuir, formalmente, caráter constitucional, enquanto outros serão infraconstitucionais ou, no mais alto grau, supralegais, o que seria ao menos incongruente.

Não se pode negar também que mesmo as Convenções ou Tratados internacionais relativos aos Direitos Fundamentais que não venham a atingir o quorum qualificado devam também integrar materialmente a Constituição Federal. Nesse sentido, Flávia Piovesan ensina:

[...] com o advento do § 3º do art. 5º surgem duas categorias de tratados internacionais de proteção de direitos humanos: a) os materialmente constitucionais e; b) os material e formalmente constitucionais. Frise-se: todos os tratados internacionais de direitos humanos são materialmente constitucionais, por força do § 2º do art. 5º (PIOVESAN, 2008, *on line*).

Entretanto, é importante atribuir caráter constitucional aos Direitos Humanos também formalmente, de modo a garantir-lhes maior proteção e prover segurança jurídica ao sistema.

Sobre as consequências práticas dessa opção jurídica, Luiz Flávio Gomes ressalta que

[...] a produção normativa doméstica conta com um duplo limite vertical material: a) a Constituição e os tratados de direitos humanos (1º limite) e b) os tratados internacionais comuns (2º limite) em vigor no país. No caso do primeiro limite, relativo aos tratados de direitos humanos, estes podem ter sido ou não aprovados com o quorum qualificado que o art. 5º, § 3º da Constituição prevê. Caso não tenham sido aprovados com essa maioria qualificada, seu status será de norma (somente) materialmente constitucional, o que lhes garante serem paradigma de controle somente difuso de convencionalidade; caso tenham sido aprovados (e entrado em vigor no plano interno, após sua ratificação) pela sistemática do art. 5º, § 3º, tais tratados serão materialmente e formalmente constitucionais, e assim servirão também de paradigma do controle concentrado (para além, é claro, do difuso) de convencionalidade. (GOMES, 2009, *on line*).

O que se tem no presente momento, portanto, é a exigência de um quorum superior ao estabelecido para os Tratados e Convenções internacionais de teor comum. Considerando o histórico, notório e ainda hodierno descumprimento das normas de proteção ao trabalhador, tanto no âmbito interno quanto internacional, é de se ponderar que benefícios pode trazer uma norma que, ao invés de facilitar a inserção formal dos Direitos Humanos advindos de normas internacionais no rol dos direitos caracterizados como constitucionais, torna-a mais penosa.

Assim, é imprescindível uma reflexão acerca das atuais condições de incorporação das normas internacionais referentes à proteção ao trabalho humano – e Direitos Humanos em geral – no ordenamento jurídico brasileiro, para lhes garantir segurança jurídica e maior efetividade, não se podendo olvidar que, em quaisquer circunstâncias, as aludidas normas devem ser vistas como relevante fonte material para o direito pátrio, que se propõe à doar normas e condições mais benéficas ao trabalhador.

Resta saber se, quando não recepcionados Tratados ou Convenções Internacionais que estejam alinhados com o teor da Constituição pátria, não caberia como remédio processual uma possível

ação direta de inconstitucionalidade por omissão. Referido instrumento não foi adequadamente estudado ainda para o seu emprego nesta hipótese.

Considerações finais

Os direitos relativos à proteção ao trabalho humano integram a categoria de Direitos Humanos, eis que necessários e imprescindíveis para alcançar a dignidade da pessoa humana. Nessa condição, possuem uma estrutura internacional diferenciada, conduzida pela OIT, para sua proteção e disseminação por todos os países do mundo.

Entretanto, não se deve primar pelo respeito aos direitos relativos à proteção do trabalho humano somente no âmbito internacional, ou seja, de modo formal, já que a efetiva garantia das condições de trabalho asseguradas pelas normas internacionais depende do tratamento interno proporcionado pelos Estados.

A adoção interna desse tratamento traduz a posição concreta do Estado no plano internacional, que deve também se revestir de ações positivas voltadas a cooperar com políticas públicas internacionais de repulsa aos Estados que não se propõem a respeitar e proteger o trabalho humano.

O Brasil, como Estado-membro da OIT, possui o compromisso de buscar o firmamento de condições dignas de trabalho, comprometendo-se a submeter as Convenções da OIT à apreciação do Congresso Nacional e, independentemente de aprovação, utilizá-las como fonte material para a elaboração de seu direito interno, assim como as recomendações e demais manifestações da referida organização internacional.

Entretanto, adota-se uma postura segundo a qual, para que os direitos provenientes de normas internacionais adquiram, formalmente, o mesmo *status* que as normas constitucionais, eles devem ser aprovados por referendunum que exige quorum qualificado – portanto, mais gravoso que o exigido para os Tratados Internacionais em geral.

A própria natureza dos direitos relacionados à proteção ao trabalho humano – de Direitos Humanos, inerentes, incondicionalmente, a cada indivíduo por sua simples existência – afigura-se suficiente para conferir-lhes, quer emanados de norma internacional ou interna, caráter constitucional. Mesmo assim, esse não é o posicionamento campeado no momento pelo Supremo Tribunal Federal.

Neste mundo globalizado, cuja ordem jurídica internacional é caracterizada pelo agrupamento de Estados na busca de objetivos comuns, não se deve ater a arcaicas concepções que exigem a preservação da soberania absoluta a qualquer custo, inclusive em detrimento da proteção e segurança jurídica de direitos inexoráveis dos cidadãos.

Assim, garantir o ingresso dos direitos relativos à proteção ao trabalho humano, emanados de Convenções Internacionais com o mesmo *status* dos constitucionalmente expressos, independentemente de quorum qualificado, de difícil obtenção, nada mais é do que colocá-los em seu lugar de direito, de modo a protegê-los de quaisquer escusas ao seu cumprimento, eis que, expressamente consagrados na Lei Maior, que na maioria das vezes, encontra-se em plena harmonia com o conteúdo exarado das Convenções e Tratados Internacionais de proteção ao trabalho humano.

REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros, 1999.

BREGALDA, Gustavo. *Direito Internacional público e direito internacional privado*. São Paulo: Atlas, 2007.

BROWNLIE, Ian. *Princípios de direito internacional público*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

CAMPOS, João Mota et al. *Organizações internacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. v.1. São Paulo: Saraiva, 1990.

GOMES, Luiz Flávio. *Controle de convencionalidade*: Valerio Mazzuoli “versus” STF. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 23. abr. 2011.

MAGALHÃES, José Carlos de. *Supremo tribunal federal e o direito internacional*: uma análise crítica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Tratados internacionais*. 2. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2004.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Curso de direito internacional público*. 2. ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007

MELLO, Celso D. de Albuquerque. *Curso de direito internacional público*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2008.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos. EOS – *Revista Jurídica da Faculdade de Direito*. v. 2, n.1, p. 29. ISSN 1980-7430. http://www.dombosco.com.br/faculdade/revista_direito/3edicao/3%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20completa.pdf Acesso em: 23 mar. 2011.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 30. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

SUSSEKIND, Arnaldo. *Direito internacional do trabalho*. 3. ed. atual. São Paulo: LTr, 2007.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Direito internacional e direito interno*: sua interação na proteção dos direitos humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado02.htm>. Acesso em: 25 jan. 2011.

YAMAMOTO, Toru. *Direito internacional e direito interno*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2000.

O INCIDENTE DE RESOLUÇÃO DE DEMANDAS REPETITIVAS

THE RESOLUTION ON REPETITIVE CLAIMS INCIDENT

Alexandre Grandi Mandelli¹

RESUMO: O presente ensaio trata do chamado “Incidente de resolução de demandas repetitivas”, que está esculpido no substitutivo do proposto projeto do novo código de processo civil. Observa-se que foi pelo ato nº 379, de 2009, do presidente do Senado Federal, que foi instituída a comissão de Juristas, sendo que o atual Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, foi intitulado como presidente, encarregada de elaborar o Anteprojeto do Novo Código de Processo Civil. Assim, em carta dirigida ao Senado, onde há a exposição dos motivos para criação do proposto Código de Processo Civil, se evidenciou a influência tedesca no aludido incidente. No direito alemão, a figura se chama *Musterverfahren* e gera decisão que serve de modelo (= *Muster*) para a resolução de uma quantidade expressiva de processos em que as partes estejam na mesma situação, não se tratando necessariamente, do mesmo autor nem do mesmo réu. Com efeito, o proposto instituto brasileiro está alimentando a esperança de combater a massificação de processos judiciais que assolam o país (procura-se fazer a análise das concausas do elevado número de processos que são ajuizados diariamente no Brasil). Entretanto, através da análise procedimental se evidenciou que o instituto não porá fim à referida massificação. Verifica-se, portanto, que o intuito da comissão elaboradora não foi o de criar instrumento capaz de impedir o ajuizamento de novas demandas repetitivas. Não prospera o entendimento de que o incidente, de resolução de demandas repetitivas “evitará a multiplicação das demandas”. Por outro lado, o intuito primordial do incidente é de criar uma uniformização de entendimento entre os tribunais, para que se aplique, da mesma forma, em diversas

¹ Especialista em Direito Processual Civil PUCRS. Mestrando em Direito - PUCRS.
E-mail: amandelli@gmail.com.

demandas, a tese pacificada no julgamento do instituto. Por derradeiro, constata-se que, embora cada direito estrangeiro tenha especificidades próprias, é no direito comparado, mais especificamente no norteamericado, que se encontra notável instituto (*class action*) que pode ser incorporado ao sistema brasileiro para aperfeiçoamento da tutela coletiva de direitos.

Palavras-chave: Direito internacional do trabalho. Incorporação. Constituição Federal Brasileira

ABSTRACT: This essay focuses on the so-called incident of repetitive demands resolution that is carved in the substitutive of the proposed project of the new code of civil procedure. It was by the 379/2009 Senate President act, which the commission of Jurists was established, and the current Minister of the Supreme Court Luiz Fux was stated president, responsible for preparing the draft of the new Code of Civil Procedure. Thus, in a letter to the Senate, where there is a statement of reasons for establishment of the proposed Code of Civil Procedure, the German influence was evident in the aforementioned incident. Under German law the institution is called *Musterverfahren* and generates decision that serves as a model (= *Muster*) to resolve a significant number of cases where parties are in the same situation, not necessarily by the same author or the same defendant. Indeed, the Brazilian institute is proposed to take along the hope of combating mass litigation plaguing the country (tries to make the analysis of concomitant causes of the high number of cases that are filed daily in Brazil). However, by procedural exam it was clear that the institute will not bring an end to that mass. It can be seen, therefore, that the intention of the Commission was not to create an instrument able to prevent the repetitive filing of new claims. The understanding that the incident of repetitive demands resolution will “prevent the proliferation of demands” does not prosper. On the other hand, the primary purpose of the incident is to create a common understanding among the courts, so that the thesis pacified in the trial of the institute is applied in the same way on many demands. At last, it appears that, although each foreign law has their own specificities, it is in comparative law, specifically in North-America, where the remarkable institute is found (*class action*) that can be incorporated into the Brazilian system for the improvement of collective right tutelage.

Key words: International labor law. Incorporation. Brazilian Federal Constitution.

Introdução

Os processualistas buscam expressar sua preocupação com o direito processual enfatizando não apenas o seu cunho instrumental, mas, também, a direitura de um Estado Democrático de direito

preocupado em amparar até os menores resquícios dos direitos subjetivos das partes jurisdicionadas, para garantir a aplicabilidade dos princípios fundamentais presentes no ordenamento jurídico brasileiro ao caso concreto, no sentido de ele ser mais capaz de prover tutela jurisdicional justa a quem tenha direito de recebê-la.

Para tanto, ou seja, para aproximar o processo de seus ideais de efetividade de justiça, mister é “revisitar” toda a técnica processual, submetendo-a a uma rigorosa análise. Com efeito, a teoria dos direitos fundamentais deve ser levada em conta para que haja uma melhor compreensão do desiderato processo justo.

Assim, o direito processual civil deve ser visto com os “óculos” da constituição para que haja a realização concreta dos valores idealizados por ela. O processo, portanto, é posto como pólo metodológico da teoria do processo civil contemporâneo.

Dentro dessa perspectiva é que se efetiva a análise do novo instituto de direito processual, o incidente de resolução de demandas repetitivas que vem proposto no substitutivo do projeto do novo código de processo civil e busca trazer soluções para os novos direitos materiais postos em causa na atualidade.

Portanto, pretende-se fazer a análise desde as influências estrangeiras, que o instituto carrega na perspectiva teórica e empírica, até a sua análise epistemológica e procedimental.

Nessa linha, observa-se que o direito processual civil deve ser concebido através de um novo gênero, que tutela aqueles interesses que não são nem públicos, nem privados, mas transindividuais, para que se promova sua socialização, como instrumento ou mecanismo de satisfação também de interesses além dos individuais.

Com efeito, perceber-se-á, ao longo do estudo, que não apenas o incidente de resolução de demandas repetitivas, mas todos os institutos processuais devem ser interpretados de acordo com a natureza do direito posto em causa. Exigem, pois, no mínimo, tratamento sintonizado com o direito material de que o autor alega ser titular, pena de inefetividade do instrumento.

1 O “Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas”

Pelo Ato nº 379, do presidente do Senado Federal, de 30 de setembro de 2009, foi instituída a comissão de juristas encarregada de elaborar Anteprojeto do Novo Código de Processo Civil.

Assim, em resposta à determinação do presidente do Senado Federal, o presidente da comissão, o atual Ministro do Supremo Tribunal Federal Luiz Fux, assim se manifestou:

A ideologia norteadora dos trabalhos da Comissão foi a de conferir maior celeridade à prestação da justiça, por isso que, à luz desse ideário maior, foram criados novéis institutos e abolidos outros que se revelaram ineficientes ao longo do tempo, mercê da inclusão de ônus financeiro aptos a desencorajar as aventuras judiciais que abarrotam as Cortes Judiciais do nosso país. A Comissão, atenta à sólida lição da doutrina de que sempre há bons materiais a serem aproveitados da legislação anterior, bem como firme na crença de que a tarefa não se realiza através do mimetismo que se compraz em apenas repetir erros de outrora, empenhou-se na criação de um novo código erigindo instrumentos capazes de reduzir o número de demandas e recursos que tramitam pelo Poder Judiciário. Esse desígnio restou perseguido, resultando do mesmo a instituição de um incidente de coletivização dos denominados litígios de massa, o qual evitará a multiplicação das demandas, na medida em que suscitado o mesmo pelo juiz diante, numa causa representativa de milhares de outras idênticas quanto à pretensão nelas encartada, imporá a suspensão de todas, habilitando o magistrado na ação coletiva, dotada de amplíssima defesa, com todos os recursos previstos nas leis processuais, proferir uma decisão com amplo espectro, definindo o direito controvertido de tantos quantos se encontram na mesma situação jurídica, plasmando uma decisão consagradora do princípio da isonomia constitucional.²

Por conseguinte, depois de elaborado o projeto do novo Código de Processo Civil, seu texto foi entregue ao Senado Federal, onde

2 Disponível em: <<http://www.oab.org.br/pdf/Cartilha1aFase.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2011.

passou por diversos ajustes. E, nesta casa legislativa, o substitutivo do então Projeto de Lei n.º 166/2010 foi aprovado pelo Senado Federal, em dezembro de 2010. Com efeito, o referido substitutivo chancelado pelo Senado Federal aguarda análise do plenário da Câmara dos Deputados Federais (PL n.º 8046/10).

Ao passo, verifica-se que, no substitutivo do projeto de lei do novo código de processo civil, o antes chamado “incidente de coletivização” adotou outra nomenclatura, qual seja, “Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas”.

Nesse sentido, importante colacionar abaixo o capítulo VII do Título I do Livro IV do texto do substitutivo aprovado pelo Senado, no qual se dispõe sobre o novo mecanismo de trato das demandas coletivas (por primor à análise sistemática, observe-se que se faz necessária a análise da íntegra do texto do substitutivo para se realizar a análise aprofundada que aqui se propõe do instituto).

Art. 930 - É admissível o incidente de demandas repetitivas sempre que identificada controvérsia com potencial de gerar relevante multiplicação de processos fundados em idêntica questão de direito e de causar grave insegurança jurídica, decorrente do risco de coexistência de decisões conflitantes. § 1o - O pedido de instauração do incidente será dirigido ao Presidente do Tribunal: I - pelo juiz ou relator, por ofício; II - pelas partes, pelo Ministério Público ou pela Defensoria Pública, por petição. § 2o - O ofício ou a petição a que se refere o § 1o, será instruído com os documentos necessários à demonstração da necessidade de instauração do incidente. § 3o - Se não for o requerente, o Ministério Público intervirá obrigatoriamente no incidente e poderá assumir sua titularidade em caso de desistência ou de abandono.

Art. 931 - A instauração e o julgamento do incidente serão sucedidos da mais ampla e específica divulgação e publicidade, por meio de registro eletrônico no Conselho Nacional de Justiça. Parágrafo único. Os tribunais promoverão a formação e atualização de banco eletrônico de dados específicos sobre questões de direito submetidas ao incidente, comunicando, imediatamente, ao Conselho Nacional de Justiça, para inclusão no cadastro. Art. 932. Após a distribuição, o relator poderá requisitar informa-

ções ao órgão em cujo juízo tem curso o processo originário, que as prestará em quinze dias; findo esse prazo improrrogável, será solicitada data para admissão do incidente, intimando-se o Ministério Público.

Art. 933 - O juízo de admissibilidade e o julgamento do incidente competirão ao plenário do tribunal ou, onde houver, ao órgão especial. § 1o - Na admissibilidade, o tribunal considerará a presença dos requisitos do art. 930 e a conveniência de se adotar decisão paradigmática. § 2o - Rejeitado o incidente, o curso dos processos será retomado; admitido, o tribunal julgará a questão de direito, lavrando-se o acórdão, cujo teor será observado pelos demais juízes e órgãos fracionários situados no âmbito de sua competência, na forma deste Capítulo.

Art. 934 - Admitido o incidente, o presidente do tribunal determinará, na própria sessão, a suspensão dos processos pendentes, em primeiro e segundo grau de jurisdição.

Parágrafo único - Durante a suspensão poderão ser concedidas medidas de urgência no juízo de origem.

Art. 935 - O Relator ouvirá as partes e os demais interessados, inclusive pessoas, órgãos e entidades com interesse na controvérsia, que, no prazo comum de quinze dias, poderão requerer a juntada de documentos, bem como as diligências necessárias para a elucidação da questão de direito controvertida; em seguida, no mesmo prazo, manifestar-se-á o Ministério Público.

Art. 936 - Concluídas as diligências, o relator pedirá dia para o julgamento do incidente. § 1o - Feita a exposição do incidente pelo relator, o presidente dará a palavra, sucessivamente, ao autor e ao réu do processo originário, e ao Ministério Público, pelo prazo de trinta minutos, para sustentar suas razões. § 2o - Em seguida, os demais interessados poderão se manifestar no prazo de trinta minutos, divididos entre todos, sendo exigida inscrição com quarenta e oito horas de antecedência.

Art. 937 - As partes, os interessados, o Ministério Público e a Defensoria Pública, visando à garantia da segurança jurídica, poderão requerer ao tribunal competente para conhecer de eventual recurso extraordinário ou especial a suspensão de todos os processos em curso no território nacional que versem sobre a questão objeto do incidente. Parágrafo único. Aquele que for parte em processo em curso no qual se discuta a mesma questão jurídica que deu

causa ao incidente é legitimado, independentemente dos limites da competência territorial, para requerer a providência prevista no caput.

Art. 938 - Julgado o incidente, a tese jurídica será aplicada a todos os processos que versem idêntica questão de direito e que tramitem na área de jurisdição do respectivo tribunal.

Parágrafo único - Se houver recurso e a matéria for apreciada, em seu mérito, pelo plenário do Supremo Tribunal Federal ou pela corte especial do Superior Tribunal de Justiça, que, respectivamente, terão competência para decidir recurso extraordinário ou especial originário do incidente, a tese jurídica firmada será aplicada a todos os processos que versem idêntica questão de direito e que tramitem em todo o território nacional.

Art. 939 - O incidente será julgado no prazo de seis meses e terá preferência sobre os demais feitos, ressalvados os que envolvam réu preso e os pedidos de habeas corpus. § 1º - Superado o prazo previsto no caput, cessa a eficácia suspensiva do incidente, salvo decisão fundamentada do relator em sentido contrário. § 2º - O disposto no § 1º aplica-se, no que couber, à hipótese do art. 937.

Art. 940 - O recurso especial ou extraordinário interposto por qualquer das partes, pelo Ministério Público ou por terceiro interessado será dotado de efeito suspensivo, presumindo-se a repercussão geral de questão constitucional eventualmente discutida.

Parágrafo único - Na hipótese prevista no caput, interpostos os recursos, os autos serão remetidos ao tribunal competente, independentemente da realização de juízo de admissibilidade na origem.

Art. 941 - Não observada a tese adotada pela decisão proferida no incidente, caberá reclamação para o tribunal competente.

Parágrafo único - O processamento e julgamento da reclamação observará o Capítulo VIII, deste Livro.

Portanto, fácil entender o novo instituto que surge no ordenamento jurídico brasileiro pela simples análise do texto que o constitui. Ainda, importante trazer a exposição de motivos do Anteprojeto do novo Código de Processo Civil elaborado pela comissão, no qual

há a explicativa sobre a criação e procedimentos do instituto. Frisa-se, assim, a inspiração no sistema tedesco:

Com os mesmos objetivos, criou-se, com inspiração no direito alemão, o já referido incidente de Resolução de Demandas Repetitivas, que consiste na identificação de processos que contenham a mesma questão de direito, que estejam ainda no primeiro grau de jurisdição, para decisão conjunta. O incidente de demandas repetitivas é admissível quando identificada, em primeiro grau, controvérsia com potencial de gerar multiplicação expressiva de demandas e o correlato risco da coexistência de decisões conflitantes. É instaurado perante o Tribunal local, por iniciativa do juiz, do MP, das partes, da Defensoria Pública ou pelo próprio Relator. O juízo de admissibilidade e de mérito caberão ao tribunal pleno ou ao órgão especial, onde houver, e a extensão da eficácia da decisão acerca da tese jurídica limita-se à área de competência territorial do tribunal, salvo decisão em contrário do STF ou dos Tribunais superiores, pleiteada pelas partes, interessados, MP ou Defensoria Pública. Há a possibilidade de intervenção de *amici curiae*. O incidente deve ser julgado no prazo de seis meses, tendo preferência sobre os demais feitos, salvo os que envolvam réu preso ou pedido de *habeas corpus*. O recurso especial e o recurso extraordinário, eventualmente interpostos da decisão do incidente, têm efeito suspensivo e se considera presumida a repercussão geral, de questão constitucional eventualmente discutida. Enfim, não observada a tese firmada, caberá reclamação ao tribunal competente. As hipóteses de cabimento dos embargos de divergência agora se baseiam exclusivamente na existência de *teses contrapostas*, não importando o veículo que as tenha levado ao Supremo Tribunal Federal ou ao Superior Tribunal de Justiça. Assim, são possíveis de confronto teses contidas em recursos e ações, sejam as decisões de mérito ou relativas ao juízo de admissibilidade. Está-se, aqui, diante de poderoso instrumento, agora tornado ainda mais eficiente, cuja finalidade é a de uniformizar a jurisprudência dos Tribunais superiores, *interna corporis*. Sem que a jurisprudência desses Tribunais esteja internamente uniformizada, é posto abaixo o edifício cuja base é o respeito aos precedentes dos Tribunais superiores.³

3Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/senado/novocpc/pdf/Anteprojeto.pdf>>. Acesso em 18 de set de 2011.

Observa-se que a comissão responsável pela elaboração do Projeto do Novo Código de Processo Civil colaciona as seguintes referências quando da exposição dos motivos do incidente de resolução de conflitos repetitivos, em que faz a referência ao direito alemão:

No direito alemão a figura se chama *Musterverfahren* e gera decisão que serve de modelo (= *Muster*) para a resolução de uma quantidade expressiva de processos em que as partes estejam na mesma situação, não se tratando necessariamente, do mesmo autor nem do mesmo réu⁴.

Desde o último quartel do século passado, foi tomando vulto o fenômeno da ‘coletivização’ dos conflitos, à medida que, paralelamente, se foi reconhecendo a inaptidão do processo civil clássico para instrumentalizar essas megacontrovérsias, próprias de uma conflitiva sociedade de massas. Isso explica a proliferação de ações de cunho coletivo, tanto na Constituição Federal (arts. 5.º, XXI; LXX, ‘b’; LXXIII; 129, III) como na legislação processual extravagante, empolgando segmentos sociais de largo espectro: consumidores, infância e juventude; deficientes físicos; investidores no mercado de capitais; idosos; torcedores de modalidades desportivas, etc. Logo se tornou evidente (e premente) a necessidade da oferta de novos instrumentos capazes de recepcionar esses conflitos assim potencializado, seja em função do número expressivo (ou mesmo indeterminado) dos sujeitos concernentes, seja em função da indivisibilidade do objeto litigioso, que o torna insuscetível de partição e fruição por um titular exclusivo.⁵

Observa-se, portanto, que o intuito da comissão elaboradora não foi o de criar instrumento capaz de impedir o ajuizamento de novas demandas repetitivas. Não prospera o entendimento de que o in-

4 RALF-THOMAS WITTMANN. Il “contenzioso di massa” in Germania. In: GIORGETTI ALESSANDRO; VALERIO VALLEFUOCO. *Il Contenzioso di massa in Italia, in Europa e nel mondo*. Milão: Giuffrè, 2008, p. 178.

5 MANCUSO, Rodolfo. *A resolução de conflitos e a função judicial no Contemporâneo Estado de Direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009, p. 379-380.

cidente de resolução de demandas repetitivas “evitará a multiplicação das demandas”.⁶

Veja-se que a decisão prolatada no incidente, ainda que vincule todo e qualquer julgamento futuro a respeito da matéria, não tem o poder de impedir o ajuizamento de novas demandas. Longe disto, para que se aplique a tese jurídica consolidada no incidente de resolução de demandas repetitivas faz-se necessário a inauguração de processo judicial individual.

Portanto, não se pode afirmar que o desiderato da comissão elaboradora seja o de fulminar com as demandas repetitivas, mas sim uniformizar as teses jurídicas. Com efeito, conforme análise do texto do substitutivo do projeto, fácil perceber que a grande parte dos julgamentos a serem realizados no incidente será concebida pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Superior Tribunal de Justiça, ou seja, as teses proferidas por esses órgãos vincularão todos os processos em trâmite em todo território nacional que versem sobre a matéria em debate, criando uma verdadeira uniformização do entendimento. Ao passo, é no princípio da “isonomia constitucional”⁷ que a comissão busca a explicação para defender essa ideia intrínseca de uniformização.

Nesse sentido, questiona-se quais as reais intenções da comissão elaboradora ao criar o incidente de resolução de demandas repetitivas (que de resolução de demandas repetitivas não tem nada) e o que está por trás do texto apresentado ao senado.

Não parece acertada a inspiração no sistema da *Musterverfahren* para se criar um instituto que resolva com a massificação de demandas judiciais. Entretanto, se a intenção da comissão era concentrar o poder do julgamento de teses, que sirvam para todos os processos em âmbito nacional, nas mãos do Supremo Tribunal Federal e nas do Superior Tribunal de Justiça, então, se pode dizer que o objetivo foi alcançado.

6 Disponível em: <<http://www.oab.org.br/pdf/Artilha1aFase.pdf>> Acesso em: 16 set. 2011.

7 Disponível em: <<http://www.oab.org.br/pdf/Artilha1aFase.pdf>> Acesso em: 16 set. 2011.

Observa-se que a decisão do incidente carregará o efeito vinculante, o que impedirá que os tribunais na origem utilizem outras teses jurídicas senão aquelas proferidas naquele mecanismo.

Veja-se que o incidente de resolução de demandas repetitivas proposto pela comissão vem de inspiração germânica, como antes mencionado. Com efeito, o tema referente à tutela coletiva, na Alemanha, é ligado às ações associativas (*Verbandsklage*)⁸. Nesse meio, portanto, que a comissão buscou “a inspiração do novo incidente no *Kapitalanleger-Musterverfahrensgesetz* (lei instituidora do procedimento – modelo para o mercado de capitais) ou *KapMuG*.”⁹

Com efeito, pode-se perceber que o direito alemão não se ocupou com os direitos coletivos por longo de sua tradição. Notório que a cultura tedesca, diferente da brasileira e da americana, é a do cumprimento à lei. Na Alemanha não se verifica o gritante descumprimento das leis que se percebe no Brasil e nos EUA. Por um simples caminhar pelas ruas americanas, percebe-se a enorme quantidade, mais do que no próprio Brasil, de propagandas ligadas ao oferecimento de serviços jurídicos.

Veja-se que lá o litígio, como no Brasil, é latente.

Portanto, importante mencionar que o direito alemão se ocupou em criar soluções para as controvérsias em massa a partir do famoso caso *Deutsch Telekom*¹⁰.

Igor Bimkowski Rossini relata sobre o episódio:

Em 1999 e 2000, ao lançar suas ações na Bolsa de Frankfurt, o prospecto da *Deutsch Telekom* omitiu uma série de informações relevantes, o que ocasionou um acentuado declínio de seu valor nominal nos meses subsequentes. Em virtude

8 CAPONI, Remo. Modelli europei di tutela collettiva nel processo civile: esperienze tedesca e italiana a confronto, in: *Riv. Trim. Dir. Proc. Civ.*, p. 1229-1256, 2007.

9 ROSSONI, Igor Bimkowski. O “Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas” e a Introdução do Group Litigation no Direito Brasileiro: Avanço ou Retrocesso? Disponível em <<http://www.tex.pro.br/tex/listagem-de-artigos/50-artigos-dez-2010/7360-o-incidente-de-resolucao-de-demandas-repetitivas-e-a-introducao-do-group-litigation-no-direito-brasileiro-avanco-ou-retrocesso>> Acesso em: 19 set. 2011.

10 Idem, *ibidem*..

disso, de agosto de 2001 à primavera de 2003, foram propostas treze mil ações perante o Tribunal de Frankfurt (sede da bolsa) para a busca de reparação de prejuízos, o que ocasionou uma total paralisação da seção de direito comercial. Diante disso, em 2004, foram propostos dois recursos constitucionais diretamente ao Tribunal Constitucional Alemão (BVerfG) alegando-se a violação ao direito de duração razoável do processo. Esse, respondeu ao recurso afirmando que, no caso concreto, a demora era tolerável, mas já aludiu a possibilidade de utilização do processo-modelo. Para responder a esse caso e também devolver a confiança ao investidor individual depois dos escândalos acionários, em 2005 veio a lume a *Kapitalanleger-Musterverfahrensgesetz (KapMuG)*¹¹. Com ela, objetivou o legislador resolver de modo idêntico e vinculante, seja sobre o perfil fático ou jurídico, uma questão controversa surgida em causas paralelas através de uma decisão modelo remetida ao Tribunal de Apelação.¹²

Assim, percebe-se que o instituto criado no sistema alemão para por fim às mencionadas demandas repetitivas não é uma ação de classe ao estilo americano. Tal instituto respeita os princípios do próprio direito processual tedesco.

Nessa quadra, observa-se, nas palavras de Antônio do Passo Cabra, a clara identificação do instituto do direito germânico com o proposto “incidente de resolução de demandas repetitivas”:

11. “A KapMuG está dividida em três partes com vinte parágrafos; a primeira parte cuida, basicamente, das hipóteses de cabimento; a segunda, da condução do procedimento modelo; e a terceira, de seus efeitos e das custas processuais. [...] Em relação à admissibilidade, o §1 (1) estabelece as duas hipóteses de cabimento do procedimento modelo (demanda para compensação de danos devido a informações falsas ou sua omissão, ou reivindicação de cumprimento de contrato com base em uma oferta pública), cujo pedido de criação do procedimento-modelo deve ser feito pelo demandante ou demandado, vedada a criação de ofício. Ainda no §1 (2) está, segundo entendemos, o centro do instituto que consiste na fixação, com parâmetros objetivos, das questões fáticas ou jurídicas que serão fixadas pelo juiz de primeiro grau e decididas pela Corte de Apelação, de forma vinculada, com a expressa previsão da necessidade de demonstração, por parte do requerente, de que a decisão possa ter importância (eficácia extraprocessual) para casos similares (§1 (2)). (ROSSONI, Igor Bimkowski. O “Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas” e a Introdução do Group Litigation no Direito Brasileiro: Avanço ou Retrocesso? Disponível em: <<http://www.tex.pro.br/tex/listagem-de-artigos/50-artigos-dez-2010/7360-o-incidente-de-resolucao-de-demandas-repetitivas-e-a-introducao-do-group-litigation-no-direito-brasileiro-avanco-ou-retrocesso>> Acesso em 19 set. 2011).

12 ROSSONI, Igor Bimkowski. Op. cit.

Assim, não é difícil identificar o objeto do incidente coletivo: no *Musterverfahren*: decidem-se apenas alguns pontos litigiosos (*Streitpunkte*) expressamente indicados pelo requerente (apontados concretamente) e fixados pelo juízo, fazendo com que a decisão tomada em relação a estas questões atinja vários litígios individuais. Pode-se dizer, portanto, que o mérito da cognição no incidente compreende elementos fáticos ou questões prévias (*Vorfragen*) de uma relação jurídica ou de fundamentos da pretensão individual¹³.

Giza-se, portanto, que a decisão proferida no incidente coletivo deve ser uniformemente aplicada, de forma vinculativa, aos processos individuais. Nesse sentido, estando presente o poder vinculativo, caso a decisão prolatada no incidente coletivo não for respeitada pelos órgãos *a quo*, á cabível reclamação.

Antes de debater-se esse nefasto meio de uniformizar as decisões judiciais, em que se concentra o poder apenas nos órgãos superiores (pois são eles que julgarão os recursos da decisão do incidente proposto e, conseqüentemente, proferida a decisão definitiva se estenderá seu efeito vinculante a todo território nacional), importante mencionar que o procedimento-modelo (KapMug), no qual o incidente brasileiro tem inspiração, é um procedimento experimental e teria vigência até o primeiro dia de novembro de 2010. Entretanto, nova lei que entrou em vigor em 30 de julho de 2010 estendeu a vidência da KapMug para 31 de outubro de 2012.¹⁴

Veja-se, portanto, que foi em uma lei experimental de um país que não tem tradição na lida coletiva de pretensões que envolvam direitos individuais homogêneos que a comissão elaboradora do anteprojeto do novo código de processo civil brasileiro buscou inspiração.

13 CABRAL, Antonio do Passo. O novo procedimento-modelo (*Musterverfahren*) alemão: uma alternativa às ações coletivas. *Revista de Processo*, São Paulo, RT, Ano 32, n. 147, p. 132, maio 2007.

14 Vide site oficial da KapMuG: <<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/kapmug/gesamt.pdf>>.

Finalmente, questiona-se o real interesse da comissão quando da elaboração do anteprojeto. Será que a intenção voltava-se em pôr fim à massificação de demandas judiciais que assolam o Brasil ou criar-se um instituto que centralizasse o poder, ainda mais, nas mãos dos STJ e STF?

Pois bem, a resposta é fácil. Mascarando-se na isonomia constitucional o instituto proposto, com inspiração no sistema germânico, dará ao STJ e STJ o poder de fazer com que todos os juízos hierarquicamente inferiores respeitem suas decisões, com força vinculativa, prolatadas em sede de incidente de resolução de demandas repetitivas. E, como já analisado alhures, não se porá fim à massificação de processos judiciais, real problema que atinge o país.

Muitos questionarão se a uniformização da jurisprudência não é ponto positivo e verdadeiro método que prima pela segurança jurídica. Entretanto, pela simples observância de que a república brasileira é composta por estados federativos, tem-se que a uniformização nada contribui para esse sistema de organização do Estado.

Assim, tem-se que o Estado brasileiro “deveria” ser composto por diversas entidades territoriais autônomas dotadas de governo próprio¹⁵. Todavia, uma decisão proferida, em sede de incidente coletivo, na capital federal da república, que vincule todos os entes federativos, acaba com qualquer autonomia desses.

Nesse sentido, logo no primeiro artigo da Constituição da República Federativa do Brasil determina-se a forma de organização do Estado; veja-se:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos[...].

15 A título de exemplo, o federalismo dos Estados Unidos da América permite a adoção de pena de morte ou a responsabilidade penal dos menores em uns Estados federativos e em outros não, com contrastes impressionantes no ordenamento jurídico do País.

Com análise, difícil dizer que os indivíduos moradores do Estado de São Paulo devem obedecer a mesma decisão a respeito do mesmo tema que tem como origem pretensões de indivíduos moradores do Estado do Acre. Notório que a cultura das distintas regiões é deveras dispar. Custoso, portanto, conceber que uma decisão vinculante, proferida na capital federal, contemple, de igual forma efetiva, duas entidades territoriais federativas.

Assim, se passará a estudar o sistema coletivo que se propõe para pôr fim ao real problema que assola o país, qual seja, a massificação de demandas judiciais que gera uma verdadeira sobrecarga e ineficácia judicial.

2 A massificação de demandas judiciais

De acordo com os números, através de pesquisa realizada pelo CNJ16, o Brasil, no ano de 2009, possuía 86,6 milhões de processos judiciais em tramitação. A Justiça Estadual é a mais demandada, com 18,7 milhões de casos novos só em 2009, o que corresponde a 74% dos novos processos que foram ajuizados no país. Na Justiça do Trabalho e na Justiça Federal aportaram 3,4 milhões de novas ações em cada um desses dois ramos do Judiciário.

Portanto, alarmante é o número de processos judiciais em tramitação no país. Para uma população de 200 milhões de pessoas, 86,6 milhões de processos é algo assombroso. Com esses índices, impossível zelar pela efetividade, celeridade, economia processual dentre outros preceitos constitucionais.

Veja-se que a massificação dos litígios faz com que o judiciário encontre diversos métodos para “baixar a pilha de processos”. O meio mais comum utilizado nos tempos atuais é a supervalorização da forma. Veja-se, por exemplo, que por vezes o órgão acaba por não admitir um agravo de instrumento em razão

16 15 Para acessar o estudo: <<http://www.conamp.org.br/Estudos/Justiça%20em%20Números%20CNJ%202009>>. Acesso em: 19 set. 2011.

de um carimbo apagado ou da falta de numeração de uma folha. Observa-se que tais vícios poderiam ser sanados com a simples intimação da parte para retificar o ato; entretanto, não é isto o que ocorre. Assim, se deixa escapar o mérito da demanda para realizar-se a análise da forma. Com efeito, o direito material é afastado e as atenções voltam-se puramente ao direito formal. Portanto, a efetividade (preocupação na realização do direito material) se deixa esvaír em razão da massificação de litígios.

Ainda, importante observar que o relatório do CNJ¹⁷ também mostra que o Brasil tem 16.108 juízes, média de oito magistrados por 100 mil habitantes. A média é baixa, se comparada a países europeus. De acordo com o relatório, na Espanha há 10 juízes para cada 100 mil habitantes; na Itália, são 11 por 100 mil; na França, 12 por 100 mil; e em Portugal, 17 juízes para cada 100 mil habitantes. Assim, veja-se que, tendo o Brasil 86,6 milhões de processos, no ano de 2009, e oito magistrado para cada 100 mil habitantes, inegável que a segurança jurídica também é afastada. Nota-se que impossível a realização, por parte dos magistrados, de análise pormenorizada dos autos do processo antes de prolatarem suas decisões.

Outro ponto que não pode ser esquecido é o da economia processual. Vejase que a massificação de litígios gera um custo elevadíssimo para manutenção de toda a máquina judiciária que se encarrega de processar tais demandas.

Ou seja, o elevado número de demandas que assolam o país e o método de trato das demandas repetitivas são dois grandes problemas que a sociedade brasileira está a vivenciar. O seu enfrentamento, portanto, não pode ser esquecido e deve ser objeto de estudos intensos. Portanto, só assim se poderá rechaçar esse verdadeiro óbice à concretização dos preceitos constitucionais.

Ainda importante realçar que não há dúvidas que provém dos direitos individuais homogêneos a grande parte das demandas (repetitivas) que assolam o judiciário brasileiro. Logo, o presente estudo

17 Para acessar o estudo: <<http://www.conamp.org.br/Estudos/Justiça%20em%20Números%20CNJ%202009>>. Acesso em: 19 set. 2011.

se ocupará em propor métodos para melhor trato (coletivo) dos direitos individuais homogêneos, sem olvidar de outros direitos coletivos que, porém, não geram a sobrecarga judicial.

2.1 Causas da massificação

O Brasil, assim como outros países, tem experienciado um processo de litígios judiciais. Observa-se que um dos grandes méritos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi trazer o acesso à justiça à realidade dos jurisdicionados brasileiros. Entretanto, esse ganho não “saiu barato”. O amplo acesso ao judiciário, sem maiores restrições do ponto de vista do abuso do direito processual, acabou gerando a banalização do processo judicial.

A partir, portanto, do amplo acesso ao judiciário, passa-se a analisar quais foram as concausas que geraram esse imenso número de processos judiciais no Brasil.

Assim, a primeira concausa que se relata é a da massificação dos serviços, por conta da privatização e da universalização. Bom exemplo dessa massificação de serviços é o número total de celulares que se constatou no ano de 2010 no Brasil, chegando a 175,6 milhões no mês de janeiro, segundo balanço divulgado pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel); portanto, de acordo com os números divulgados pela Anatel, já há, no país, 91 celulares em cada grupo de 100 pessoas.¹⁸ Com efeito, consequência lógica do aumento da quantidade de serviços é o aumento de litígios. Ainda, a péssima qualidade dos serviços prestados em razão do grande número de requisições gera outros tantos litígios, que terminam em demandas judiciais.

Dentro desse relato de aumento de serviços, encontram-se a facilidade pelo crédito e a possibilidade de turismo ligado à facilidade na compra de passagens aéreas, em razão do baixo custo.

18 Conforme notícia divulgada no *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,numero-de-celulares-no-brasil-chega-a-1756-milhoes,5884,0.htm>>. Acesso em: 19 set. 2011.

Por óbvio que tais facilidades geram mais pretensões individuais, pois há grande dificuldade por parte dos fornecedores de serviços de manter a qualidade, ao passo que a quantidade aumenta.

Outra concausa que se aponta é relacionada ao Estado que descumpre as leis. Observa-se que a cada dia que se passa, se atolam com demandas judiciais cada vez mais os cartórios encarregados pelos processos em que a fazenda pública é parte. Ademais, planos econômicos fracassados, que geram problemas relacionados à inflação e que são questionados, também acabam gerando demandas e mais demandas.

Por derradeiro, sem o intuito de esgotarem-se as concausas da massificação de processos, observa-se que a proliferação das faculdades de direito (a falta de controle absoluto na criação de faculdades de direito) é outra concausa responsável pelo elevado número de demandas que atinge o país. Veja-se que, a todo o momento, há o “despejo” de advogados. E esses, buscando trabalho, acabam por alimentar o sistema da massificação. Não há dúvidas que os advogados instigam as pessoas ao litígio, através do estruturamento e da realização de propagandas de serviços jurídicos nos mais diversos meios de comunicação. Sem as causas massificadas, não haveria, provavelmente, trabalho para todos os causídicos brasileiros.

Assim, além de se propor a criação de mecanismos processuais para o trato da massificação dos processos, não se pode esquecer das concausas e dos, como já dizia Leonel Brizola, “interesses” que estão por trás da referida massificação de demandas judiciais.

3 Demandas repetitivas

Rh. Defiro o benefício da gratuidade de justiça. É assente na jurisprudência que não há previsão legal no sentido da limitação dos juros contratuais na taxa de 1% ao mês, sendo que o STJ tem reiteradamente assim decidido. A capitalização de juros é legal, quando pactuada expressamente, pois que tem amparo em medida provisória em vigor. A comissão de permanência também é legal *a priori*, ficando, unicamente, limitada às taxas do con-

trato, conforme súmulas do STJ. Não obstante, há uma enxurrada de ações revisionais, uma verdadeira indústria do “calote”, que entope o Poder Judiciário, em demandas repetitivas, impedindo e dificultando o trabalho do dia a dia. E, a despeito de os Tribunais Superiores reiteradamente julgarem improcedente este tipo de demanda, as partes têm conseguido antecipação de tutela para “limpar” o nome, ficar na posse do veículo e pagar o que “querem” (sendo que prometem depósitos mensais em juízo e não os fazem, aproveitando-se da penúria em que está o Poder Judiciário, faltando juízes e servidores, que não consegue fiscalizar a contento, para ganhar tempo e muitas vezes sumir com o veículo), sendo que no contrato a prestação é de valor fixo e informada ao financiado. Por conta desta inadimplência, as taxas de juros não são reduzidas, sendo que quem “paga a conta” é o consumidor que honra seu contrato. Fica obrigado a contratar com taxas mais altas. Esta é a dura realidade! Não bastasse, todos estudiosos, e no mundo inteiro, dizem que taxas de juros são reguladas pelo “mercado” e pelo “Governo”, e não pelo Poder Judiciário. No Brasil, ao revés, quer-se empurrar limitação de juros a taxa de 1% ao mês quando pouco tempo atrás a taxa SELIC estava em patamar acima de 12% ao ano. Pensa-se em resolver as ações repetitivas por meio de demandas coletivas. Contudo, as taxas praticadas no mercado financeiro não são ilegais, pois se o fossem o Ministério Público certamente ajuizaria a pertinente ação civil pública. Enquanto despacho mais de 15 ações revisionais iguais por dia, recebo-as de volta por obtidas liminares nos Tribunais, profiro sentenças repetitivas, o jurisdicionado que tem aquela única ação, que por vezes diz respeito a sua vida, por exemplo, de indenização, fica aguardando anos por uma decisão. Ora, certamente é hora de pensarmos em mudar o rumo da Justiça, de parar de repetir mil vezes a mesma coisa, sendo que o STJ já declarou que não há *limitação* de juros e que a capitalização mensal é legal. No caso específico, note-se que a parte autora efetuou financiamento em 48 parcelas para pagamento do bem da vida almejado. Conforme prova dos autos, quitou apenas 16 parcelas, sendo que, a despeito disso, pretende ficar na posse do veículo, conduta que vai de encontro ao princípio da boa-fé objetiva. A requerente sequer acostou aos autos cópia do contrato entabulado,

pelo que não se pode afirmar, em juízo de cognição sumária, que houve abuso, à luz do CDC. Em suma, não há verossimilhança no direito alegado. Indefiro o pleito liminar na totalidade. Ademais, de ofício, determino que o banco exiba o contrato por ocasião da contestação, a fim de viabilizar o julgamento do feito. Cite-se e intime-se.

O despacho, publicado em 06/07/2010, proferido pelo magistrado da 5ª Vara Cível da Comarca de Caxias do Sul -Rio Grande do Sul, Silvio Viezzer, nos autos do processo n.º 010/1.10.0012287-5, externa a irresignação com o elevado número de demandas repetitivas que tem que despachar por dia, as quais afogam toda a máquina judiciária nacional. Neste passo, sugere que “é hora de pensarmos em mudar o rumo da Justiça”.

Assim, como mudar esse rumo? Qual seria o mecanismo capaz de pôr fim à enxurrada de demandas coletivas que assolam nosso Judiciário?

Não há dúvidas que, nesse ponto, o sistema jurídico nacional está falido.

Temos como principal instrumento para resolução dos conflitos repetitivos a ação civil pública. Entretanto, assim como elucidado no despacho, a ação civil pública, principalmente no tocante à tutela coletiva de direitos individuais homogêneos, não é a melhor ferramenta para resolver certos conflitos e desafogar o judiciário. Nesse passo, por exemplo, a coisa julgada *secundum eventum litis* pouco contribui para pôr fim ao ingresso de novas demandas repetitivas, visto que eventual sentença de improcedência não obsta estas demandas. Ainda, mesmo sendo julgada procedente a demanda coletiva, faz-se necessário a execução (ou, antes disso, a liquidação) em demanda individual. Por derradeiro, a legitimação para propositura de ações coletivas está adstrita a certo rol de entidades designadas na lei que, muitas vezes, não correspondem eficazmente à tutela dos direitos individuais homogêneos ou correspondem tardiamente. Observa-se que não se quer desmerecer todo a evolução que a ação civil pública cedeu para o ordenamento jurídico brasileiro; entretan-

to, como instrumento capaz de combater de forma eficaz a massificação de processos, não logrou êxito.

Assim, pensa-se na criação de um “Incidente de resolução de demandas repetitivas” inspirado no ordenamento jurídico alemão (*Musterverfahren*) para resolução dos conflitos massificados. Neste passo, o projeto do novo código de processo civil dispõe, em seu artigo 903, que “Julgado o incidente, a tese jurídica será aplicada a todos os processos que versem idêntica questão de direito”. Destarte, uma vez encerrado o incidente de resolução de demandas repetitivas, que tem algumas modificações do instituto alemão, ele terá efeito sobre as demandas que, no seu curso, anteriormente e futuramente, a ele forem ajuizadas. Com efeito, pode-se concluir que a decisão afeta também aqueles que não participaram do processo; portanto, a inconstitucionalidade do instituto por violação ao princípio da inafastabilidade do poder judiciário (artigo 5º, inciso XXXV da CRFB: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”) é latente. Ainda, conforme apontado alhures, a decisão do incidente de resolução de demandas repetitivas resolve apenas a questão incidental; assim, a demanda judicial, que estava sobrestada aguardando o julgamento daquele, retornará ao seu trâmite normal quanto aos demais pontos não abarcados pela decisão do incidente. Ademais, para se utilizar da decisão do incidente coletivo faz-se necessário o ajuizamento de demanda individual; assim, o litígio mais uma vez será instigado, aumentando-se o número de demandas judiciais.

O problema, portanto, persistirá.

A solução, por outro lado, está no direito estadunidense, que trata de problemas relacionados a causas repetitivas, há muito mais tempo do que no direito alemão.

Portanto, vale frisar que, por meio da análise deste ordenamento, pode-se aguçar que a tutela coletiva de direitos e os instrumentos do processo coletivo têm origem no próprio sistema da *common law*, posta a análise da ação de classe (*class action*).

Com efeito, Teori Albino Zavascki ensina:

Desde o século XVII, os tribunais de equidade (*Courts of Chancery*) admitiam, no direito inglês, o *bill of peace*, um modelo de demanda que rompia com o princípio segundo o qual todos os sujeitos interessados devem, necessariamente, participar do processo, com o que se passou a permitir, já então, que representantes de determinados grupos de indivíduos atuassem, em nome próprio, demandando por interesse dos representados ou, também, sendo demandados por conta dos mesmos interesses.¹⁹

Deste modo, partindo-se da análise da *class action* do sistema da *common law*, pode-se alcançar e passar a se analisar os limites subjetivos da coisa julgada e o instituto do “right to opt out”²⁰, presente naquele ordenamento.

Nesta esteira, a extensão dos efeitos da coisa julgada, no sistema da *class action*, parecendo desviar-se da regra geral, pode alcançar, pois, aqueles que não integraram a relação jurídica processual.²¹

19 ZAVASCKI, Teori Albino. *Processo coletivo*: tutela de direitos coletivos e tutela coletiva de direitos. 3. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007, p.28-29

20 José Rogério Cruz e Tucci afirma: “Resta dizer que a Regra 23, somente na hipótese prevista na alínea b (3) – p. ex.: ação de indenização –, também assegura ao membro do grupo, após ter sido cientificado do ajuizamento da ação, o direito de requerer não seja considerado como integrante daquele (*right to opt out*), não se sujeitando, desse modo, aos efeitos da sentença. A razão de limitar-se esse poder de autoexclusão tão-só dos casos de ação de natureza condenatória é justificada pela própria ratio do instrumento processual estudado. Não fosse assim, restaria frustrado o escopo precípua da *class action*, qual seja o de se obter uma única decisão, válida para todos os membros integrantes de uma determinada classe” (TUCCI, José Rogério Cruz e. “*Class action*” e mandado de *segurança coletiva*. São Paulo: Saraiva, 1990, p. 28.)

21 José Rogério Cruz e Tucci assevera que: “Antes da reforma de 1966, a Regra 23, como visto, ensejava uma triplíce distinção das *class actions*, dependendo do character of right deduzido em juízo, e, por isso, diferente era a extensão dos limites subjetivos da coisa julgada (*binding effect*) em cada uma das espécies então concebidas. Com efeito, na denominada *true class action* – quando o direito da categoria era *joint* ou *common* – a eficácia ultra partes da decisão atingia diretamente todos os membros do grupo, ainda que estranhos ao processo. Tratando-se de hipótese de *hybrid class action* – quando direitos dos componentes eram distintos (*several*), mas referentes a um único bem –, na qual havia um interesse comum, os efeitos da denominada *claim preclusion* atingiam todos os membros tão-somente em relação aos seus respectivos direitos sobre o bem que havia sido objeto da controvérsia[...]” Ainda, o autor certifica que: “Por outro lado, na hipótese de *spurious class action* – quando os direitos dos componentes eram distintos (*several*), mas dependentes de uma questão comum de fato ou de direito, ensejando uma decisão uniforme –, a qual, como decorre da própria denominação,

Todavia, parece ser permitido dizer, quando da análise dos efeitos da coisa julgada que excedem as partes do julgado, no âmbito das *class action*, que não se está diante de uma exceção à regra no tocante aos limites subjetivos da coisa julgada. No entanto, a coisa julgada, em sede de *class action*, repercute na esfera de índole material de terceiros que não integraram os polos do processo; contudo, não se pode esquecer que aqueles estavam sendo representados perante a ação de classe, por substituto processual, possuíam interesse naquela relação jurídica.

Nota-se que, a partir do ano de 1938, com a introdução da *Rule 23 das Federal Rules of Civil Procedure* no sistema da *common law* norte-americana (que deu origem à *class action*), há a figura da tutela dos direitos coletivos, que ainda não era conhecida em outros ordenamentos jurídicos.

Assim, Teori Albino Zavascki faz considerações fundamentais sobre a ação de classe americana:

Assim, segundo a referida norma, admite-se que um ou mais membros de uma classe promovam ação em defesa dos interesses de todos os seus membros, desde que (a) seja inviável, na prática, o litisconsórcio ativo dos interessados, (b) estejam em debate questões de fato ou de direito comuns a toda a classe, (c) as pretensões e as defesas sejam tipicamente de classe e (d) os demandantes estejam em condições de defender eficazmente os interesses comuns. Duas grandes espécies de pretensões podem ser promovidas mediante *class*

apenas do ponto de vista prático era inserida entre as *class actions*, a sentença projetava os seus efeitos exclusivamente àqueles que participavam do processo[...]" Nessa linha, o autor ensina que: "Com a nova redação da Regra 23, como já salientado, desapareceu criticada classificação abstrata das três espécies de *class action*. Atualmente, a alínea c (3) preceitua que o julgamento proferido em uma *class action*, favorável ou contrário, será diretamente eficaz a todos aqueles que o tribunal declarar integrantes do grupo. Assim, considerada adequada a representação da classe e tendo os seus respectivos integrantes recebido uma *fair notice* do processo, a coisa julgada vale para todos eles; caso contrário, vislumbrando-se possível ofensa às garantias do *due process of law*, o efeito declaratório do *decisum* se restringe apenas aos litigantes que participaram do contraditório. Conclui-se, destarte, que também sob esse aspecto, a Regra 23 atribui ao poder discricionário dos juizes a delimitação dos limites subjetivos da coisa julgada, ou seja, tal problema é deferido *Allá elaborazione giurisprudenziale, con una maggior aderenza alle esigenze di tutela Del caso concreto*". (TUCCI, José Rogério Cruz e. "Class action" e mandado de segurança coletivo. São Paulo: Saraiva, 1990, p. 26-27.)

action: (a) pretensões de natureza declaratória ou relacionadas com direitos cuja tutela se efetiva mediante provimentos com ordens de fazer ou não fazer, geralmente direitos civis (*injuctions class actions*); e (b) pretensões de natureza indenizatória de danos materiais individualmente sofridos (*class actions for damages*). Destaca-se, na ação de classe, o importante papel desempenhado pelo juiz, a quem é atribuído uma gama significativa de poderes, seja para o exame das condições de admissibilidade da demanda e da adequada representação ostentada pelos demandantes, seja para o controle dos pressupostos para o seu desenvolvimento e sua instrução. Atendidos os requisitos de admissibilidade e de desenvolvimento do processo, a sentença fará coisa julgada com eficácia geral, vinculando a todos os membros da classe, inclusive os que não foram dele notificados, desde que tenha ficado reconhecida sua adequada representação.²²

Desse modo, quando da criação da *class action*, em que houve a manifestação dentro do ordenamento jurídico de um instrumento intencionado a tutelar os direitos coletivos, diante das novas exigências clamadas pela sociedade, pensou-se em estruturar um meio para permitir: a representação de indivíduos ou grupos, com interesses comuns, através da legitimidade ativa despida de vínculos rigorosamente individualistas; a coisa julgada, com um cunho objetivo, vinculando uma coletividade de sujeitos.

Por fim, a importação ao ordenamento jurídico brasileiro das *class actions* com o característico *right to opt out*²³, em que poder-se-ia fazer valer uma tutela inibitória²⁴ ao julgado, parece

22 ZAVASCKI, Teori Albino. *Processo coletivo*: tutela de direitos coletivos e tutela coletiva de direitos. 3. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007, p.29-33.

23 Veja-se que o sistema do *right to opt out*, em razão do prazo que em geral não ultrapassa 90 dias para exercer-se tal direito, impediria que os advogados que instigam o litígio montem toda a estrutura para contatar e captar todos aqueles eventuais clientes que serão abarcados pela coisa julgada do incidente coletivo.

24 “A tutela inibitória, configurando-se como tutela preventiva, visa a prevenir o ilícito, culminando por apresentar-se, assim, como uma tutela anterior à sua prática, e não como uma tutela voltada para o passado, como a tradicional tutela ressarcitória.[...] A efetividade da tutela preventiva, como é óbvio, está na dependência da possibilidade de impedir o ilícito (ou sua continuação ou repetição). Torna-se imprescindível, assim, a possibilidade do uso da multa, como meio de coerção capaz de convencer o réu a não fazer ou a fazer, conforme se tema ação

ser o meio mais eficaz para repelir e tornar desnecessárias novas demandas repetitivas.

Considerações finais

O incidente de resolução de demandas repetitivas, mesmo que não tenha um desiderato ideal, é um novo instituto que vem para tentar recuperar o atual sistema, que está falido, para tutela coletiva dos direitos.

Pode-se observar, a partir do presente estudo, que o verdadeiro intuito do incidente de resolução de demandas repetitivas em nada vai “resolver” (no sentido de terminar) com o ingresso de demandas que sufocam o poder judiciário brasileiro.

O proposto instituto brasileiro, inspirado no sistema germânico, terá como verdadeiro objetivo uniformizar as teses dos tribunais superiores para todo território nacional, pois, conforme análise procedimental, a tese controvertida que for alavancada através dos recursos extraordinários, o que só acontecer na maioria dos processos, terá a referida eficácia.

Assim, é de se concluir que um incidente de resolução de demandas repetitivas, se fosse criado com o sentido de rechaçar os processos que entopem o judiciário, deveria ter como base a *class action* americana.

Nesse sentido, a importação ao ordenamento jurídico brasileiro das *class actions* com o característico *right to opt out*, em que poder-se fazer valer-se de uma tutela inibitória ao julgado, parece ser o meio mais eficaz para repelir e tornar desnecessárias novas demandas repetitivas.

Conclui-se que o propósito que deveria ser imposto no instituto coletivo, a da eficaz tutela coletiva dos direitos, com o objetivo de pôr fim à massificação de processos e não a preocupação com “interesses” com o objetivo de manter o poder na mão de poucos.

ou omissão. (MARINONI, Luiz Guilherme. *A tutela inibitória*. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003, p. 35-36 e 151).

REFERÊNCIAS

- CABRAL, Antonio do Passo. O novo procedimento-modelo (*Musterverfahren*) alemão: uma alternativa às ações coletivas. *Revista de Processo*, Ano 32, n. 147. São Paulo: Revista dos Tribunais, maio 2007.
- CAPONI, Remo. Modelli europei di tutela collettiva nel processo civile: esperienze tedesca e italiana a confronto. *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 2007.
- MANCUSO, Rodolfo. *A resolução de conflitos e a função judicial no contemporâneo estado de direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.
- MARINONI, Luiz Guilherme. *A tutela inibitória*. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- ROSSONI, Igor Bimkowski. O “Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas” e a Introdução do Group Litigation no Direito Brasileiro: avanço ou retrocesso? Disponível em: <<http://www.tex.pro.br/tex/listagem-de-artigos/50-artigos-dez-2010/7360-o-incidente-de-resolucao-dedemandas-repetitivas-e-a-introducao-do-group-litigation-no-direito-brasileiro-avanco-ou-retrocesso>> Acesso em: 19 set. 2011.
- TUCCI, José Rogério Cruz e. “*Class action*” e mandado de segurança coletivo. São Paulo: Saraiva, 1990.
- WITTMANN, RALF-THOMAS. Il “contenzioso di massa” in Germania. In: GIORGETTI ALESSANDRO; VALERIO VALLEFUOCO. *Il Contenzioso di massa in Italia, in Europa e nel mondo*. Milão: Giuffrè, 2008.
- ZAVASCKI, Teori Albino. *Processo Coletivo: tutela de direitos coletivos e tutela coletiva de direitos*. 3. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS MÚSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR INTERMÉDIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

FUNDAMENTALS FOR TEACHING MUSIC GENRES IN BASIC EDUCATION THROUGH DIDACTIC SEQUENCES

Paulo CONSTANTINO¹

RESUMO: Este artigo propõe-se a apresentar os fundamentos para a apreciação de gêneros musicais na educação básica, ampliando as possibilidades de os alunos conhecerem e participarem de culturas musicais diversas. Por intermédio da elaboração de sequências didáticas, organizaram-se atividades que visavam exceder a vivência pessoal dos alunos – identificada principalmente com a música veiculada no rádio e televisão – permitindo o acesso às músicas de diferentes gêneros e culturas. A intenção foi delinear um processo de ensino que envolvesse diferentes gêneros e culturas, tornando-se uma metodologia desejável para os professores que se encontram, por muitas vezes, limitados ao repertório musical imediatamente disponível nos meios de comunicação. No desenvolvimento desta pesquisa, defendemos uma educação musical que contribuísse para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural dos alunos, de modo que adotassem uma posição ampla sobre música e arte e pudessem apreender diferentes manifestações musicais como significativas.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros musicais. Sequências didáticas.

¹ Mestre em Educação pela UNESP – Marília. Licenciado em Música pela Universidade Estadual de Londrina. Atua no Centro Paula Souza/SP como Coordenador na Supervisão Educacional das Escolas Técnicas / Regional Marília.
E-mail: pconst@bol.com.br

ABSTRACT: This research intends to outline the fundamentals to listen to musical genres in basic school, expanding the opportunities for students to know and participate in various musical cultures. By elaborating didactic sequences activities were organized aimed at exceeding students' personal experience – mostly identified with the music played on radio and television – allowing access to music from different genres and cultures. The intention is to outline a teaching process that uses music from different genres and cultures, making it a desirable method for teachers who are often limited to the repertoire available immediately in the media. When developing this research, we argue that music education contributes to the expansion – in scope and quality – of students' artistic and cultural experience so that they adopt a broad position on music and art, and can learn different musical expressions significantly.

Key words: Teaching. Musical genres. Didactic sequences.

Introdução

O ensino da Música nas escolas é relevante e justificado pela sua presença perene na história da humanidade. Especificamente no contexto educacional brasileiro, o ensino de música está novamente em evidência, com a aprovação da Lei Federal nº. 11.769/08, que institui a Música como componente obrigatório nas escolas de ensino básico. No esteio dessa lei, abrem-se novas oportunidades para seu desenvolvimento no Ensino Fundamental e Médio, todavia, observamos que os professores (especialistas ou não) envolvidos com a educação musical ainda carecem de subsídios e recursos metodológicos que possam apoiá-los na prática docente.

Mais do que ressaltar a relevância das discussões sobre a retomada do ensino de música nas escolas, com as justificadas preocupações de normatizar sua implantação, ou discutir as estratégias para a formação do contingente de professores necessários para o cumprimento de uma tarefa que se apresenta “homérica”, o presente artigo pretende contribuir com os educadores que estão atuando especificamente na educação básica, apresentando os fundamentos para uma abordagem da apreciação musical entre os alunos por intermédio de sequências didáticas.

Em nossa trajetória pessoal, lidamos com a educação musical desde o Ensino Infantil, passando pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Técnico de Nível Profissionalizante. Em todos esses diferentes contextos educacionais, observamos que, na maioria das vezes, os professores contam com poucos recursos materiais, poucas aulas disponíveis na grade curricular e com metodologias forjadas por um modo quase exclusivamente empírico, por sucessivos erros e acertos em meio ao trabalho cotidiano.

O traço comum é a aparente solidão do professor que lida com a Música no ensino básico, pois dificilmente conta com um colega – ao menos, na mesma escola – que desenvolva atividades semelhantes ou um coordenador pedagógico em condições de orientá-lo em suas práticas docentes. Se este texto puder oferecer uma contribuição para o suprimento dessa demanda posta no contexto educacional brasileiro, ao delinear percursos para a apreciação dos gêneros musicais no Ensino Médio, certamente estará cumprindo a função para a qual foi idealizado.

Entendemos, apoiados por Lundquist e Szego (1998), que o conhecimento musical passa pelo interesse pela música de sua própria cultura e de culturas alheias. Esse interesse tem crescido em um momento em que a importância de conhecer o mundo globalizado em sua geografia, suas línguas, sua arte, sua história, tem sido propagada perenemente pelos educadores. Nossa perspectiva, referendada pelos autores supracitados, é que um processo de ensino e aprendizagem dos gêneros musicais, focalizado nas variadas músicas de diferentes culturas do mundo, seja um objetivo desejável para os alunos.

Partindo das considerações de Sekeff (2007), consideramos que

a música é repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; é igualmente definida por um tempo e uma época [...]; é fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem a sua identidade (estilo, gênero, forma) e é sustentada por uma sintaxe de semântica autônoma que responde por sua legitimidade. Sendo assim, as diferentes

relações sonoras adquirem uma lógica intelectual e um significado psicológico tais que determinam (ou deveriam determinar) um efeito direto e objetivo sobre o ouvinte. (SEKEFF, 2007, p. 20).

Com a finalidade acessar esse código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem,

todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades pois, sem esses laços, a música não pode existir. (MERRIAM, 1967, p. 3, tradução nossa).

Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros musicais dentro da escola, com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? Atualmente, uma parcela significativa dos adolescentes em idade escolar tem acesso não apenas ao rádio, citado por Eco (2004), mas ao *MP3 player*, Internet, telefones celulares e a televisão, em uma convivência com a informação musical sem precedentes, maximizada às últimas consequências pela interatividade com as mídias:

De fato, o rádio pôs à disposição de milhões de ouvintes um repertório musical ao qual, até bem pouco tempo, só se podia ter acesso em determinadas ocasiões. Daí a expansão da cultura musical nas classes médias e populares, [...] por outro lado, o rádio – nisso ajudado pelo disco – pondo à disposição de todos uma enorme quantidade de música já “confeccionada” e pronta para o consumo imediato [...] inflacionou a audição musical, habituando o público a aceitar a música como complemento sonoro das suas atividades caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível, levando, enfim, a um hábito da música como coluna sonora da jornada, material de uso, que atua mais sobre os reflexos, sobre o sistema nervoso, do que sobre a imaginação e a inteligência. (ECO, 2004, p. 317).

É verificável que as crianças e adolescentes estão mais expostos à música de consumo do que a qualquer outro tipo de produto cultural. E a música veiculada na internet, na televisão ou mesmo no rádio é, em sua finalidade, “um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado.” (ECO, 2004, p. 296). Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta, convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos: “A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo.” (PENNA, 2008, p. 89).

Isso teria levado as culturas ocidentais, durante o século XX, ao estabelecimento de um paradoxo sem precedentes: “ouvimos, atualmente, muito mais música do que antes – quase ininterruptamente – mas esta, na prática, representa bem pouco, possuindo não mais que uma mera função decorativa.” (HARNONCOURT, 1998, p.13).

Essa “música de consumo” ou “das massas”, onipresente nas diversas mídias que dispomos, é vista normalmente como um elemento estranho ao trabalho do professor em sala de aula e tratada marginalmente ou de modo estereotipado nos currículos oficiais. Contudo, ela poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com outros gêneros musicais “desejáveis” pelo educador, ainda que eles estejam ocasionalmente afastados do *mainstream* estabelecido pelos programas televisivos, pelas rádios que veiculam apenas os *hits* em sua grade ou pelos contadores de número de acessos aos portais de vídeos como o *Youtube*.

Posto este problema, buscou-se uma intervenção sensível junto aos alunos, em escolas públicas selecionadas para essa finalidade. No desenvolvimento da proposta, o percurso deveria resultar na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas, que por sua vez poderiam converter-se em pontos de partida para o trabalho de educação musical, devidamente transpostos para outros locais e contextos.

1. Sobre os gêneros musicais

Para iniciar o nosso relato, pretendemos caracterizar o que são os gêneros musicais, elemento fundamental em nossa abordagem e gerador do processo de educação musical proposto neste trabalho.

O termo *gênero musical* é empregado como um conceito mais específico (BEAUSSANT, 1997) do que *estilo musical*, sendo o último normalmente aplicado à música de concerto de tradição europeia, para reforçar características peculiares de um compositor ou um grupo de compositores e intérpretes que possuam traços comuns em sua produção². Falamos em gêneros musicais

[...] quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que, nos permite identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida. (BAMBERGER; BROFSKY, 1967, p. 280, tradução nossa).

Esses gêneros agrupam-se por diferentes aspectos musicais e extramusicais ao considerarmos uma época específica, um produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental:

[...] os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um “som” particular contribuem para a distinção entre os gêneros da música popular. (THEBERGE, 2001, p.4, tradução nossa).

² Na música de concerto de tradição europeia, *estilo* remete a diferentes níveis de associação: ao compositor (o estilo de Mozart) ou as “escolas” composicionais (estilo francês ou italiano, no período barroco), conforme Massin (1997), Grout e Palisca (2007), Stravinsky (1996) e Harnouncourt (1998).

O gênero em música é estabelecido em função da organização das texturas musicais, reconhecidas enquanto configuram determinados padrões de melodias, de acompanhamento rítmico e melódico, tornando-se “meios expressivos e determinantes do próprio gênero.” (LIMA JÚNIOR, 2003, p.154). Entretanto, o conceito engloba não somente os recursos musicais específicos, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a esses processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as conotações associadas a eles e às suas relações de produção.” (BRACKETT, 2002, p.67, tradução nossa).

Gêneros [...] consistem em meios de caracterizar a música popular e criar uma conexão entre estilos musicais, produtores, músicos e consumidores, incluindo categorias como “pop”, “rock”, “R&B”, “country”, “hip-hop”, “alternativo”, “techno”, etc. [...] Trazem consigo conotações sobre a música e a sua identificação com qualidades afetivas específicas, como “conformidade” ou “rebeldia”. (BRACKETT, 2002, p.66, tradução nossa).

Constatação semelhante foi feita por Hobsbawm (1990) ao analisar especificamente o gênero *jazz*:

É um dos fenômenos culturais mais notáveis do nosso século. Não se trata apenas de um tipo de música, mas de uma realização extraordinária, um aspecto marcante da sociedade em que vivemos. O mundo do *jazz* não consiste apenas de sons produzidos por uma determinada combinação de instrumentos tocados de uma forma característica. Ele é também formado por seus músicos [...] Abrange os lugares onde o *jazz* é tocado, as estruturas industriais e técnicas construídas a partir dos sons, as associações que ele invoca. (HOBSBAWM, 1990, p.10).

Em sua análise, Negus (1999) não descarta as questões mercadológicas que ajudam a conformar os variados gêneros musicais, especificando “como” e “onde” se investe o dinheiro que alimenta o mercado musical e reconhecendo um processo de retroalimentação

entre a indústria do entretenimento e os gêneros que gozam de maior aceitação junto ao público consumidor.

Autores como Bamberger e Brofsky (1967), Hobsbawm (1990), Bellest e Malson (1989), Tragtenberg (1999), Moraes (1983), Brackett (2002), Friedlander (2002), Lundquist e Szego (1998), Salzman (1970), Fabbri (1982), em obras que vão do campo da especulação musical – áreas como a História, a Musicologia e a Etnomusicologia – aos tratados sobre composição e arranjo musical – essencialmente práticos – nos dão pistas sobre como caracterizar gêneros musicais diversos como o *jazz*, o *rock* e o samba, apontando inclusive para categorizações pormenorizadas (FABBRI, 1982), os *subgêneros*³.

Ao consideramos a apreciação musical dos jovens e adolescentes, os subgêneros parecem adquirir um papel importante como elemento de identificação e de socialização, como no caso dos indivíduos que, mesmo apontando seu gosto pessoal pelo *rock*, subdividem-se entre os que preferem o *progressive rock* ou o *heavy metal*, rejeitando ou aceitando uns aos outros nos grupos de convivência em razão de suas afinidades musicais.

Não somente as pesquisas acadêmicas pretendem demonstrar essa relação entre preferências por gêneros musicais e as relações sociais e afetivas travadas pelo público jovem. A Arte frequentemente nos oferece exemplos e descrições pertinentes, como nesse trecho do conto de Kazuo Ishiguro (2010):

Naquela época, em um campus universitário no sul da Inglaterra, era quase um milagre encontrar alguém que compartilhasse esse tipo de paixão [*pelo jazz*]. Atualmente, um jovem talvez escute todo tipo de música. [...] Mas na nossa época, os gostos não eram tão variados. Os meus colegas se dividiam em dois grandes grupos: os hippies de

3 Os subgêneros representam as subdivisões no âmbito de um gênero musical. Considerando o *jazz* como um gênero mais amplo, sua categorização comportaria subgêneros como o *swing*, o *bebop*, o *fusion*, variados entre si por determinação da época em que foram produzidos, o tratamento melódico e harmônico das composições e improvisações, características da interpretação instrumental e vocal, entre outros aspectos, segundo Bellest e Malson (1989) e Hobsbawm (1990).

cabelos compridos e roupas esvoaçantes que gostavam de “rock progressivo” e os arrumadinhos de tweed que consideravam qualquer coisa que não fosse música clássica um barulho horrível. (ISHIGURO, 2010, p.39).

Importa-nos ressaltar o tratamento que os jovens atribuem às preferências musicais pessoais e de terceiros, o que os leva a manifestar sua aprovação ou reprovação a determinados gêneros, ligando-os por vezes de forma indivisível aos indivíduos que os apreciam. Sekeff (2007) considerou tal procedimento uma forma de subjetivação, pois facultaria aos sujeitos “uma ‘saída emocional’ para as relações sociais mediante a experiência estética” (SEKEFF, 2007, p.81), uma experiência catártica. Tal saída não poderia ser negligenciada ou recalcada pelo professor, pois a música “apoiaria no estabelecimento do equilíbrio afetivo e emocional” (SEKEFF, 2007, p.78), cuja repercussão não deveria ser desprezada no âmbito da educação.

A contribuição do professor na promoção de uma cultura de paz e tolerância, fundada no respeito às preferências musicais das pessoas, apresenta-se como um elemento imperativo nas práticas docentes juntos aos alunos, a fim de se evitar comportamentos extremados na defesa de seus gostos, que resultem em formas de ofensa ou molestamento do outro.

Dentre os estudos consultados, observamos que alguns são exclusivamente devotados ao levantamento de um perfil psicossocial dos jovens, que seria supostamente revelado pelas suas preferências musicais, associando o comportamento dos indivíduos observados aos tipos de música que costumam escutar, como nos estudos empreendidos por Ilari (2006), Ballard et al. (1999), Farnsworth (1969), Rentfrow e Gosling (2003), Schwartz e Fouts (2003) e Tekman e Hortaçsu (2002). Esses autores buscaram aproximações entre a Musicologia, a Psicologia e a Sociologia, ao relacionarem a preferência por determinados gêneros musicais e a configuração de uma identidade pessoal e social entre indivíduos que possuem um gosto musical comum, o que influenciaria na rejeição ou adoção desses

nos grupos sociais. Constatamos que não existem conclusões satisfatórias ou definitivas sobre o assunto, que associem ou apresentem de modo inequívoco relações de causa-efeito entre padrões comportamentais e a preferência sobre certos tipos de música.

Compositores, professores e teóricos da música como Harnoncourt (1998), Barraud (2005), Bamberger & Brofsky (1969) e Murphey (1992) escreveram livros sobre como apreciar determinados gêneros e até mesmo compositores específicos, crendo que, ao explicar a sintaxe da composição dos autores do século XX, estariam prestando um serviço à apreciação de obras que tiveram pouco apelo junto aos ouvintes ou uma demanda restrita aos círculos acadêmicos ou musicófilos aficionados.

No Brasil existem tentativas entre autores de diferentes matizes de demarcar os gêneros musicais presentes no país, examinando seus aspectos musicais – materiais empregados, forma e estrutura – e extramusicais – fatores sócio-culturais e mercadológicos – como em Ulhôa (1997), Tinhorão (1974), Gava (2002), Lima Júnior (2003) e Napolitano e Wasserman (2000). Esses também nos servirão como referências para discutir as características identificadas nas peças brasileiras selecionadas para a elaboração das sequências didáticas.

Por entendermos que não existem gêneros mais ou menos adequados para o trabalho em sala de aula e o próprio modelo atual de produção e difusão musical tem dissipado as fronteiras presumidas entre uma “música de massa” e outra “elitista” ou “séria”, a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade de gêneros musicais quanto possível, pois

ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13).

Penna (2008) corrobora com a perspectiva multicultural de Lundquist e Szego (1998), afirmando ser ela desejável para os alu-

nos que estejam envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem de fronteiras ampliadas:

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. (PENNA, 2008, p. 88).

Ressaltamos que o estudo dos gêneros musicais é um campo vasto e exaustivo, motivo óbvio pelo qual não nos deteremos em uma discussão minuciosa de seus conceitos e características pormenorizadas.

2. Sobre a apreciação musical

O processo de escuta dos sons musicais, em seu nível elementar, é efetuado pela maior parte das pessoas, exceto aquelas acometidas por algum tipo de distúrbio mental ou fisiológico:

Todos nós (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e ‘construímos’ a música na mente, usando muitas partes do cérebro. E a essa apreciação estrutural, em grande medida inconsciente, adiciona-se uma reação muitas vezes intensa e profundamente emocional. (SACKS, 2007, p. 10).

A apreciação musical relaciona-se com uma escuta atenta dos sons, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação: “[...] Sobre este fundo auditivo [...] a escuta se levanta, como o exercício de uma função de inteligência, isto é, de seleção. (BARTHES, 1984, p. 202).

Segundo Barthes (1984), a própria música apresenta-se como duas artes diferentes: uma que executamos e outra que escutamos. A música que executamos, pouco ligada à atividade auditiva e muito ligada às atividades manuais, é uma música executada com o corpo, sendo este o produtor do som e do sentido do que se toca: ele seria o *pronunciador* e não o *receptor* (BARTHES, 1984, p. 213). Para o autor, a apreciação musical poderia ser dimensionada segundo os três tipos de escuta possíveis:

1- [Uma escuta] orientada para indícios, o que determina que o cão e o homem estejam no mesmo nível quanto a escuta, pois o cão, por exemplo, escuta um ruído que o põe em alerta da mesma forma que a criança escuta os passos da mãe e também se põe em alerta;

2- Uma decodificação, o que nos diferencia dos animais, pois apenas o homem pode captar signos e escutar através da “leitura” destes códigos. Por exemplo, um trecho musical em que a leitura de um som de flauta executando uma melodia emula o canto de um pássaro.

3- Uma abordagem que desenvolve-se num espaço inter-subjetivo, onde considera-se também quem emite, e o papel do receptor como elemento ativo. (BARTHES, 1982 apud RIZZON, 2009, p.52).

O que os três níveis de escuta propostos por Barthes (1984) possuem em comum é o comprometimento do receptor. A *intencionalidade* dessa escuta, dada pela audição inteligente dos sons, é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Esse conceito emerge no relato feito por Schafer (1991) sobre um encontro com estudantes secundaristas no Canadá, no ano de 1964, ao oferecer sua definição pessoal sobre *o que* seria a Música: “Música é uma organização de sons [...] com a intenção de ser ouvida.” (SCHAFER, 1991, p. 35).

Esta intenção torna-se intimamente relacionada ao ato de apreciar, pois a escuta atenta dos sons musicais e do próprio ambiente sonoro envolve estimar, avaliar, enfim, julgar aquilo que se ouve. A apreciação musical acaba, finalmente, por transcender a intencionalidade, pois consiste essencialmente em uma atividade de reflexão e

de lançamento de um juízo de valor sobre o objeto sonoro ou a obra musical.

A apreciação como “solfejo dos objetos musicais” (SCHAFFER, 1993), mera descrição dos materiais reconhecidos na obra, não seria mais desejável nesse novo entendimento de uma apreciação musical ativa e mobilizadora do receptor:

Os papéis implicados pelo ato de escuta não têm a mesma fixidez que antigamente [...] Enquanto durante séculos, a escuta pôde definir-se como um ato intencional de audição (escutar é querer ouvir, conscientemente), reconhece-se-lhe hoje o poder (e quase a função) de varrer espaços desconhecidos: a escuta inclui no seu campo, não só o inconsciente, no sentido tópico do termo, mas também, se assim se pode dizer, as suas formas laicas: o implícito, o indireto, o suplementar, o retardado: há abertura da escuta a todas as formas de polissemia, de sobredeterminações, de sobreposições, há esboroamento da Lei que prescreve escuta reta, única; por definição a escuta era *aplicada*; hoje, aquilo que se lhe pede de bom grado, é que *deixe surgir*. (BARTHES, 1984, p.210).

Se tomarmos por exemplo os compositores John Cage e Hans J. Koellreutter, dois expoentes das tendências estéticas preconizadas pelas vanguardas musicais do século XX, que incluíram o *acaso* e o *indeterminado* entre as possibilidades da realização de uma obra musical, constatamos que os compositores e teóricos da Música passaram a considerar seriamente a função ativa e destacada do ouvinte atento no processo de emergência das obras musicais.

Bamberger (1994) avança na mesma direção ao tecer suas considerações, pois considera que ouvir música

É um processo instantâneo de resolução de um problema perceptual, ou seja, um processo ativo de dar sentido a algo. Para a autora, ouvir de um modo novo, diferente, é uma forma de enriquecer a compreensão musical. Ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música e ouvinte, que é quem significa e personaliza a

matéria musical. (STIFFT, 2009, p.30 apud BAMBERGER, 1994).

Outros autores mencionam esse tipo de escuta atenta e que visa a uma compreensão aprofundada da música, empregando expressões como “ouvinte inteligente ou consciente” de Copland (1974); “ouvir música musicalmente” de Reimer (1972); “audição inteligente ou compreensiva” de Caldeira Filho (1971), “audição musical ativa” de Wuytack e Palheiros (1995).

A apreciação musical, abordada como o exercício da escuta atenta dos materiais sonoros, foi tema recorrente na obra de diferentes expoentes da pedagogia musical. Após um longo período de cerca de quatro séculos, em que a atividade prática mais valorizada pelos professores e alunos era a performance musical (SWANWICK, 2003), chegamos ao momento que, no Brasil, ficou caracterizado nos anos de 1970 e 1980 pelas *Oficinas de Música*, que enfatizavam especialmente a *composição* e a *improvisação*, encorajando a criatividade na produção musical.

Em seu livro *A Basis For Music Education*, Swanwick (1979) repõe definitivamente o esquema de escuta de Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino C(L)A(S)P4, que considera a composição, a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais:

É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12).

4 Conforme exposto por França e Swanwick (2002), o modelo de educação musical proposto por Swanwick (1979) articula as partes fundamentais de uma experiência musical ativa, como a composição (C), apreciação (A) e performance (P), ao lado de atividades de apoio reunidas sob as expressões: aquisição de habilidades (skill acquisition - S) e estudos acadêmicos (literature studies - L). Os parênteses indicam que as últimas atividades são subordinadas ou periféricas.

Uma vez reposta à condição de atividade prioritária para uma educação musical abrangente, a preocupação dos educadores com a apreciação musical caminharia no sentido de denunciar o que seria a deterioração da escuta atenta. Como sugeriu Harnoncourt (1998, p.13) o problema inicial seria o volume de informações recebidas pelos indivíduos. Nunca se escutou tanta música como hoje, talvez como nunca antes na história da cultura ocidental:

Hoje, no entanto, ela [a música] se tornou um simples ornamento que permite preencher noites vazias com idas a concertos ou óperas, organizar festividades públicas ou, quando ficamos em casa, com a ajuda dos aparelhos de som, espantar ou enriquecer o silêncio criado pela solidão. (HARNONCOURT, 1998, p.13).

A impossibilidade de escapar dessa música que chega aos ouvidos, ininterrupta e inadvertidamente, foi detectada por Schafer (1991) e Quignard (1999):

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991, p.67).

Ouvir é obedecer. Escutar se diz em latim *obaudire*. Obaudire derivou em francês sob a forma *obéir* (obedecer). A audição, a *audientia*, é uma *obaudientia*, é uma obediência. (QUIGNARD, 1999, p.43).

Ainda na primeira metade do século XX, Adorno (1999, p.66) alertava para a deterioração da escuta sensível, pois entendia que a música seria “empurrada” aos ouvintes com tanta insistência por meio de uma produção e veiculação massificada, que acabaria por retirá-los de uma escuta atenta, levando-os apenas a distrair-se com a música.

Essa “música das massas” poderia ser explicada partindo-se do reconhecimento de quem seriam as referidas “massas”. Martín-Barbero (1993) afirma que a “história das massas é constituída pela explosão demográfica e as concentrações da população que as novas tecnologias tornaram possíveis” (MARTÍN-BARBERO, 1993, p.30, tradução nossa). A massa consumidora ou produtora de música, compreendida por Ortega y Gasset (2002) como um conjunto de pessoas “não especialmente qualificadas para tal finalidade” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p.23), torna-se incrivelmente potencializada pela veiculação no rádio, na televisão e na Internet, com o auxílio das redes sociais estabelecidas.

Muitos anos antes do advento do *Napster* ou da *iTunes*, Umberto Eco (2004) considerava que “uma cultura de entretenimento jamais poderá escapar de submeter-se a certas leis da oferta e da procura” (ECO, 2004, p. 60) e que

o problema da cultura de massa é exatamente o seguinte: ela é hoje manobrada por “grupos econômicos” que miram fins lucrativos, e realizada por executores especializados em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção. (ECO, 2004, p. 45).

O processo de exposição da música em massa, segundo Eco (2004), teria inflacionado “a audição musical, habituando o público a aceitar a música como um complemento sonoro das suas atividades caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível.” (ECO, 2004, p.60).

As formas de produção e divulgação da música durante todo o século XX certamente confirmaram as observações feitas por Adorno sobre a produção musical norte-americana da década de 1930, ao verificar que, na maior parte das situações, estabelecia-se uma audição musical baseada no mecanismo de *plugging*,

por meio do qual a audiência ouve com tanta frequência certa canção ou peça musical que experimenta um agrado ao ouvi-la – oriundo muito mais do reconhecimento da-

quele trecho do que de qualquer qualidade própria que ela possua. (ADORNO, 1941 apud DUARTE, 2007, p.130).

O principal diferencial entre a música “massificada” e outra que aspire à condição artística estaria no cuidado com sua organização formal, evitando a formatação (ECO, 2004) padronizada:

Enquanto Johnson (2002) reconhece aquela música com uma gama de diferentes funções (para entretenimento, propaganda, terapia, forma de conhecimento), a música enquanto arte é distinguida em virtude da ênfase em sua organização formal. (CLARKE, 2005, p.147, tradução nossa).

Em dado momento, o próprio Eco (2004) ultrapassa a discussão sobre a gênese da música chamada “séria”, portadora de reconhecido valor artístico, em sua oposição à música “de consumo” ou de “massa” lembrando que é a veiculação que pode converter uma peça musical em um instrumento de entorpecimento de uma escuta atenta:

Por conseguinte, é fatal que muitos produtos culturalmente válidos, difundidos através de determinados canais, submetam-se à banalização devida não ao próprio produto, mas às modalidades de fruição. (ECO, 2004, p. 65).

Uma aproximação atenta de diferentes gêneros musicais, especialmente daqueles com reconhecido valor artístico, funcionaria como um contraponto à escuta reiterada das mesmas obras, reapresentadas cotidianamente ao público. Em nossa experiência pedagógica com alunos de diferentes faixas etárias, observamos que, se os indivíduos forem emocionalmente mobilizados, por um motivo musical ou extramusical, eles adquirirão maior disposição para realizar uma apreciação comprometida de qualquer gênero, sendo direcionados gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical.

O envolvimento emocional com aquilo que se aprecia é algo que não podemos negligenciar. Afinal, além do aspecto prático da tarefa de apreciação e sendo essa uma atividade que implica em subjetivação, as reações do apreciador sobre o material musical serão inevitáveis e parte do que se esperará no momento.

Durante a revisão bibliográfica feita para este trabalho, informamo-nos sobre estudos que procuram analisar os sentimentos, afetos ou impressões causadas pela escuta de uma peça musical, como no caso de Kebach (2009). Todavia, em nosso entendimento, o processo de apreciação musical não deve ficar estagnado apenas no plano afetivo. Bastião (2004) utiliza o termo “audição musical ativa” considerando o envolvimento ativo e efetivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música apreciada. Para o autor,

a apreciação musical pode ser mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitemos que o mesmo também responda a música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa e sente em sua experiência pessoal. (BASTIÃO, 2004, p. 29).

Sekeff (2007) considera que a “emoção musical”, causada pelo impacto sensorial e intelectual dos materiais musicais sobre o indivíduo, pode vir a desempenhar um papel relevante na educação (SEKEFF, 2007, p.58), pois sua influência sobre a apreciação musical ocorreria através de uma progressiva aquisição de familiaridade com o código musical e com a cultura de seu meio, o que resultaria em uma apreciação aprofundada, o desenvolvimento de um senso estético:

A qualidade de uma experiência musical mede-se pelo grau de envolvimento emocional do receptor? Se considerarmos emoção no sentido comum do termo, *não*; e se considerarmos *emoção-estética*, *ai sim*. A emoção-estética tem características próprias que a distinguem de um puro estado adrenalínico. É sentimento refinado, opondo-se àquela orgia de emoções que acompanha os neófitos em música. (SEKEFF, 2007, p. 66).

Quais seriam os sinais externos desse envolvimento interno tão intenso? Seria possível ao pesquisador perscrutar esses sinais? Para alguns autores, discussões em grupo e outras incursões por meio de relatos e entrevistas seriam uma forma de manifestar esse processo subjetivo e obviamente invisível.

Sekeff (2007) nos relata possíveis influências que a apreciação musical poderia exercer sobre o indivíduo: na atividade e coordenação motora, no poder de comover o ser humano, estimular imagens, conduzir a atenção do ouvinte, estimular a criatividade e memória, aumentar o equilíbrio emocional ou possuir uma função de catarse e subjetivação (SEKEFF, 2007, p.118-120). Escutar a “música pela música”, em um apelo a constituição de um senso estético para a fruição das obras musicais, é uma das propostas de Kebach (2009):

Ouvir música pode desenvolver [...] o sujeito? Considero que sim. Entretanto isso depende do modo de realização dessa tarefa. A escuta, em forma de apreciação, deverá ser uma escuta ativa, isto é, a atenção do sujeito deverá estar voltada para uma atividade de verdadeiro envolvimento com aquilo que se escuta, através da tentativa de diferenciação da estrutura musical, do significado da música, da descrição dos sentimentos que são evocados etc. (KEBACH, 2009, p. 99).

Couto e Santos (2009) confirmam que a Música deve vir a estabelecer um verdadeiro contraponto com outros campos do conhecimento, e isso pode e deve ser promovido na escola, ressaltando os valores sociais, estéticos e psicológicos na formação dos indivíduos.

A discussão sobre a apreciação e a introdução dos gêneros musicais na educação básica poderia estender-se por dois caminhos possíveis: nos termos postos pelas leis e orientações oficiais para a abordagem da música na escola e nas reais condições do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte solicitam que os alunos, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, elaborem uma apreciação significativa das formas, estilos e gêneros (BRASIL, 1997), configuradas pelas inúmeras combinações possíveis de sono-

ridades, dinâmicas e texturas musicais, explicitando-as por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.

Esperava-se, portanto, que o aluno matriculado em uma escola brasileira, ao adentrar o Ensino Médio, tivesse experimentado uma gama diversificada de situações de apreciação musical, que seriam intensificadas nesta etapa conclusiva do ciclo de escolarização, quando o aluno, de acordo com os PCN do Ensino Médio (2000), seria requisitado a:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2000, p.68).

O Estado de São Paulo, em sua proposta curricular para o Ensino Médio, é ainda mais específico ao prever a apreciação musical como um componente a ser prestigiado no currículo oficial, requerendo “mediações para a escuta; interpretações diversas; repertório pessoal e cultural” (SÃO PAULO, 2008, p.58).

Por outro lado, observamos a situação prática da educação musical nas escolas. Nos últimos anos, estimulados pelo retorno oficial da música ao currículo e da produção cada vez mais constante de bibliografia especializada, os educadores têm se preocupado em introduzir a apreciação musical entre seus alunos, o que pode ser

confirmado pelas respostas oferecidas pelos professores que estão atuando regularmente, conforme a descrição efetuada no seção seguinte do presente texto.

Pela experiência que adquirimos no cotidiano do trabalho docente e pelas respostas dadas pelos professores à consulta efetuada, consideramos que as iniciativas práticas desembocam, em boa parte dos casos, em algumas das situações descritas a seguir:

a) *O professor leva uma gravação musical familiar, de sua preferência pessoal, para simplesmente afirmar perante a sala: “isso é samba” ou “isso é baião”*. Esta afirmação é feita de maneira direta e apenas verbalizada, sem exercício algum de uma escuta atenta dos elementos musicais presentes na obra. Nesse caso, o objetivo nos parece muito mais “ensinar” suas preferências pessoais do que realmente introduzir a diversidade dos gêneros musicais na sala de aula.

Uma abordagem da apreciação que resuma a atividade à mera descrição dos elementos sonoros ou, em um nível mais profundo de compreensão, a apontamentos sobre a forma musical e a estrutura da peça, poderia desinteressar facilmente os alunos. Propostas de escuta da paisagem sonora (SCHAFER, 1991), quando aplicadas de forma descontextualizada e aborrecidamente “mecânicas”, acabariam por levar os alunos a rejeitarem os exercícios de escuta atenta.

Extrapolar a prática do mero inventariado dos elementos sonoros, condensada na pergunta chave “o que você está ouvindo nessa gravação?” deve ser uma ocupação constante do educador:

O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudessem integrar-se à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir a dança, movimentos criativos, ou simplesmente a marcação dos tempos com os pés. Atividades que permitam aos alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos

para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático. (LEWIS; SCHIMIDT, 1990, p. 319, tradução nossa).

Seria possível inferir, baseados nas referências consultadas, que o exercício da inventividade e da imaginação no momento da apreciação do material musical evitaria uma escuta passiva ou excessivamente direcionada pelo professor (BRITO, 2003, p. 52).

b) *O professor traz uma gravação para que seja apreciada durante a aula, com a finalidade de analisar apenas as letras das canções e toma essa atividade como referência única e exclusiva do trabalho musical.* Obviamente, ler uma poesia que não tivesse sido “musicada” não garantiria o desenvolvimento de uma educação musical verdadeira. O fato de associá-la a audição de uma melodia, no caso das canções, não é suficiente para o êxito de uma apreciação aprofundada da obra.

A apreciação deve ser considerada como uma prática que precisa considerar o território específico da música, cabendo ao professor oferecer aos alunos “um mínimo de iniciação à técnica da Arte, na ausência do qual não há possibilidade, para um amador, de atingir uma cultura autêntica” (BARRAUD, 2005, p.14), evitando-se a excessiva “verbalização da atividade” (FONTERRADA, 2008, p.271), esvaziada da prática musical.

c) *O professor liga o rádio ou o aparelho de vídeo durante a aula apenas para produzir um ruído de fundo, para “distrair” ou “acalmar” os alunos, enquanto realizam outra atividade, o que tende a contrariar as propostas para que a música seja apreciada com atenção e por seu valor intrínseco, não sendo subordinada a nenhuma outra atividade.*

Para evitar a distração dos alunos e exercitar uma apreciação atenta, sugere Rizzon (2009):

Deve-se aos poucos, utilizando-se de variados materiais sonoros musicais, ampliar a escuta, buscando uma cres-

cente valorização da música como um campo de conhecimento a ser explorado e uma possibilidade do desenvolvimento do senso crítico. (RIZZON, 2009, p. 53).

Evitaria-se desse modo, conforme apontado por Lazzarin (1999, p.74), o tratamento da apreciação musical como um exercício de relaxamento ou mero fundo sonoro para qualquer outra atividade.

d) *O professor não admite trazer para a sala de aula gêneros como o rock, o samba ou o rap, preferindo apenas música de concerto ou jazz.* Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram “superiores” aos demais.

Há, portanto, no ensino musical [...] legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade. [...] A música clássica foi por longo tempo um exemplo disto. Excluem-se aqueles que não tiveram acesso a essas obras, nas formas mais tradicionais de educação musical. (KEBACH, 2009, p.107).

Os PCNs nos alertam para a importância da pluralidade e do acesso as múltiplas formas de arte musical:

Uma vez que toda manifestação artística é uma produção cultural, o “tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida. (BRASIL, 1998a, p.41 apud PENNA, 2008, p. 88).

O professor atento deveria evitar a separação entre um determinado grupo de alunos e o restante da sociedade, combatendo preconceitos como: alunos de periferia só devem aprender rap ou samba, enquanto alunos de escolas “de centro” aceitariam e poderiam utilizar mais facilmente a música popular brasileira ou o jazz.

Esta separação é prejudicial, pois, ao expurgar do convívio com os variados gêneros musicais aqueles alunos que não se enquadram nos estereótipos elaborados pelo professor, verifica-se uma “guetização [que] leva a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo”. (PENNA, 2008, p.94). A ressignificação ou reinterpretação dos gêneros musicais na escola deve promover uma “síntese criativa”, quando submetidos “a um processo de diálogo, questionamento e reflexão acerca das produções artísticas” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.64).

O cuidado em não apresentar uma subcultura musical aos alunos, um “pastiche” ou “arremedo de música”, como ocorreria em muitas experiências pedagógicas do século XX, é um fator importante para o êxito no processo de apreciação. Ao considerar sua experiência como docente, Swanwick (2003) nos relata:

Muito raramente os alunos podem dizer que estão tendo experiências autenticamente musicais. Não me surpreendo se a “música da escola” parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo. (SWANWICK, 2003, p. 108).

O autor considerava que isto poderia ocorrer devido à insistência de algumas correntes pedagógicas em operar quase exclusivamente por meio de padrões simplificados, baseados em escalas pentatônicas, movimentos circulares e peças musicais excessivamente infantilizadas.

A baixa qualificação e problemas na formação dos profissionais certamente contribuem para que as situações descritas acima se tornem comuns e os problemas sejam perpetuados. No entanto, não há outra perspectiva senão a orientação desses profissionais, pois, se o professor não se submeter humildemente ao processo de descoberta das vantagens de um trabalho ampliado quanto aos gêneros musicais, suas palavras possivelmente soarão vazias, sem o apoio ativo e destacado do exemplo pessoal que revele um envolvimento profundo com a Música (KLEE, 2001, p.101).

Um possível percurso para a prática da apreciação poderia basear-se no modelo de educação musical proposto por Swanwick (2003). Seu modelo CLASP tem sido amplamente adotado nos últimos anos em nosso país. Traduzido no Brasil como modelo (T) EC(L)A, envolve a composição, a execução e a apreciação como atividades fundamentais em um processo de educação musical, afastando-se das concepções anteriores, exclusivamente voltadas à performance. Afinal,

a prática apresenta ainda certa defasagem, e o equilíbrio entre estas três grandes dimensões da experiência musical, a saber, não é a realidade em todos os espaços de educação musical. Escolas mais tradicionais, por exemplo, enfatizam a execução ou performance, o que é visto na valorização de grupos instrumentais ou vocais e na relevância conferida aos recitais. Os cursos alternativos de música, em suas propostas arrojadas, frequentemente valorizam a criação, contrapondo-se radicalmente ao modelo tradicional. O problema desta prática é que, algumas vezes, ela consiste apenas em um espaço de expressão de emoções e ideias através da música. (BEYER, 1999,p. 45).

Consideramos que o modelo de Swanwick reúne e integra as atividades práticas relacionadas à música:

(T)	Técnicas instrumentais, de percepção e notação musical
E	Execução da música, performance
C	Composição das ideias musicais, construção, improvisação
(L)	Literatura da música e sobre a música
A	Apreciação musical

Figura 1 – O sistema (T)ec(l)a de Educação Musical de Swanwick

Em uma perspectiva histórica, a performance/execução musical sempre tendeu a ser o aspecto predominante das atividades musicais no ensino básico e na própria formação dos professores de Música, por diversos motivos sobre os quais não discorreremos neste momento. Equilibrar as diferentes atividades seria parte do

planejamento das atividades pedagógicas, de modo a promover as diferentes habilidades e competências musicais nos alunos.

Quanto à apreciação musical, consideramos que a amplitude das referências musicais trabalhadas na escola, estimulando os alunos sobre diferentes gêneros, poderia ser acessada por meio de um envolvimento emocional mais intenso, que os mobilizasse para a atividade. Sem dúvida, uma tarefa complexa, mas que não poderia ser rejeitada pela escola:

Desde o início da vida, a maioria das pessoas está exposta a um conjunto limitado de estímulos musicais. O condicionamento cultural rapidamente se impõe, e a resposta emocional começa a ser influenciada por fatores externos, alguns fortuitos, como o estado emocional experimentado por uma pessoa durante a primeira audição de uma certa obra musical ou um certo trecho; alguns mais controláveis, como o grau de repetição de formas musicais características pertencentes a um certo estilo musical. [...] O fato de que existe motivação para prestar atenção nos sons e formas musicais, o fato de que uma reação emocional pode ser provocada e o fato de que existem alguns componentes da música que são comuns a todas as culturas musicais. (ROEDERER, 2002, p.266).

A hipótese de que o equilíbrio entre a apreciação do *novo* e do *familiar* lance os alunos em direção a novas situações de aprendizagem é descrita nos seguintes termos:

Diante de algum fenômeno desconhecido, de toda ocorrência musical nova ou inesperada, de algo perceptível, mas fora do “modelo” partilhado por nós em nossos grupos reflexivos, reagimos por aproximação, procurando elementos já presentes no mesmo modelo que construímos anteriormente. E o estranhamento de algum elemento não assimilável pode ser o ponto de partida para uma reestruturação de nossas concepções ou representações. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1292).

O gosto musical dos alunos, na opinião de Bourdieu (1979), é uma “disposição adquirida para diferenciar e apreciar [...] ou estabelecer e marcar uma operação de distinção.” (BORDIEU, 1979, p.534). É verdade que os registros destes julgamentos vão se movimentando conforme as ações de apreciação vão sendo ampliadas:

Assim, ao ouvir e buscar assimilar esses novos sons musicais a seu repertório de coisas já ouvidas, o estudante pode ter, num primeiro momento, ferramentas precárias à análise daqueles sons. Mas ao compreender como os sons foram produzidos, como foram pensados e a que visavam significar, esse mesmo aluno vai gerar novos esquemas para captar este evento. (BEYER, 2009, p.123).

A apreciação de gêneros musicais diversificados considerará o domínio de diferentes poéticas e dos gestos expressivos presentes em cada obra, pois

as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética. (PENNA, 2008, p. 84).

Para verificar as competências e condições práticas da apreciação dos alunos, é possível empregar critérios qualitativos de avaliação nos moldes propostos por Swanwick (2003).

Finalmente, entendemos que uma compreensão da música, em gêneros e culturas diversas, é resultado de uma experiência prática com ela. A experiência musical aumenta nosso entendimento do fazer musical e da interação com as pessoas que representam as tradições musicais das culturas do mundo. As maneiras de incluir os gêneros musicais nas aulas serão variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos de música do mundo para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente

monocultural. Outras possibilidades examinariam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nessas transformações. É possível ainda abordar a sequência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais tais como timbre e forma; ou extramusicais, como tópicos sobre a indústria cultural e fatores sociais ligados à produção e apreciação da música.

Essas possibilidades poderiam ser consideradas através de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma sequência didática.

Para conceber e avaliar as atividades de apreciação musical na escola, apresentaremos alguns referenciais: 1- a idade seria considerável apenas em um primeiro momento, dado o respeito à maturação do indivíduo ouvinte; 2- as experiências pessoais de escuta podem ser um ponto de partida para as atividades de apreciação na escola, com a intenção de mobilizar emocionalmente os alunos; 3- a elaboração de instrumentos e sequências didáticas facilitaria a condução do processo; 4- a atribuição de valores, ou o julgamento da apreciação musical, deve considerar alguns critérios para tal finalidade.

3. Emprego das sequências didáticas

Para nos aproximarmos dos alunos, consideramos uma proposta que pudesse inscrever-se mais adequadamente no ambiente escolar e que considerasse a heterogeneidade das experiências de escuta que os alunos trazem consigo. O caminho para atingir esse objetivo seria a elaboração de um conjunto de atividades com uma finalidade pedagógica denominada *sequência didática*.

Uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero.” (DOLZ et al., 2004, p. 97).

Originalmente, os autores consultados abordavam os gêneros textuais e orais; entretanto, pareceu-nos bastante adequada sua

transposição para os gêneros musicais, especialmente ao considerarmos a ausência de referências específicas para o uso de sequências didáticas no âmbito da educação musical.

Para Cristóvão e Machado (2006) os

modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. [...] O modelo permite visualizar as características de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para certo nível. (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2006, p.551).

A diversidade dos gêneros musicais e a busca por elementos de regularidade entre eles, a fim de dispô-los em uma sequência pedagógica coerente, foi parte do nosso trabalho de transposição para o campo musical dos autores que vinham operando inicialmente com elementos textuais. Buscou-se realizar uma “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991), convertendo os gêneros musicais em objetos de ensino, partindo especialmente de materiais que normalmente não seriam contemplados pela escola.

Como posto por Dolz et al. (2004), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero.” (DOLZ et al., 2004, p. 97). A intervenção foi realizada preferencialmente sobre os gêneros musicais que os alunos não “dominavam ou o faziam de modo insuficiente, e sobre aqueles dificilmente acessíveis.” (DOLZ et al., 2004, p. 97).

O esquema a seguir representa a base para uma sequência didática:

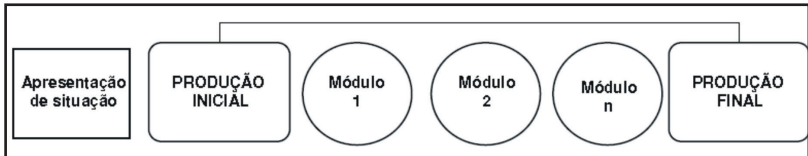


Figura 2 – Esquema da Sequência Didática

Fonte:(DOLZ et al., 2004, p. 98)

A primeira produção é o marco inicial para a preparação dos próximos módulos. Pela natureza da atividade de apreciação, recorreremos às discussões e às representações obtidas dos alunos, dados necessários para produzir as primeiras referências sobre os gêneros que seriam escolhidos. A sequência didática terá sempre, em seu momento final, uma nova rodada de apreciação onde será verificada a possibilidade de o aluno ter avançado de um dos níveis de proficiência propostos por Swanwick (2003) para outro.

Antes de avançar para as atividades propostas nos módulos para os sujeitos da pesquisa-ação, houve a necessidade de construirmos Modelos Didáticos (MDG) adaptados a partir da expressão empregada por Dolz et al. (2004), para uma transposição didática adequada e a disposição dos critérios que orientariam essa elaboração.

Baseado nos modelos oferecidos por Dolz et al. (2004), compreendemos que uma sequência didática deve implicar na apreciação e análise de um conjunto de peças consideradas do mesmo gênero musical, observando: 1- a estrutura geral da peça (melodia, harmonia, ritmo, texturas, forma), 2- os mecanismos empregados na elaboração destes elementos musicais e 3- o contexto da produção e veiculação do material musical verificado.

Uma possível adaptação do trabalho desses autores para o campo de atuação musical poderia ser descrita nos seguintes passos:

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO	Necessidade ou motivo da atividade ligada aos gêneros musicais: pode ser um fator musical ou extramusical, um motivo gerador.
2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL	Tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula ou o currículo previsto para a série. Definição do âmbito: os alunos reconhecem ou não o gênero musical em questão.
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO	<p>Por meio de:</p> <p>a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido.</p> <p>b) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical), <p>c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>
4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO	A apreciação propriamente dita de um exemplo destacado do gênero, tendo em vista a necessidade/ motivação apresentada na situação inicial.
5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO	Com o objetivo de aproximá-lo dos gêneros comumente aceitos pelos alunos e que circulam socialmente em seu grupo. Requer uma retomada do Passo 3, com a finalidade de definir especificamente: <ul style="list-style-type: none"> - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical).
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL	Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de apreciação com a sequência didática através de execuções, debates, chats, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

Figura 3 – Procedimentos para a elaboração de sequência didática ligada à apreciação de gêneros musicais

Esta proposta apresenta, em resumo, duas características marcantes, pois constitui uma *síntese* com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as *dimensões ensináveis* a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.11).

Os procedimentos pedagógicos do pesquisador precisarão ser ajustados em função das culturas e gêneros musicais com os quais se opta por trabalhar. As abordagens no ensino do jazz, da música de concerto e da canção pop podem ser completamente distintas, em função das características específicas que cada um desses gêneros possui.

O que será preservado na aplicação das sequências didáticas será uma prática de ensino pautada pelos princípios formulados por Penna (1990) e Dolz et al. (2004):

- a) Ter a experiência como princípio, o que permitirá que o aluno amplie sua percepção global. Todos os elementos musicais apresentados em aula serão sempre experimentados pelos alunos pela escuta ou por uma ação de performance;
- b) A formação de conceitos, numa compreensão individual e progressiva da organização e estruturação do discurso musical, fundamentando-o. As experiências em classe serão devidamente comentadas e documentadas, visando melhor à compreensão da parte dos alunos;
- c) A seleção das atividades ou sequências didáticas mais relevantes, ou seja, um repertório de experiências que, devidamente codificadas e ordenadas, estarão disponíveis sob diversas formas de representação (texto, grafia musical, gravação);
- d) As diretrizes para a prática formadora de “diretrizes para uma ação transformadora” (THIOLENT, 2005, p.7).

As atividades propostas aos alunos através das sequências didáticas procuram atender à evocação de uma “estética da sensibilidade” prefigurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), que apelam para a constituição de uma atitude criativa, curiosa e inventiva (BRASIL, 2000, p.62). A referida “estética da sensibilidade” relaciona-se “com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais de sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora” (HERMANN, 2010, p.31). Em última instância, essa experiência estética deve visar a “possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós

mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha.” (HERMANN, 2010, p.36).

Essa intervenção pela ação amparou-se nas orientações verificadas nos PCNEM (2000), afirmando o papel do pesquisador participante como um indivíduo que,

diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que [...] seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as duas partes, que pode contribuir definitivamente para a qualidade da construção do conhecimento. (BRASIL, 2000, p.74).

Como pretendíamos elaborar a teorização que “leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetos da ação, à resolução dos problemas iniciais” (BARBIER, 2007, p.144), estabelecemos um marco introdutório para a elaboração musical das sequências didáticas:

- a) Sempre partir de um elemento musical ou extramusical familiar aos alunos: no caso da escuta do gênero funk, a canção “Não Quero Dinheiro” foi empregada primeiramente, devido à familiaridade dos alunos com as canções de Tim Maia;
- b) Estabelecer relações entre diferentes materiais musicais ou entre as diferentes seções de uma mesma peça musical através de elementos drasticamente contrastantes, como seções com dinâmicas opostas (forte-fraco), alterações na tonalidade ou no andamento da peça;
- c) Abandonar preconceitos e reduções simplistas sobre as preferências musicais dos indivíduos – como a suposição de que o aluno de escola periférica deve apreciar preferencialmente gêneros como o rap ou o hip hop – ao abordar os diferentes gêneros musicais durante as aulas.

A sistematização dos gêneros musicais nem sempre foi tarefa fácil, pois em algumas situações precisamos aliar as referências disponíveis – como no caso do jazz, em Hobsbawm (1990) e Bellest e

Mallson (1989) – ao conhecimento tácito, implícito nas práticas de músicos e professores mais experientes.

A adaptação das sequências didáticas nos modelos propostos por Dolz et al. (2004) para o ensino de gêneros musicais mostrou-se efetiva e resultou na produção de material didático, organizando “diretrizes para uma ação transformadora” (THIOLLENT, 2005, p.7), obtidas durante a pesquisa, em uma produção de sequências didáticas que poderiam ser empregadas no trabalho docente em outras situações e contextos. Entendemos que, ao ultrapassar as condições do gênero musical como organizador de uma linguagem, realizou-se a transposição dos gêneros musicais que estão circulando nas ruas, nos rádios, para a situação escolar, cujas particularidades residem

no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.7).

O entendimento desta condição é imperativo para que o ensino dos gêneros musicais na escola seja dinâmico e significativo para os alunos, evitando sua conversão em mera prescrição de informações sobre a atividade musical, permitindo aos alunos o contato com algo mais profundo:

O exercício da música é uma forma de educando encontrar a verdade – a sua verdade – e é também um dos meios de que ele se vale para conhecer a realidade. Ora, como todo conhecimento se distingue por uma representação, esse tornar de novo presente a realidade possibilita-lhe articular sua percepção de forma clara e profunda. Nessa *re-presentation*, experienciar música é ler, interpretar, ouvir, criar [...] com a presença de todas as determinações de uma interpretação. (SEKEFF, 2007, 171).

Se ao menos uma parte dessa verdade puder ser perscrutada pelos nossos alunos do Ensino Básico, certamente os esforços empreendidos na sistematização dos conhecimentos relacionados à

apreciação dos gêneros musicais não terão sido em vão, mas serão vivos e significativos para todos os envolvidos no processo.

Considerações finais

Ao concluirmos nossa reflexão, consideramos que a pesquisa obteve êxito em seu propósito de delinear possíveis percursos para o desenvolvimento da apreciação musical entre os alunos do Ensino Básico. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho – especialmente o que diz respeito à sequência didática como método de ensino – tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade, dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia adaptada para a educação musical. Em segundo lugar, por ter sido testada no âmbito da escola pública e, portanto, submetida às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos do ensino Fundamental e Médio.

Se tomarmos por verdade que certos gêneros musicais são preferidos pelos professores ou estimulados pelos referenciais oficiais, o que dizer dos que penetram a escola a qualquer custo, nos iPods e telefones celulares? A escola é permanentemente transpassada pelos muitos gêneros em circulação, o que pode ser confirmado em um pequeno passeio pelas salas de aula e pátios: alunos carregam consigo violões, pandeiros, MP3 players, celulares, organizam pequenas rodas de música nos intervalos. Juntamente com o acesso a Internet, escutar Música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos.

A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola. O professor atento deve aproveitar interesse e envolvimento tão intenso, posicionando-se como

um facilitador do acesso aos gêneros musicais, ao selecionar material com reconhecido valor artístico dentre o assombroso volume de obras veiculadas na mídia, em meio àquilo que é considerado de qualidade inferior, “massificado”. Lidar com elementos familiares aos alunos pode ser uma boa estratégia para trazê-los ao encontro dos gêneros que pretendemos lhes apresentar.

Para fundamentar nossa exposição, procuramos apresentar uma definição dos gêneros musicais na contemporaneidade, expondo as delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros e estabelecendo relações entre a apreciação musical e com os sujeitos implicados na pesquisa.

Por intermédio das sequências didáticas, que se revelaram um método adequado para o ensino dos gêneros musicais, espera-se ultrapassar a ideia de uma apreciação musical calcada nos aspectos técnicos e nos materiais sonoros, para uma modalidade de escuta orientada para um sentido estético e mais amplo do fazer musical, considerando não somente os sons e recursos musicais imediatos, mas também os fatores exteriores que influenciam o momento de escuta da obra.

Entendemos que a adaptação dos modelos de atividades dos autores da Universidade de Genebra, especialmente de Schneuwly e Dolz (2004), é algo que ainda poderá ser elaborado com maior profundidade e amplitude, o que se apresenta como um desafio para as próximas etapas de um trabalho de pesquisa.

Certamente, a generalização de sua aplicação em outros contextos pedagógicos só será possível através de uma reflexão sobre as condições específicas dos alunos em questão, conforme observado por Barbier (2007), mas pode ser desejável como um ponto de apoio para o trabalho docente ao abordar o ensino de Música na escola brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os pensadores*. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 65-108.

- BALLARD, M.E. et al. Genre of music and lyrical content: expectation effects. *The Journal of Genetic Psychology*, n. 160 (4), 1999. p. 476-487.
- BAMBERGER, J. S.; BROFSKY, H. *The art of listening: developing musical perception*. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. Tradução J. J de Moraes. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Porto: Edições 70, 1984.
- BASTIÃO, Z. Pontes Educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: Encontro Anual da ABEM. *Anais*, 13, 2004. Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.
- BEAUSSANT, P. et al. As formas e os gêneros musicais. In: MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Tradução Costa et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BELLEST, Christian; MALSON, Lucien. *Jazz*. Campinas: Papirus, 1989.
- BEYER, Esther (Org.). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação 1999.
- _____. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.123-134.
- BORDIEU, Pierre. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BRACKETT, Keith. Musical Meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, David; NEGUS, Keith (Org.) *Popular music studies*. London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 de dezembro de 1996.
- _____. Congresso Nacional. Lei Complementar nº11769/08 de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de agosto de 2008.
- _____. Ministério da Educação (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação (SEMTC). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CALDEIRA, F. *Apreciação Musical*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n.21,set/dez. Rio de Janeiro: 2002, p.61-74.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. *Por que Vamos Ensinar Música na Escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar*. *Revista Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, jun. 2009. p. 110-125.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. v.6, n.3, Tubarão: set./dez. 2006. p.547-573.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apreensão de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DUARTE, Rodrigo. Sobre a possibilidade de uma ética da escuta musical. In: DUARTE, Rodrigo; SAFATLE, Vladimir (Org.). *Ensaaios sobre música e filosofia* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007. p.127-146.

DUARTE, Mônica de A.; MAZZOTTI, Tarso B. *Representações Sociais de Música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?* Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006. p. 1283-1295. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 6. ed. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FABBRI, Franco. A Theory of Musical Genres: two applications. In: Horn, D.; TAGG, P. *Popular Music Perspectives*. Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, 1982. p. 52 - 81.

FARNSWORTH, P.E. *Social psychology of music*. Ames: Iowa State University Press, 1969.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v.13, n.21,p. 5-41, dez. 2002.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and Roll: uma história social*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

GAVA, José E. *A linguagem harmônica da bossa nova*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. Tradução Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HOBSBAWM, Eric. *História social do jazz*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 1, jan./abr. 2006. p. 191-198.

ISHIGURO, Kazuo. *Noturnos: histórias de música e anoitecer*. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JOHNSON, J. J. Who needs the classical music? Cultural Choice and Musical Value. New York: Oxford University Press, 2002. In: CLARKE, Eric F. *Ways of Listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press, 2005.

KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.97-108.

KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEWIS, B.E.; SCHMIDT, C. P. Listeners Response to Music as a Function of Personality Type. *Journal of Research in Music Education*, n. 39, 1991. p. 311-321.

LIMA JÚNIOR, Fanuel M. de. *A elaboração de arranjos para canções populares para violão solo*. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2003.

LUNDQUIST, B. ; SZEGO, C. K. *A music education perspective in music of the world's cultures: a source book for music educators*. United Kingdom. ISME, 1998.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão/SC, v.6, n.3, set./dez. 2006. p.547-573.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Communication, culture and hegemony*. London: Sage Publications, 1993.

MERRIAM, A. P. *Ethnomusicology: discussion and definition of the Field*. Chicago: Aldine, 1967.

MORAES, J. J. de. *O que é música*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MURPHEY, Tim. *Music & song*. New York: Oxford University Press, 1992.

NAPOLITANO, Marcos; WASSERMAN, Maria C. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 39/20, 2000.

NEGUS, Keith. *Music genres and corporate cultures*. London: Routledge Press, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

QUIGNARD, Pascal. *Ódio à música*. Tradução Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

RIZZON, Flávia G. A Música e Suas Significações. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.51-68.

ROEDERER, Juan G. *Introdução à física e psicofísica da música*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais*. Tradução Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALZMAN, Eric. *Introdução à música do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Arte*. Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Fonterrada et al. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Editora da UNB, 1993.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. ANPED n°. 11 Mai/Jun/Jul/Ago. ANPED, 1999. p. 5-16. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf> Acesso em: 20 jun. 2009.

SCHWARTZ, K.D., & FOUTS, G.T. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, n. 32, v.3, p. 205-221, 2003.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

STIFFT, Kelly. *Apreciação Musical: conceito e prática na educação infantil*. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.27-36.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em seis lições*. Tradução Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinhos. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Routledge: London, 1994.

TEKMAN, H.G.; HORTAÇSU, N. Music and social identity: stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, n. 37, v. 5, p. 227-285, 2002.

THÉBERGE, Paul. “Plugged in”: technology and popular music. In: FRITH, Simon et al. *The cambridge companion to pop and rock*. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. p.3-25.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TINHORÃO, José R. *Pequena história da música popular*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TRAGTENBERG, Lívio. *Música de cena*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

ULHÔA, Martha T. de. *Nova histórias, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música popular brasileira*. Debates v.1, n.1, p. 80-101, 1997.

WUYTACK, J. & PALHEIROS. G. *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O LABORATÓRIO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO: O CASO DE TOLEDO/PR

EDUCATIONAL POLICIES AND TEACHING LABORATORY IN HIGH SCHOOL: THE CASE OF TOLEDO/PR

Joselaine Doege¹

Terezinha Corrêa Lindino²

RESUMO: Historicamente, o uso do laboratório de ensino parece ter perdido a sua importância devido a sua não utilização como recurso didático. O uso do laboratório deveria ser voltado à construção do pensamento científico, mas pouco se busca o desenvolvimento de habilidades e competências no discente para que este seja autônomo, dinâmico, criador e capaz de experimentar novas situações. Para refletir qual é a real função do trabalho no laboratório didático, neste artigo, optamos pelo Método de Estudo de Casos utilizando a Entrevista Sistemática (com roteiro de entrevista) e Observações Direta e Indireta em cinco escolas de Ensino Médio da cidade de Toledo/PR. Como principal resultado, verificou-se a ausência de um trabalho de normas no laboratório pelos docentes, apresentando-se comportamento inadequado pelos discentes. A maioria dos docentes não conseguiu desenvolver os objetivos determinados para aula prática, tornando frequente o uso de recursos audiovisuais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino Médio. Laboratório Didático.

ABSTRACT: Historically, the use of teaching laboratory seems to have lost its importance due to its non-use as a teaching resource. Laboratory should

1 Pós-graduada em Gerenciamento de Laboratórios. Unioeste/campus Toledo.

2 Doutora em Educação. Docente do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gerenciamento de Laboratórios e docente da Área de Fundamentos da Educação. Unioeste /campus Marechal Cândido Rondon.

be used to build a scientific thought, but little is done on developing students' abilities and competences in order to make them autonomous, dynamic, creative and capable of experiencing new situations. In order to reflect about the real role of working in the teaching laboratory, in this article, we chose the Case Study method using the Systematic Interview (with interview guide) and Direct and Indirect Observations in five high schools of Toledo/PR. The main result, there was a lack of standards in laboratory work by teachers, with inappropriate behavior by students. Most teachers failed to develop specific goals for classroom practice, making frequent use of visual aids.

Key words: Educational politics. High School. Didactic Laboratory.

Introdução

O desenvolvimento da sociedade mundial passou da crença religiosa para a do progresso, movimentando o mercado globalizado e capitalista com a produção da ciência. Em consequência, as políticas educacionais brasileiras adaptaram-se a uma proposta curricular que pudesse integrar a educação científica, tecnológica e social, com conteúdos científicos e tecnológicos, estudados de forma a refletir seus aspectos históricos, éticos, políticos e sócioeconômicos. É fato que as Ciências Naturais estão estritamente ligadas ao método experimental, por exemplo, a Física, a Biologia, a Química, tornando o laboratório didático importante no processo de ensino no Ensino Médio.

Mediadas pela concepção construtivista da produção de Ciência, as atividades experimentais teriam como função mediadora no seu ensino os conteúdos, e as políticas educacionais deveriam desenvolver alternativas que corroboram na diminuição de colocação no ranking planetário da educação elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura), conforme estudos de Barbieri (2006). Esta situação, além de desconfortante para o ensino, origina a necessidade de avaliar as políticas educacionais norteadoras sobre o uso do laboratório didático no Ensino Médio na rede estadual no município de Toledo/PR, em virtude do gerenciamento desses tipos de laboratório.

Devido à ausência de estudos exploratórios sobre o tema e à carência de um olhar metodológico sobre o laboratório de ensino, as

políticas educacionais atuais para o Ensino Médio vêm estabelecendo as regras para a realização de atividades práticas em laboratórios didáticos. No entanto, nota-se que as atividades experimentais são pouco frequentes, pois existem profissionais que tornam essas atividades meras demonstrações.

A educação tem sofrido muito com políticas impostas e métodos distintos, modificando sobremaneira sua prática. Historicamente, o uso do laboratório de ensino parece ter perdido a sua importância devido à sua não utilização como recurso didático.

O uso do laboratório deveria ser voltado à construção do pensamento científico, mas pouco se busca o desenvolvimento de habilidades e competências no discente para que este seja autônomo, dinâmico, criador e capaz de experimentar novas situações, fazendo-nos refletir. Qual é a real função do trabalho no laboratório didático? Existe relação entre a resistência dos educadores em buscar atividades práticas no laboratório didático e o contexto político em que a escola está inserida? Quais seriam os ganhos sociais, científicos e pessoais que o uso efetivo do laboratório didático pode trazer?

Para efetivar a análise das políticas educacionais que norteiam o trabalho no Ensino Médio da rede estadual do município de Toledo/PR, optou-se pela metodologia qualitativa com intuito de contextualizar a realidade dos profissionais de educação e laboratoristas em um laboratório de ensino. Para tanto, inicialmente foi realizada uma pesquisa documental, buscando protocolo de agendamento de aulas no laboratório, o projeto político pedagógico, o regimento interno das escolas e as leis e decretos direcionados para o ensino médio. Optou-se ainda pelo Método de Estudo de Caso, utilizando as seguintes fontes de informação: Entrevista sistemática (com roteiro de entrevista) e Observações direta e indireta.

É importante destacar que o estudo de caso consiste na utilização de um ou mais métodos quantitativos de aquisição de informação e não segue uma linha rígida de investigação. Caracteriza-se por descrever um evento ou caso de uma forma longitudinal. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição,

um evento cultural etc. (YIN, 1993). Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para suportar a proposição de questões causais e nos casos em que o fenômeno não pode ser estudado fora do contexto onde naturalmente ocorre.

Desta forma, as entrevistas foram realizadas individualmente com professores das disciplinas de biologia, química e física, gravadas (com a autorização dos informantes) e transcritas logo após a sua efetivação. A utilização de entrevistas (relatos orais) procurou resgatar aspectos da realidade social oculta. Esta forma de abordagem tende a trabalhar com o universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

No roteiro de entrevistas foram privilegiadas as seguintes questões: De que forma as políticas educacionais influenciam no seu trabalho? De acordo com as políticas educacionais qual é a finalidade do laboratório de ensino? Como as políticas educacionais definem a importância do uso do laboratório de ensino? Seguindo essas políticas como devem ser os laboratórios de ensino? O laboratório de ensino é apropriado? Por quê? Como o PPP (Projeto Político Pedagógico) expressa o seu trabalho? No PPP há uma relação pedagógica com seu trabalho e o laboratório de ensino? Qual? O PPP apresenta uma preocupação com o gerenciamento de resíduos? Qual? O PPP em relação ao laboratório de sua escola atende às expectativas do Professor? Do estudante? Você usa o laboratório por quê? Como é feito o gerenciamento de resíduos nesta escola? Qual a importância de ter um projeto de gerenciamento de resíduos? O espaço físico oferece condições para trabalhos experimentais? Você elabora roteiro para o ensino no laboratório? Na escola, os equipamentos existentes dão condições para a realização de experimentos no laboratório? Por quê? Qual a importância do laboratório de ensino no desenvolvimento da sua disciplina? Dentro dos conteúdos da sua disciplina há o desenvolvimento de gerenciamento de resíduos? De que forma?

Seguindo as políticas educacionais e o PPP, qual a forma mais adequada de se utilizar o laboratório de ensino na sua disciplina?

Para as observações diretas, fotografou-se o laboratório didático de cada escola de posse de um protocolo de observação. Já nas observações indiretas foram coletadas informações sobre o layout do laboratório de Química e documentos sobre a origem desses laboratórios. A quantidade de observações atrelou-se ao contexto de cada escola estudada. O período de coleta dos dados empíricos compreendeu entre maio a agosto de 2008. Cada escola será aqui designada por códigos E1 a E5. Desta forma, para a análise das informações coletadas optou-se pelo método da análise de conteúdos, o qual estabelece o conhecimento entre a teoria das representações sociais e teoria da ação. Deste método, apropriamo-nos das três fases: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados (TRIVIÑOS, 1987).

Na fase da pré-análise, descreveu-se o esquema de trabalho com procedimentos a serem adotados. Na segunda, coletaram-se todos os documentos estabelecidos na escola, em relação ao uso do laboratório de ensino. E, na terceira, categorizaram-se as informações que embasam a análise dos materiais empíricos coletados.

Ressalta-se, ainda, que, segundo Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo é a melhor maneira para se demonstrar a estrutura e os elementos do conteúdo, de modo a esclarecer diferentes características e extrair seus significados. Nesse processo, o corte e o recorte de conteúdos foram extraídos de documentos oficiais e de documentos manifestos no laboratório de ensino de cinco escolas públicas da cidade de Toledo/PR.

Após este processo, as informações foram agrupadas em categorias. São elas: layout do laboratório de ensino, políticas educacionais, trabalho pedagógico e laboratório de ensino e suas especificidades; a saber,

- Análise do layout: compete caracterizar a origem dos laboratórios (estrutura, organização, armazenamento de reagentes

- e equipamentos), manuseamento desse espaço e segurança ofertada por ele.
- Políticas educacionais: compete verificar qual é o amparo legal para o funcionamento dos laboratórios e sua presença no projeto político pedagógico das escolas estudadas ou nas diretrizes curriculares nacional.
 - Trabalho pedagógico: compete observar a forma como o laboratório é utilizado na escola, a sua frequência de uso, a sua utilização de roteiro e se as atividades realizadas no mesmo possuem caráter demonstrativo ou de experimentação.
 - Laboratório de ensino: compete verificar qual é o conhecimento proporcionado em seu uso, às atitudes dos docentes e dos discentes e a perspectiva entre as políticas educacionais atuais e futuras.

Para conhecer a situação física de cada laboratório didático, além da análise de conteúdos de documentos, foram coletadas informações por meio de registros fotográficos para visualizar detalhes de sua realidade. Reunindo todas as informações, os resultados corroborarão com a discussão sobre como está sendo utilizado o laboratório didático em escolas de ensino médio e qual é a influência na prática das políticas educacionais correlacionadas.

1. Das políticas educacionais ao laboratório didático do ensino médio

O crescente desenvolvimento científico democratizou a Ciência, constantemente encontrada nas indústrias, na agricultura, na medicina e em outras atividades que podem fazer parte do cotidiano.

É fato que aprendemos muitos conceitos científicos na escola, mas esse processo não se formou de modo simples. Na verdade, os currículos foram sendo adaptados e modificados, percorrendo uma longa trajetória até chegar ao atual. No que se refere aos currículos das ciências, tudo começou em 1956 com o lançamento do Sputnik, o primeiro satélite artificial lançado pela União Soviética, ocasião em que os Estados Unidos, com receio de não serem competitivos

no desenvolvimento tecnológico, militar e industrial, reformularam o ensino de ciências (HAMBURGER, 2007).

Nesse mesmo caminho, surgiram projetos de novos currículos na High School, equivalente ao nosso Ensino Médio. Primeiramente o currículo de física do Physical Science Study Committe e, em seguida os currículos de Química, Biologia e outras ciências destinadas às séries do Ensino Fundamental e depois ao Ensino Médio. Anos depois, Harvard elaborou outro currículo de Física, com ênfase em História e Filosofia da Ciência. Na Inglaterra foram elaborados currículos de Ciências e Física, apoiados pela Nuffield Foundation (HAMBURGER, 2007). Os novos currículos do Ensino Fundamental e, depois, do Ensino Médio ensinavam a ciência atualizada, utilizando resultados de pesquisas científicas recentes, valorizando a experimentação, medições e observações de grandezas, conceitos e teorias modernas.

No Brasil, o ensino de ciências era voltado para a decoreba (HAMBURGER, 2007). Em 1948, um movimento para a renovação do ensino de ciências traduziu e inseriu na escola o livro didático de Física norte-americano de O. H. Blackwood, que se baseava em aplicações e experimentos da ciência.

Em 1955, criou-se em São Paulo o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), que fomentava a renovação educacional e o ensino de Ciências a partir da experimentação e observação. O IBECC traduziu e publicou o currículo do Physical Science Study Committee e outros currículos novos para organizar cursos de atualização de docentes de Ciências. Neste ínterim, verificou-se que tais currículos eram difíceis para serem aplicados em escolas, tanto para os docentes quanto para os discentes do Brasil e dos Estados Unidos. Isto levou o Brasil a desenvolver seus próprios currículos sob o governo de Getúlio Vargas, o qual criou o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Além do desenvolvimento da educação no Brasil, nessa época foram realizadas as primeiras regulamentações em relação à criança e ao desamparo, instaurando-se o Código de Menores. Devido à com a necessidade de trabalhadores para o comércio e indústria,

criaram-se escolas que visavam educar no trabalho e para o trabalho, solucionando problemas referentes aos menores abandonados, aos infratores e aos delinquentes (PRÉCOMA, 2007).

Quatro anos depois, se regulamentou a organização do ensino secundário e, no ano seguinte, foram consolidadas as disposições sobre a organização do ensino secundário (ROMANELLI, 2000), o que implicou na modificação do currículo, com o ciclo fundamental de cinco anos e o complementar de dois, sendo obrigatório e seriado. Este currículo permaneceu elitista, pois a maioria da população não tinha acesso à escola.

No Paraná, o Interventor Federal, e posterior Governador, era Manoel Ribas, que replicou as políticas educacionais de Vargas e planos pedagógicos que auxiliassem na urbanização e disciplina de corpos, para controlar o crescente número de vadios, mendigos e delinquentes (FOUCAULT, 2004; OLIVEIRA, 2005).

Como a educação era voltada ao trabalho, ela passou a ter como finalidade profissionalizar crianças órfãs, desamparadas e delinquentes para serem reformados ou preservados, aumentando a mão de obra. Nos anos da gestão do presidente da República José Linhares, Gustavo Capanema e Raul Leitão promulgaram a Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Também criaram o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (ROMANELI, 2000).

Duas décadas depois, se estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promoveu equivalência geral entre os ciclos e ramos do ensino de 2º Grau inserindo o ensino propedêutico, depois de quatro anos na escola primária, mantendo aprendizagem industrial e comercial que associa à escola e trabalho. O convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e os Estados Unidos instalou centenas de ginásios orientados para o trabalho, chamados polivalentes (CUNHA et al., 2000).

Na década de 1970, como a economia brasileira crescia e conseguia competir com a economia internacional, foram implantados novos projetos de desenvolvimento, principalmente na educação, para viabilizar o aumento da produtividade econômica e incremen-

tar a distribuição de renda, possibilitando uma ascensão social (RODRIGUES, 1981). Assim, os currículos nacionais foram baseados em pressupostos pedagógicos semelhantes e não tão exigentes em conteúdos como o Projeto de Ensino de Física, publicado pela FE-NAME (Fundação Nacional do Material Escolar), órgão do Ministério da Educação. Cada volume acompanhava aparelhos simples para realização de experimentos ou em forma de instrução programada. Por conseguinte, o IBECC fabricou materiais simples para os experimentos, em sala de aula, vendidos a escolas e pessoas interessadas. Em parceria com a Editora Abril, desenvolveram uma série de fascículos com kits vendidos mensalmente em bancas de jornal com muito sucesso (ROMANELI, 2000).

Em 1971, foi promulgada a segunda LDB brasileira, por meio da Lei 5.692/71, que estabelecia a obrigatoriedade de articulação entre a formação profissional e geral no 2º Grau. (OLIVEIRA, 2008). Essa dualidade, de acordo com Kuenzer (2002) e Saviani (1987), era incapaz devido à estrutura histórica da educação brasileira. Instituiu-se o ensino de 1º grau obrigatório e com oito anos de duração, com os quatro últimos anos profissionalizantes com finalidade vocacional e iniciação para o trabalho, mantendo-se a aprendizagem profissional, industrial e comercial (BRASIL, 1971).

Parcialmente, unificava-se o ensino pós-primário, formando um novo ensino de 2º Grau, universal e profissional, no qual os discentes do 2º Grau teriam habilitação ou de técnico ou de auxiliar técnico. Segundo Cunha (1973), o 2º Grau também tinha função de conter a demanda de candidatos para o ensino superior, os encaminhando-os diretamente para o mercado de trabalho, carente de profissionais habilitados.

Em virtude da falta de recursos financeiros e de profissionais qualificados, determinou-se o abandono da iniciação para o trabalho e sondagem vocacional nos currículos do ensino 1º Grau. Além da insuficiência financeira no ensino 2º Grau e a falta de estágios ofertados pelas empresas, as escolas públicas deparavam com a necessidade de adequar seus currículos, sua infraestrutura como também de apresentar um corpo docente qualificado técnica e pedagogicamente

(LEITE; SAVI, 1980). De forma legal, acentuaram-se as diferenças na qualidade entre escola pública e privada. Esta última conseguiu burlar a legislação, permanecendo com ensino de formação geral para seus discentes prosseguirem no ensino superior. (OLIVEIRA, 2008).

A redemocratização dos planos educacionais de Municípios e Estados ficou marcada pela valorização da formação de sujeitos críticos capazes de intervir politicamente na sociedade, largamente difundidas nas décadas de 1980 e 1990 (OLIVEIRA, 2008). Tais modelos de ensino foram fundamentados pelas teorias piagetiana e vigostkiana. Com isso, em 1982, as políticas educacionais modificaram os currículos profissionalizantes, tornando-os uma alternativa ao lado do currículo propedêutico. Gomes (1982) afirma que a cultura brasileira, em relação ao papel do ensino de 2º Grau, possui uma cultura discriminatória, na qual valoriza a formação acadêmica em detrimento da formação profissional. Lembrando que a escola é uma instituição social encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social.

Os investimentos na educação visavam benefícios econômicos como o combate ao desemprego e a diminuição das taxas de pobreza (OLIVEIRA, 2006). Com a obrigatoriedade de formação no 2º Grau, muda-se o discurso e promulga-se a progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1996). O poder público, agora, tem o dever de fornecer e manter a educação básica para todos.

A partir de 1995, a política educacional novamente traz à baila a necessidade de se atender à economia e fornecer profissionais de nível médio em escolas técnicas industriais da rede federal. De fato, a LDB 9394/96 estabelece o ensino médio como última etapa da educação básica, descomprometendo-se legalmente e financeiramente com a educação profissional. Mesmo assim, continua com o objetivo de formar trabalhadores para o mercado de trabalho, proporcionando a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (OLIVEIRA, 2008).

A LDB, em seu Art. 35, inciso IV, determina que os conteúdos e as formas de avaliação comprovem, no final do curso, o domínio

dos princípios científicos e tecnológicos necessários à produção moderna (CUNHA et al., 2000). De certa forma, voltamos àquela velha relação entre ensino médio e educação profissional, instituída em 1971.

Paralelamente, em 1997, tentando colocar ponto final nessa situação, o congresso nacional sanciona o decreto 2208/97, que legaliza a dicotomia entre a formação profissional e a formação geral (OLIVEIRA, 2008). Nele, o ensino profissional configura-se em três níveis e ausente de progressão obrigatória: o básico, o técnico e tecnológico em nível superior, disponibilizando o ensino técnico independentemente do ensino médio. No integrado, oferta, dentro do currículo do ensino médio, o currículo profissional.

Contudo, esse decreto foi substituído pelo decreto 5154/2004, que possibilita a articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica (OLIVEIRA, 2008). Nele reafirma-se que o ensino médio deve ter um papel social e pedagógico necessário para os discentes de classes sociais atingirem uma preparação para uma futura inserção no mercado de trabalho, completa o autor.

Como o objetivo da educação, de acordo com as políticas atuais, é a formação de profissionais que dominem fundamentos científico-tecnológicos, as escolas devem estar providas de laboratórios de ensino que possam exercitar esses fundamentos mediante experimentação (com um caráter especial e ser uma atividade fundamental no ensino de Ciências), afirmam Galiuzzi et al. (2001). No entanto, as finalidades das atividades da Ciência são obter informações por meio de observação, organização delas e busca de regularidades. Essas regularidades nada mais são que conceitos teóricos obtidos e aplicados na prática, ressalta o autor.

As aulas de laboratório deveriam possibilitar aos alunos compreensão da teoria, concretizando o seu abstrato, e aprimorar habilidades manuais no uso de ferramentas e instrumentos. E, a partir disso, no seu cotidiano, conscientizar e problematizar temas como a degradação ambiental, assunto de inquietação internacional, e a necessidade de como a de não gerar resíduos, desenvolver técnicas

que diminuam desperdícios e formas para favorecer o desenvolvimento sustentável (VALLE, 2002).

2. Resultados e discussão

Os laboratórios de ensino das cinco Escolas Estaduais pesquisadas não foram construídos de forma padrão e somente dois deles fazem parte da estrutura física desde sua fundação – um porque a escola foi recentemente construída e segue as normas da instituição mantenedora (Resolução SESA nº. 0318/2002), o outro resulta de um convênio com Estados Unidos (modelo em que a orientação americana regula desde a planta baixa até seu funcionamento).

O restante das escolas construiu seus laboratórios de ensino com basenas exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação para o reconhecimento dos cursos de Magistério, Contabilidade e Auxiliar de Enfermagem. Cada escola apresentou uma trajetória própria nesta construção; todavia, todos construíram aproximadamente na mesma época, iniciando seu funcionamento em 1997.

Como não houve uma regulamentação de como deveria ser esse laboratório, cada escola construiu de acordo com seus recursos. Constatou-se que esses laboratórios apresentaram semelhanças em sua estrutura: ampla sala, duas bancadas com pontos de água, gás e fonte de eletricidade. Todos possuem armários, os quais armazenam vidrarias, reagentes, equipamentos e estantes com acervo zoológico.

Em relação às diferenças, um dos laboratórios da escola E2 apresentou em suas instalações uma antessala no laboratório de ensino de física e Biologia e uma sala de pesagem e limpeza de vidrarias no laboratório de Química, que contém seis bancadas quadradas e individuais. Na escola E4, verificou-se que a mobília é composta por um balcão em mau estado e mesas adaptadas para servir de bancada, muitas vezes incompatível com algumas substâncias (Figura 1), aumentando os riscos (CARVALHO, 1999).



Figura 1. Mobília do laboratório de ensino E4

Fonte: Pesquisa de campo (2008)

Essas dependências não apresentam um local apropriado ou área específica para armazenamento e estocagem de reagentes (CIENFUEGOS, 2001). Na maioria dos casos, podem-se encontrar reagentes armazenados em armários de madeiras, como nos laboratórios nas escolas E4 e E5, ou metálicos, como no E1 e E2. Somente em um desses casos, no laboratório E3, os reagentes são armazenados em estantes, desprotegidos dos raios solares, situação não recomendada por Carvalho (1999), além de estarem expostos a todo o momento aos estudantes. Também chamou atenção o laboratório de Química da escola E2 por apresentar muitas prateleiras com reagentes e soluções. Não se recomenda estocar substâncias perigosas em posição muito alta em relação ao piso.

Mesmo salas amplas tornam-se pequenas quando utilizadas para turmas com quarenta estudantes, ofertando maiores riscos. Por conta disso, todos os laboratórios com essa finalidade deveriam apresentar normas de segurança, como as escolas E2, E3 e E5 apresentam. Um fato inquietante é o uso do laboratório como depósito, podendo ver materiais de informática e caixas de televisão embaixo da bancada lateral (Figura 2). Dentro dos armários encontramos materiais de artes e caixas de documento, e, na sala cadeiras e retroprojetores.



Figura 2. Finalidade do laboratório como depósito E1
Fonte: Pesquisa de campo (2008)

Vemos que esse espaço nas escolas está desprovido de segurança; em nenhum deles há chuveiro de emergência e somente dois possuem extintores (CIENFUEGOS, 2001). O quadro 1 apresenta algumas recomendações de segurança.

QUADRO 1. Requisitos de segurança recomendados para os laboratórios de ensino segundo Cienfuegos (2001) e Carvalho (1999)

Requisitos de segurança	E1	E2	E3	E4	E5
Saída de emergência	Não	Não	Não	Não	Não
2º porta oposta	Não	Sim	Não	Não	Não
Visores de vidro	Não	Não	Não	Não	Não
Piso	Fosco	Fosco	Brilhante	Fosco	Fosco
Exaustores	Não	Sim	Não	Não	Não
Capela	Sim	Sim	Não	Não	Não
Quadro elétrico	Interno	Interno	Interno	Externo	Externo
Válvula de gás	Não possui	Interno	Interno	Não possui	Externo
Chuveiro de emergência	Não	Não	Não	Não	Não
Lava-olhos	Não	Não	Sim	Não	Não
Extintores	Não	Sim	Sim	Não	Não
Botijão de gás externo	Não	Não	Não	Não	Sim

Fonte: Pesquisa de campo (2008)

O Quadro 1 constata que quatro escolas em seus laboratórios armazenam gás no seu interior e também apresentam fonte de ele-

tricidade, o que aumenta significativamente os riscos de explosão e de fogo, situação agravada pela ausência de sistema de segurança, e, principalmente pela ausência de extintores. A escola E2, em suas instalações, minimiza este tipo de riscos por dispor de uma segunda porta em posição diametralmente oposta a porta principal para melhor escoamento dos estudantes presentes neste ambiente em caso de acidentes, distribuindo melhor os pontos de maior risco (CIEN-FUEGOS, 2001).

Quatro laboratórios, E1, E3, E4 e E5, têm conjuntos de janelas basculantes; um deles em estado precário no E4 (Figura 3), impossibilitando abrir ou fechar as janelas. Conseqüentemente, não permite ventilação o suficiente em caso de manipulação de reagentes ou materiais voláteis dentro dessa instalação.



Figura 3. Conjunto de janelas basculante tomadas de ferrugem (E4)
Fonte: Pesquisa de campo (2008)

O mais seguro na manipulação de materiais potencialmente perigosos é empregar exaustores, capelas e controle das condições ambientais, mas constatamos a ausência desse recurso (CIENFUEGOS, 2001). Diante dessa situação, constata-se que as políticas educacionais, não são direcionadas ao laboratório de ensino. Segundo as leis, decretos e resoluções promulgadas, até o ano corrente, não há existência de qualquer regulamentação legal e específica para o seu funcionamento.

As únicas citações sobre laboratório de ensino estão nos Arts. 10 e 35, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998 e são as seguintes :

Art. 10 [...] - A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: [...]

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando: [...]

c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

Art. 35: [...]

IV - a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesses artigos não são mencionados os laboratórios. No Art. 10, por exemplo, o item c trata da experimentação principalmente científica e tecnológica. A partir deste fato, pergunta-se: Será que a escola tem condições ou dispõe de recursos para realizar algum experimento científico? Novamente, esta relação pode ser visualizada na última finalidade do Art. 21, da LDB nº. 9394/1996, no qual o Ensino Médio é apresentado como parte integrante da Educação Básica e sua finalidade é:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Corroborando com esta ideia, o PPP da escola E5 afirma que:

O laboratório tem por finalidade aplicar os conceitos teóricos das disciplinas de ciências/Biologia, Química e Física. Onde poderá estar utilizando equipamentos como o microscópio na visualização de células vegetais e animais, bem como na utilização de reagentes para demonstrar as diversas reações e ainda identificar ácidos e bases. Este espaço é mais um recurso didático para o exercício dos conceitos obtidos em sala de aula e comprovados neste, ou seja, para uma melhor compreensão do conhecimento sistematizado.

Por meio deste conceito, observa-se a importância do trabalho pedagógico nesse tipo de laboratório; todavia, analisando os protocolos de agendamento de aulas das escolas, observou-se que todas as escolas quase não utilizaram esse recurso didático. A média de utilização ficou em três aulas por turma nas escolas que mais utilizam este laboratório, e em uma aula por turma, nas demais escolas que utilizam menos, durante o primeiro semestre de 2008 (Figura 4).

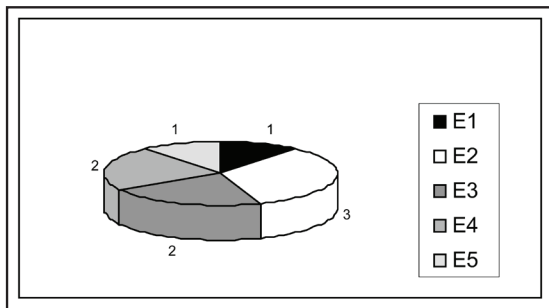


Figura 4. Quantidade de aulas práticas por Semestre por turma para cada escola
 Fonte: Pesquisa de campo (2008)

No gráfico 1, observa-se que não estão sendo seguidas as orientações recebidas por meio do ofício circular nº 07/06-DIE/SEED, que estabelece que, para cada oito aulas mensais de Química, Biologia e Física por turma, pelos menos duas devem ser destinadas para aula prática (aulas de laboratório).

Nas entrevistas com os professores de Física, Biologia e Química das escolas pesquisadas, 55,55% responderam elaborar roteiro para suas aulas práticas, 27,77 % responderam não elaborar, apenas 13,88 % às vezes elaboram e 2,77 % não responderam, comprovando que a maioria dos professores planeja suas aulas práticas.

Em uma das escolas, no protocolo de agendamento de aulas no laboratório de ensino, foi observado que todos os professores da disciplina de Química seguiam fielmente as atividades propostas pelo livro didático, no que tange às atividades práticas, em diferentes turnos, colocando em dúvida a elaboração do roteiro. Neste caso, acredita-se que o cuidado em elaborar um roteiro faz com que ele se torne um meio demonstrativo pelo professor, em que o estudante depende passo a passo para realizar a experimentação.

Não há investigação, problematização ou análise. Deixa-se de lado a abordagem construtivista, e adota-se a forma tradicional, meramente demonstrativa e repetitiva (LIBÂNEO, 1982). Porém, paradoxalmente, observa-se uma tendência construtivista como resultado dos questionamentos realizados na entrevista sobre a finalidade do laboratório de ensino: 69,44 % dos entrevistados atribuem ao laboratório a função de aprendizagem na relação entre teoria e prática; 8,33 % acreditam que o laboratório tem a finalidade de visualização; 8,33% responderam que o laboratório complementa as aulas teóricas, 8,33 % que ele tem finalidade de motivar os discentes; 2,77 % que tem s função demonstrativa e 2,77 % que apresenta finalidade científica.

Quanto à importância do laboratório de ensino 61,11 % dos entrevistados continuaram com a relação teoria e prática; 13,88 % responderam ser fundamental, 5,55 % responderam que propicia a problematização e contextualização; 5,55 % responderam que o laboratório faz com que os estudantes gostem do conteúdo. Ain-

da, 2,77 % ser motivação, 2,77 % auxiliar na memorização, 2,77 % relacionar fenômenos biológicos da vida dos discentes com os conteúdos estudados; 2,77 % fornecer noções científicas e 2,77 % responderam ser relevante, mas que “hoje com os recursos audiovisuais pode ser substituído em várias atividades” (E2).

Pode-se dizer, pelos resultados das entrevistas, que há uma contradição, dado que a maioria dos professores entrevistados respondeu que o laboratório de ensino apresenta a finalidade e a importância de relacionar teoria e prática, mas, na realidade não é usado conforme o trabalho pedagógico. Este fato se torna também incoerente até mesmo com as Diretrizes Curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), que utiliza a experimentação não só para relacionar a teoria com a prática, como para proporcionar melhor interação entre professor e estudantes e entre estudantes, propiciando o desenvolvimento cognitivo e social no ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais orientam que as atividades práticas sejam classificadas como espaço de reflexão, de desenvolvimento e de construção de ideias, interpretadas de acordo com o referencial teórico. Também que “[...] durante a experimentação, a problematização é essencial para que os discentes sejam guiados em suas observações” (BRASIL, 1998, p. 21). Os professores deveriam estimular o desenvolvimento de aulas práticas, colaborando na contextualização da teoria. Observou-se que os estudantes apresentam maior interesse em utilizar o laboratório de ensino somente durante as visitas às escolas. Detectou-se também que não há um trabalho por parte dos professores em ensinar normas de segurança do laboratório. Presenciaram-se aulas com estudantes eufóricos e sem noção de perigo na realização das atividades; contudo, nestas aulas há uma aproximação maior entre professor e estudante, contribuindo para um maior aprendizado.

Pelas entrevistas, a reclamação por parte dos professores pelas turmas numerosas foi detectada. Não conseguindo desenvolver atividade que atinjam objetivos determinados, uma das respostas de

um professor chama a atenção sobre a importância do laboratório de ensino. A resposta:

É relevante, mas hoje com os recursos audiovisuais pode ser substituído em várias atividades” (E2) fez-nos refletir sobre qual será o futuro do laboratório de ensino e da interação estudante-estudante-professor.

Por comodismo ou não, o desenvolvimento de habilidades e o conhecimento científico ficam apenas no discurso, estabelecendo-se a supremacia de outros recursos didáticos (por exemplo, a televisão). Isso indica a possibilidade do fim dos laboratórios de ensino. Na verdade, esperava-se que os professores fossem os primeiros a defender que o laboratório de ensino é um recurso didático essencial no trato das Ciências. Mas o que foi observado é que eles vão se transformar em depósito, como acontece em algumas escolas, ou em salas de informática, nas quais prevalecerão as aulas demonstrativas, extinguindo-se o laboratório de ensino.

Este trabalho fundamenta a afirmação de que as escolas pesquisadas poderiam inserir os valores do laboratório de ensino no PPP e as aulas de laboratório nos planejamentos das disciplinas, buscando qualidade no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas de Química, Física e Biologia, evitando a extinção desse recurso didático. Para diminuir a dificuldade de os professores realizarem tais atividades, sugere-se que na Formação continuada dos professores, se desenvolvam atividades experimentais que seriam aplicadas para os estudantes no laboratório.

Considerações finais

A situação da educação no Brasil é preocupante. Por esse motivo sentimos a necessidade de avaliar as políticas educacionais referentes sobre o uso do laboratório de ensino no Ensino Médio na rede estadual no município de Toledo-PR. Atualmente, não há leis específicas para o laboratório de ensino, ou qualquer denominação para o seu funcionamento e muito menos esta especificidade consta

nos documentos escolares. O que pode justificar o pouco uso desse recurso pelos professores.

Se não tem uso, não se pode requisitar sistema de segurança e outros equipamentos inexistentes ou insuficientes para suas dependências. Apesar disso, constatou-se que a maioria dos professores apresenta a importância de fazer uso do laboratório, elaborando roteiros para melhor relacionar a teoria com a prática. Mesmo assim, alguns professores conseguem transformar a experimentação em demonstração, passando de uma abordagem construtivista para uma abordagem tradicional. Sabe-se que o laboratório de ensino possibilita a concretização da teoria, porque, dependendo do trabalho desenvolvido, o estudante contextualiza com maior facilidade pela maior aproximação com o professor.

Verificou-se ausência de normas para o trabalho dos professores no laboratório pelos professores e comportamento inadequado por falta dos estudantes. A maioria dos professores reclamou na entrevista do número de estudantes, que dificulta o desenvolvimento dos objetivos determinados para a aula prática, situação que torna mais fácil e frequente o uso de recursos audiovisuais. Aliás, conforme uma das entrevistas, as aulas práticas serão substituídas por esse tipo de recurso.

Com baixo uso, a ausência de normas que determinam seu funcionamento e com a informatização, os laboratórios de ensino correm o risco de não fazer mais parte do estabelecimento de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, J. C. *Gestão ambiental: conceitos, modelos e instrumentos*. São Paulo: Saraiva, 2006

BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12, ago., 1971. Seção 1. P.6.377. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23, dez., 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação. Ensino Médio. – Brasília: MEC/SEM, 1998, p. 122.

CARVALHO, P. R. *Boas práticas químicas em biossegurança*. Rio de Janeiro: Interciência, 1999.

CIENFUEGOS, F. *Segurança no laboratório*. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

CUNHA, L. A. et. al. *Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina, Brasil, Argentina e Chile*. Atuais Tendências na Educação Profissional. Brasília: Co-Edições, 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S.; GONÇALVES, F. P.. Objetivos das atividades experimentais no Ensino Médio: a Pesquisa coletiva como modo de formação de professores de Ciências. *Ciência & Educação*, v.7, n.2, p.249-263, 2001.

GOMES, C. B.. Representação da escola por trabalhadores da cidade de Salvador. *Revista Ande*, São Paulo, nº. 5 / 1982.

HAMBURGER, E. W.. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, 2007.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, M. R.; SAVI, R. C. B. Ensino de 2º Grau profissionalizante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.36, p.3-25, fev., 1980.

LIBÂNEO, J. C.. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista Ande*, n. 6, p.11-9. 1982.

OLIVEIRA, I. D. de. *A caminho da servidão*. Monografia de Conclusão de Curso de Pós Graduação. Curitiba: Universidade do Contestado, 2005. p.15.

OLIVEIRA, R. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R.. *O ensino médio em questão: a análise de uma história recente*. Rio de Janeiro: B. Tec. SENAC, v. 34, n.1, jan./abr. 2008.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares de Química, Física e Biologia para a Educação Básica. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2006.

PRÉCOMA, L.. As políticas públicas para a educação no Paraná, no governo de Manoel Ribas 1932-1945. Disponível em: www.utp.br/.../AS%20POL%CDTICAS%20P%DABLICAS%20PARA%20A%20EDUCA%C7%C3O%20NO%20PARAN%C1....doc > Acesso em: 17 jul. 2007.

RODRIGUES, N. Estado e educação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.10, p.41-53, 1981.

ROMANELI, O. O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

VALLE, C. E. *Qualidade Ambiental: ISO 14000*. 4. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

YIN, R. K. *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

TUTORIA ON LINE: COMPETÊNCIAS

ONLINE TUTORING: COMPETENCES

Lucia Helena Tiosso Moretti¹

Maria Eliza Nigro Jorge²

RESUMO: A educação a distância é um processo de ensino-aprendizagem que vem conquistando cada vez mais espaço no cenário educacional e se consolidando eficazmente como modalidade educacional. O objetivo deste estudo foi organizar um plano de tutoria *on line*, bem como delinear as competências necessárias ao profissional envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Para desempenhar um papel diferenciado na tutoria *on line*, é preciso que o professor/tutor adquira e desenvolva um conjunto particular de habilidades e competências. Tal profissional é a pessoa responsável pelo acompanhamento dos alunos, sendo elo entre discentes e instituição, necessitando de uma formação sólida e continuada para que possa atender às necessidades de um modelo educacional em expansão. O desenvolvimento da competência envolve a identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades e tarefas associadas com uma função específica. Uma vez que uma função de trabalho é definida, as atuais práticas e normas existentes são identificadas para facilitar o desenvolvimento de tais competências.

Palavras chave: Educação a distância. Competências. Tutor online

ABSTRACT: Distance education is a teaching learning process that has been gaining more and more space in the world educational setting and consolidating effectively as an educational modality. The aim of this study was to organize a plan for online tutoring as well as outline their skills necessary for teaching and learning process. In order to play a unique role in online tutoring, it is necessary that the teacher / tutor acquires and develops

1 Doutor em Ciências. Universidade de Londrina-PR. E-mail: luciatiosso@gmail.com

2 Mestre em Educação. Unoeste/ Faclepp. E-mail: izanigro@hotmail.com

a particular set of skills and competences. Such professionals are responsible for monitoring students, and liaison between students and institution, requiring a solid and continuous education so that they can meet the needs of an expanding educational model. Competency development involves identifying the knowledge, skills, attitudes, and tasks associated with a specific function. Once a job function is defined, current practices and existing standards are identified to facilitate the development of such competences.

Key words: Competences. Distance education. On line tutor.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo, a construção de um plano para tutoria *on line*, definindo as competências do profissional que realiza essa atividade.

O presente texto aborda essa temática em três segmentos distintos: inicialmente, apresentaremos tópicos relevantes a respeito da modalidade educação a distância (EAD), de forma sintética e compreensível ao leitor interessado no tema; em seguida, abordaremos as questões essenciais relacionadas ao profissional denominado tutor na EAD, tendo como cerne deste item as competências requeridas para este profissional e, finalmente, delinearemos a construção de um plano para tutoria *on line*, assentado nos pressupostos teóricos dos estudiosos da educação a distância.

1 Educação a distância: um exercício para se ensinar a pensar

Educação a Distância (EAD) é uma forma de se ensinar que rompe com os modelos educacionais tradicionais, nos quais o centro crítico de transmissão de informação é o professor. Na EAD, o ator principal é o aluno, o aprendiz.

De acordo com a legislação educacional brasileira,

[...] educação a distância é uma modalidade de ensino que permite a autoaprendizagem, através da mediação de recursos didáticos organizados, dispostos em diferentes suportes de informação, empregados de maneira isolada ou combinados e difundidos pelos diversos meios de comu-

nicação. (definição que consta no Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB lei n.º 9.394/96). (BRASIL, 1996).

A educação a distância (EAD) é uma das possibilidades de os indivíduos estarem em constante crescimento cognitivo, visto que proporciona o livre acesso à aprendizagem virtual. Vivemos hoje num mundo globalizado e extremamente competitivo e, se não estivermos em busca da aprendizagem, ficaremos à margem do saber, já que este sempre está em movimento e nunca sabemos o bastante.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) instituiu o ensino a distância, com base numa visão progressista, ciente de que a educação norteada deve ser por quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais possibilitarão o pleno desenvolvimento tecnológico, econômico e social ao nosso país (a LDB de 1996 desencadeou o processo, mas a EAD só se estruturou efetivamente a partir do ano de 2000).

Não temos a intenção, nem é objetivo do trabalho, discorrer extensivamente sobre as origens históricas da EAD, mas podemos assinalar, que as bases iniciais da EAD foram os cursos por correspondência, iniciados desde a antiguidade, passando pelo uso do rádio e da televisão e chegando à utilização das novas Tic's ou da Internet, na contemporaneidade. Reconhecemos como elemento distintivo a mediatização das relações entre professor e aluno.

O processo ensino-aprendizagem entre professor e aluno ocorre por meio de tecnologias, como a internet, em especial as hiper-mídias, mas também podem ser utilizados outros recursos de comunicação, tais como carta, rádio, tv, vídeo, cd-room, telefone, fax, celular, iPod, notebook, skype.

As tecnologias da informação aplicadas à EAD permitem ampla flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-as avançar na direção de redes de distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagem inovadores, revolucionando conceitos tradicionais e contribuindo para a criação dos sistemas educacionais do futuro.

Nos tempos atuais, educar em uma sociedade da informação denota muito mais que capacitar os indivíduos para o uso das tecnologias de informação e comunicação. É preciso investir no desenvolvimento de competências abrangentes o suficiente que possibilite aos alunos atuarem efetivamente na produção de serviços, manejarem eficazmente os novos meios e instrumentos em seu trabalho, deliberarem ações assentadas no conhecimento, sobretudo sabendo utilizar as novas mídias, sejam quais forem as aplicações.

Mundialmente falando, a EAD é uma modalidade voltada à aprendizagem de adultos, a qual se vincula a vários parâmetros educacionais, dentre eles, o de aprendizagem aberta e educação permanente. No Brasil, a EAD está sendo implantada na educação, em programas de qualificação e formação profissional, e em educação corporativa (ABBAD, 2007).

Modelo único de educação a distância não existe, pois os cursos podem mostrar diferentes configurações e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os fatores que definirão a tecnologia e metodologia a serem empregadas. Além disso, é necessário delinear a quantidade de encontros presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007).

Segundo o ponto de vista de Saldanha (2008), atribui-se à EAD o preenchimento das lacunas do processo ensino-aprendizagem de que as atividades presenciais não dão conta, ela constitui-se também numa resposta ao desafio da inclusão e da formação continuada.

Os avanços da globalização tecnológica trouxeram transformações na sociedade, na maneira de ensinar, na forma de produzir conhecimento e cultura, preparar seus professores e organizar o espaço/tempo educativo nas instituições escolares.

É incontestável como se expandiu rapidamente o aprendizado *on-line* no ensino superior. No entanto, o fator mais importante em

torno dos ambientes virtuais de aprendizagem diz respeito à qualidade do que tem sido realizado e não à quantidade.

Os cursos inseridos na modalidade a distância, presentes em várias instituições de Ensino Superior, requerem saberes docentes diversificados e diferentes do modelo presencial conhecido, muitas vezes, linearmente organizado no contexto da formação e atuação de nossos professores no sistema educacional brasileiro.

Para que haja um adequado envolvimento e desenvolvimento do aluno nos cursos da modalidade a distância, seja em nível de graduação, seja de pós-graduação, é necessária uma clara definição dos papéis daqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância o elo entre o corpo discente e corpo docente, assim como deve haver interação e boa utilização das tecnologias.

A EAD é uma estratégia, uma metodologia de ensino a serviço da Educação; dessa forma, a estrutura do curso, o currículo e os critérios de avaliação são compatíveis aos aprovados para os cursos convencionais. As diferenças estão nas atribuições do docente, do tutor, na relação professor-aluno, nos meios utilizados para veicular a informação e na organização técnico-administrativa.

Pelas leituras realizadas para discorrer sobre o tema selecionado, observamos que um dos maiores desafios da educação a distância é a necessidade de se estabelecer vínculos entre todos os participantes do processo educacional, essencialmente os professores conteudistas, professores-tutores, coordenadores de curso, alunos e monitores localizados nos polos de apoio presencial. A comunicação deve ser dinamizada para evitar o sentimento de abandono por parte de educandos. A constante interação possibilita coerência ao trabalho das equipes docentes, colaborando também com os demais profissionais que prestam serviços de suporte didático-pedagógico ou técnico.

Em suma, é importante assinalar que o processo de EAD requer especialistas que desenvolvam um projeto pedagógico que envolva o aluno com o desafio e desejo de aprender, firmando uma relação de cooperação entre educando e educador, estimulando a participação efetiva de todo o grupo.

O ensino de educação a distância “vislumbra” o acesso ao conhecimento, promovendo em todos os interessados o desejo de se desenvolver e crescer profissionalmente, realizando o seu sonho de estudar e/ou de continuar os estudos, aprimorando seus conhecimentos e transpondo obstáculos e desafios mediante a qualidade do ensino adquirido.

2 A concepção de tutoria e as competências requeridas ao exercício

Vamos falar sobre o tutor: quem é este profissional? Qual deve ser sua formação, quais as suas atribuições, suas competências etc.?

Ensinar *on line* é uma experiência única, muito estimulante para um professor tutor, mas, para isto, exigem-se algumas competências pedagógicas específicas.

Devido ao complexo papel do tutor nos cursos de educação a distância (EAD), torna-se necessário delinear um perfil do profissional com habilidades e competências individuais e de equipe, com atitude reflexiva e crítica a respeito da teoria e da prática educativa interligadas no processo.

Trata-se de um educador como os demais comprometidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas; portanto, é imprescindível que o tutor desempenhe sua práxis enfatizando as necessidades dos alunos, compativelmente com as questões relacionadas ao conteúdo do curso.

Morgado (2003) aponta a existência de competências específicas do tutor *online*, que devem ser adquiridas ou desenvolvidas. Estão elaboradas em

1. Características: (conhecimento do processo *on line*, competências técnicas, competências de comunicação *on line*, domínio dos conteúdos e estilo pessoal
2. Qualidades: (confiança, capacidade construtiva, capacidade para estimular o desenvolvimento, capacidade de compartilhar conhecimento e criatividade. Estas compe-

tências deverão ser adquiridas por meio da formação e da experiência.

No que diz respeito às competências necessárias à prática de tutoria em EAD, conforme aponta Martins (2004), elas podem ser subdivididas em:

1. Competências de Apoio:

- o tutor auxilia os alunos a lidar com questões não relacionadas ao conteúdo, mas que possam, de certa forma, afetar a sua aprendizagem;

2. Competências de Orientação:

- O tutor utiliza conhecimentos do conteúdo para dar orientação; dar *feedback* aos alunos no trabalho; familiarizar os estudantes com a convenção da disciplina; promover a interação e resolver problemas acadêmicos que tragam dificuldades para os alunos;

3. Competências de Capacitação da Aprendizagem:

- Permitem ao tutor ajudar os alunos a desenvolverem competências de aprendizagem (gerais ou específicas da disciplina) e a aplicarem tais competências no seu dia a dia;

4. Competências Administrativas:

- O tutor servirá de elo entre os alunos e a administração, em questões relacionadas, por exemplo, ao sistema de matrícula e faltas.

Para que os alunos se mantenham motivados e atentos ao processo de aprendizagem, é preciso que o tutor, em suas competências, seja uma pessoa que goste do que faz, que demonstre interesse pelo aprendizado dos alunos e que tenha disponibilidade (pronto para ouvir, apoiar, orientar), na relação tutor-aluno, quando solicitado; que mostre conduta ética e empática (GONZALEZ, 2005).

Em ambientes de EAD, o tutor desempenha um papel, podendo poderá empregar diversos recursos tecnológicos, que vão desde

os materiais impressos às modernas tecnologias da comunicação e informação; mas sua principal atribuição em quaisquer das modalidades é proporcionar aos alunos a integração e interação com a proposta pedagógica do curso (GIANNASI et al., 2005a).

A maioria dos alunos que inicia seus cursos na EAD, num primeiro momento, apresenta certa dificuldade para se adaptar, pois eles ainda não têm a autonomia que os cursos EAD exigem e principalmente, nessa ocasião, é fundamental a presença do tutor. Em razão disso, o tutor, no ensino de educação a distância, além de mediador, apoiador e facilitador do processo ensino-aprendizagem, deverá ser um excelente incentivador, garantindo, dessa forma, a participação de todos os envolvidos. Assim, além de eliminar riscos de evasão, possibilitará para que todo o processo seja permeado de comprometimento de todos, tanto do tutor quanto do educando.

O papel do tutor é de grande importância estratégica para o sucesso dos cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância. O exercício da tutoria em um curso *on line* deve ser, fundamentalmente, contribuir para a motivação e para o interesse do aluno, facilitando-lhe o processo de aprendizagem sem lhe diminuir a autonomia.

O tutor tem papel fundamental no acompanhamento dos alunos, como elo de conexão entre os discentes com a equipe docente, formada também por

professores-temáticos e coordenadores. Os tutores incentivam também relacionamentos entre os próprios discentes, seja em grupos organizados para realização de tarefas seja nas trocas individuais de informações.

Enquanto intermedia o processo de aprendizagem do aluno, interage em encontros virtuais, seja na forma individual ou de grupos, falando em certos momentos, ouvindo em outros, o tutor pesquisa, explica, dá *feedback*, corrige, avalia, motiva, orienta, organiza, planeja, assessora etc. (POLETTTO et al., 2006).

Para o exercício da tutoria, o profissional deve ser graduado na área do curso no qual exerce a tutoria, bem como ter formação na área da aprendizagem aberta. Sendo assim, este profissional deve

apresentar características, tais como: domínio da língua escrita; clareza e segurança em sua postura; criatividade; responsabilidade no acompanhamento acadêmico e motivacional para assumir as atividades que se resumem no conjunto de ações motivadoras dos alunos na continuidade e no final de seus estudos; saber “ser professor e educador”, desenvolver um vínculo pessoal com os alunos, mostrar-se parceiro, mediar a inter-relação dos alunos com os demais membros da equipe (DUARTE; POLAK, 2007).

Perrenoud, Thurler et al. (2002, 2007), em seu livro *As competências para ensinar no século XXI*, conceituam competência, termo que vem do latim – *competentia* – e quer dizer simetria, proporção, harmonia. Competência pode referir-se também à aptidão de entender uma determinada situação e reagir a ela de forma adequada. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver determinado assunto, que envolve uma série de habilidades (*habilitas*), cujo significado é aptidão, destreza.

Sendo assim, Allessandrini aponta que as competências profissionais apresentam-se no profissional reflexivo, o qual demonstra capacidade de avaliar e se autoavaliar, mediante uma atitude crítica construtiva (Apud PERRENOUD, THURLER ET AL, 2002, p.166).

O tutor deve acompanhar motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. Por meio de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar diante dos conhecimentos, o tutor assume função estratégica.

Para os cursos de EAD, o perfil essencial de um tutor, conforme apontam Vasconcelos e Mercado (2007), é ter uma atitude de compreensão do outro, com capacidade de interagir com o grupo, de coordenar para que tudo e todos cheguem ao final. Para isso é importante que seja organizado, dinâmico, corresponsável, eficiente no trabalho com a equipe, competência em buscar e propor soluções e saber lidar com as novas situações do curso e dos alunos.

A tutoria é de suma importância nos sistemas de EAD, porque a existência de contato humano (como no ensino presencial) é um requisito essencial do processo ensino-aprendizagem. É importante enfatizar que não existe um modelo único de tutoria a ser adotado, visto que ele depende de cada contexto, de cada curso e instituição (VASCONCELOS; MERCADO, 2007, p.9).

Para estes autores, as competências do tutor estão relacionadas a saber lidar com os ritmos individuais diferentes dos alunos; estar atualizado no uso das tecnologias adequadas ao programa; conhecer muito bem as técnicas e instrumentos de avaliação; ser bom pesquisador; sugerir esquemas mentais para possibilitar o desenvolvimento da criatividade nos alunos; solucionar os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, efetivar a articulação e o desenvolvimento de ações para o sistema de EAD, visando aprimorar-se e estar em constante reflexão (VASCONCELOS; MERCADO, 2007, p 10).

O profissional que exerce a tutoria deve estar disposto a desempenhar o papel de aprendiz e pesquisador, uma vez que as estratégias de ensino envolvem obter informações de inúmeras fontes referenciais com o objetivo de cultivar um ambiente rico, coerente e compreensível para a construção do conhecimento (SATHLER, 2008, p.12).

O tutor deve compreender sua função como mediador no processo de ensino e aprendizagem e necessita de criatividade na utilização das ferramentas disponíveis do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como ser a pessoa que ajuda, orienta, interfere no aprendizado dos seus alunos, sendo a sua ação determinante. A orientação acadêmica deve permitir ao educando entrar em confronto com problemas práticos de natureza social e viabilizar a aplicação daquilo que aprendeu para outras circunstâncias de vida. (SATHLER, 2008, p.5)

O tutor é o agente que mais interage com o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), visto ser este o ambiente/local que possibilita a troca de mensagens com os alunos deve verificar se as atividades solicitadas foram entregues, efetuar avaliação, registrar

as notas e emitir feedback, formar e ajustar a formação de grupos, examinar o material e o roteiro de aulas disponibilizadas aos alunos, controlar o aproveitamento, consultar dados cadastrais como telefone e e-mail etc. (COSTA, 2008 a, p.26).

Como sabemos, a tutoria é um trabalho docente que exige uma compreensão ampla e grande envolvimento a partir dos conteúdos, das diversas temáticas, durante os módulos em suas áreas.

Existem alguns indicadores de desempenho que podem ser instituídos para esclarecer o que torna o trabalho do tutor de boa qualidade, conforme nominado abaixo (MUIRHEAD, 2005, apud COSTA, 2008b, p.13).

1. Manter constante interação e contato com os alunos sob sua responsabilidade, demonstrando ser amigável, polido, profissional e atencioso;
2. Organizar um cronograma de orientações detalhadas mediante sugestões dos discentes;
3. Responder de forma sólida e firme às questões dos alunos dentro do prazo estabelecido, de preferência em menos de 24 horas-úteis;
4. Redigir e encaminhar mensagens com clareza e objetividade, podendo utilizar exemplos pessoais para fomentar a discussão e ser capaz de humanizar as relações;
5. Dialogar com inúmeros alunos e não se centralizar apenas num grupo ou indivíduo;
6. Mostrar-se interessado e dedicado com o processo ensino-aprendizagem;
7. Acompanhar os grupos de estudos e estimular a colaboração entre os alunos;
8. Manter os grupos de discentes centrados nos objetivos de aprendizagem propostos;
9. Monitorar as atividades e acompanhar os discentes para que não se ausentem do espaço virtual por muito tempo;
10. Comentar, de forma construtiva sobre as atividades realizadas pelos alunos, de forma que este *feedback* possibilite melhor qualidade em futuros trabalhos.

A pesquisa de Gomes, Saragoça e Domingues (2011, p.9-10) descreve um tutor com capacidade de:

Usar e-mail eficazmente; utilização *on line* de fóruns ou quadro de avisos; habilidade para usar a vídeo e/ou a audioconferência de forma eficiente; habilidades de facilitação (incluindo a comunicação e as competências pedagógicas e fatores atitudinais), capacidade de fornecer orientação e apoio *on line*; capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem; capacidade de fornecer *feedback* eficaz e capacidade para motivar alunos *on line* e competências em matéria de planejamento, acompanhamento e revisão da formação de conteúdos.

Para Mattar (2012), o tutor, nominado como aquela pessoa que ensina a distância, é um profissional recente na história da educação brasileira, institucionalizado na educação pública (UAB- Universidade Aberta do Brasil) e nas instituições de ensino superior privado e na Educação a Distância.

Segundo este autor, o tutor desempenha funções de professor, tais como: acompanha as atividades discentes, de acordo com o cronograma do curso; assessora o docente da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; prove regularidade de acesso ao AVA e retorna às solicitações do cursista em tempo hábil; mantém contato permanente com os alunos e medeia as atividades dos mesmos etc. Tais atribuições são compatíveis com as descritas acima por Costa (2008a e b); Dominiquelli (2008); Mendonça (2009); Schlosser (2010); Gomes; Saragoça e Domingues (2011).

Portanto, ao que parece, esse novo profissional é um dos personagens-chave do processo educativo na EAD. Ele é o mediador das ações pedagógicas de interação entre professores, alunos e conteúdos.

Visto assim, o tutor, então, desempenha funções pedagógicas, social, administrativa e técnica (MATTAR, 2012).

Em sua função pedagógica, ele cria um ambiente social amigável; questiona os alunos visando estimular o pensamento crítico; comenta as mensagens dos alunos.

A função gerencial/administrativa implica em agendamento do curso, seu ritmo, objetivos, tarefas a realizar; elaboração das diretrizes e das regras de comportamento.

Na função técnica, o tutor deve mostrar domínio da tecnologia; acompanhar o fluxo da aprendizagem.

A função social permite estimular as relações humanas; manter o grupo unido; estimular o trabalho em grupo; construir e manter a comunidade virtual.

Em síntese, é necessário que o tutor seja uma pessoa flexível, perseverante, persistente e sensível para lidar com eventuais dificuldades por parte dos alunos. Nessa perspectiva, o papel do professor tutor é conceder aos alunos mais do que uma orientação didática, visto que muitos deles não possuem hábitos de estudo nem autodisciplina.

Pensar no papel do tutor pressupõe que esse profissional tenha por parte dos envolvidos no campo da EAD uma formação significativa, haja vista a importância de sua função.

Portanto, as IES mantenedoras de cursos na modalidade EAD devem revisar seus projetos atuais, buscando eleger um modelo tutorial que atenda às especificidades locais e regionais. É essencial estruturar um ambiente harmônico de trabalho, tempo de estudo e preparação desse profissional/tutor para que o processo ensino-aprendizagem seja internalizado pelos alunos, possibilitando novos propósitos que contribuirão para o sucesso de sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

3 Tutoria *on line*

Ao implantar-se um curso, não se pode padronizar e exigir um modelo único da educação *on line*. Devido às suas características singulares, cada área do conhecimento precisa de um dado período presencial. É importante testar, avaliar e expandir até obter-se a estabilidade na gestão do virtual e do presencial e avançar para ampliar as propostas pedagógicas mais adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem *on line*.

Sabemos que, na modalidade à distância, o estudante é o alvo principal do processo educativo; o diálogo, a relação e demais fatores intrínsecos ao curso devem ser alicerçados em um sistema de tutoria conveniente, consonante e em um ambiente computacional implementado para atender às necessidades dos alunos.

Ao organizar um Plano de Tutoria *on line* é importante conhecer o projeto político e pedagógico da IES e do curso em pauta, além de outros quesitos essenciais ao desenvolvimento do curso. É necessário que a equipe envolvida tenha compreensão dos seguintes fatores, de acordo com Pereira et al. (2004); Giannasi; Almeida; Chanan; Luna e Gatti (2005 a); Guarezi; Grüdtner; Mattos (2007); Mendonça (2009); Schlosser (2010):

1. A IES deve valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, fóruns, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio visando à interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes;
2. Explicar como ocorrerá a interação entre os alunos, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o modelo de tutoria;
3. Verificar a relação tutor-aluno;
4. Organizar um cronograma dos encontros presenciais e os horários de tutoria à distância;
5. Informar aos estudantes sobre a organização do curso, de forma geral;
6. Relatar sobre as formas de orientação e acompanhamento do aluno, garantindo que os mesmos tenham sua evolução e dificuldades monitoradas, constantemente, que recebam *feedback* imediato as suas dúvidas e quanto à evolução nos estudos;
7. Possibilitar a interação entre os estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de

aprendizagem implementados para o curso, com objetivo de incentivar a comunicação entre colegas etc.

Do ponto de vista da abordagem seja do conteúdo, seja da forma, o material didático deve ser estruturado segundo os postulados epistemológicos, metodológicos e políticos enunciados no projeto pedagógico, visando facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre aluno-professor. É importante que esse material seja submetido a uma pré-testagem, com o objetivo de verificar ajustes necessários. Além disso, o material didático deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

3.1 Plano de tutoria *on line*: competências

Apresentação

Ao propor um curso de extensão, estruturado em módulos, por exemplo, deve-se apresentar um plano que contenha as características do curso, ou seja, nome, carga horária total, conteúdo programático, justificativa, público-alvo, atividades a serem desenvolvidas, bibliografia e mecanismos de avaliação.

Nessa apresentação, deve-se destacar a importância da escola na formação do aluno, não só pelo imprescindível processo de ensino-aprendizagem, como também pelo importante papel que ela representa, para influenciar na formação da personalidade, na conduta e na aquisição da condição de cidadania, com o exercício dos direitos e deveres de cada um e de todos.

A IES que está subsidiando um determinado curso/módulo deve ser informada a respeito de como o curso/módulo foi organizado.

No dia previsto para o início do módulo/disciplina, enviar uma mensagem de boas vindas e sucessos aos alunos, explicitando as

expectativas em relação ao desenvolvimento do curso e ao desempenho dos alunos.

Desenvolvimento

Como vimos anteriormente, compete ao tutor a responsabilidade de viabilizar a criação de uma comunidade de aprendentes, de forma ativa na dinamização das discussões, na manutenção de um espaço de interação informal, incentivando a participação dos alunos de modo contínuo e fornecendo apoio em casos de dificuldade.

Ser tutor em ensino *on line* é uma atividade que requer tempo e atenção permanente, além das competências requeridas. O êxito do trabalho de tutor tem origem numa previsão exaustiva de todos os recursos pedagógicos necessários e das atividades a serem solicitadas aos alunos, de forma compatível com a administração do tempo disponível.

Em sua preparação, compete ao tutor, dentre as especificações do conjunto de aspectos importantes para o comportamento posterior do estudante:

1. Definir previamente os objetivos do módulo, as atividades que proporá aos estudantes, os recursos necessários (textos, multimídia, indicações bibliográficas, textos específicos, complementares e referências *on line* etc., as atividades a serem realizadas; os períodos de avaliação, os instrumentos e critérios de avaliação e o cronograma;
2. Estruturar um plano de trabalho pessoal, de forma a gerir o seu tempo de forma equilibrada, evitando o “stress” da participação excessiva ou o abandono dos estudantes a si próprios (tendo em conta o cronograma organizado para o módulo);
3. Instituir horário adequado, ao iniciar o curso, para entrar no módulo, interagir com os estudantes, distribuir tarefas e propor alterações, caso seja necessário. Além disso, ele deve

- assumir uma postura flexível na orientação das atividades, observando o ritmo dos alunos.
3. Clarificar o tipo de participação que espera por parte deles (ex: quantas vezes espera que acedam à plataforma, obrigatoriedade de participação nos fóruns, em *chats* etc.), inserindo período de início e de finalização das atividades;
 4. Estar preparado para usar procedimentos adequados no caso de um estudante (ou mais) ter problemas técnicos com a plataforma ou de esta sofrer interrupções, falhas etc.;
 5. Elaborar mensagens simples e não muito longas, seja para dar *feedbacks*, seja para orientar, corrigir etc. A comunicação entre o tutor e os alunos e entre os mesmos se realiza através da escrita.
 6. Promover um fórum dedicado à interação livre entre os estudantes, relacionado ao tema do módulo. Este espaço possibilita o desenvolvimento de um clima que favoreça a motivação dos estudantes, facilita a reduzir e a superar possíveis conflitos e permite a formação de um ambiente “turma”, promovendo a coesão e a ajuda mútua entre os estudantes;
 7. Organizar fóruns de discussão sobre temas específicos e/ou complementares, promovendo a reflexão e o debate de ideias em torno de um tema específico, de um texto, de uma atividade. Para isto são necessárias algumas recomendações, as quais pontuaremos a seguir;
 8. Gravar todos os documentos do curso, incluindo as discussões (fóruns ou *chats*), arquivos enviados pelos alunos etc.

A natureza assíncrona dos fóruns de discussão (os interlocutores comunicam em tempos diferentes) exige algumas estratégias para poder gerir a informação produzida e a participação de forma eficiente, sobretudo nos cursos ou disciplinas em que este instrumento seja bastante utilizado.

O processo ensino-aprendizagem *on line* diferencia-se de um programa tutorial *on line* porque permite a interação entre todos os participantes. Tal interação pode ser estimulada com o recurso a fóruns de discussão, em que os interlocutores se comunicam em tempos diferentes.

No entanto, a moderação destes fóruns por parte dos tutores requer certos cuidados, como por exemplo:

- a) Estabelecer um calendário para cada discussão de forma que os estudantes conheçam o tempo a ela dedicado e possam ter tempo de intervir e de refletir sobre as contribuições dos colegas;
- b) Elaborar uma questão norteadora para promover e centralizar a discussão e suscitar o debate;
- c) Manter a discussão focada em poucas ideias ao mesmo tempo;
- d) Equilibrar as suas participações, de forma a dar espaço a que os alunos desenvolvam a sua autonomia e a não transformar a discussão numa série de perguntas/respostas;
- e) Solicitar aos alunos que comparem pontos de vista e a discutam suas posições;
- f) Organizar comentários/pontos de vista abertos, que suscitem o debate;
- g) Evitar esclarecimentos extensos e complexos, visto que, em geral, este tipo de comentário origina o silêncio e temor diante das tarefas;
- h) Solicitar aos estudantes que comparem pontos de vista e argumentem as suas posições;
- i) Elaborar sínteses, direcionando a discussão, visando seguir uma linha condutora (no caso de os estudantes se desviarem das ideias em discussão);
- j) Dar *feedbacks* positivos, realçando as contribuições positivas e desconsiderando as negativas;
- k) Devolver os trabalhos enviados, após leitura e correção, sinalizando as incompletudes de forma construtivista, evitando a conotação tradicional do erro como sinal de “incompetência”, oferecendo novas oportunidades de re-elaboração processual;

- l) Corrigir imediatamente o aluno com atitude incorreta, mediante o envio de uma mensagem particular ao mesmo;
- m) Enviar mensagens específicas via correio eletrônico aos estudantes que pretende incentivar para a discussão;
- n) Mostrar paciência e não se apressar em fazer comentários sobre o tema em pauta se notar falta de participação dos estudantes. Em vez disso, enviar mensagens pessoais buscando saber que tipo de problemas está ocorrendo (técnicos ou outros).
- o) Utilizar-se da ferramenta de *chat* (considerando aqui as discussões síncronas). O seu emprego é útil para objetivos de comunicação específicos, permite o *brainstorming*, trocar impressões sobre um determinado tema, combinar metodologias de trabalho etc. Nesta modalidade, deve ser limitado o número de participantes por *chat* para evitar a discussão redundante e confusa. O moderador (gestor da conversação) poderá ser o tutor ou não.
- p) Ao iniciar o *chat*, dar um tempo para os diversos participantes entrarem e se ambientarem, promovendo uma pequena conversa informal;
- q) Delinear as regras para facilitar a participação de todos os intervenientes e impedir que um dos alunos monopolize a conversa. Pedir a palavra (PP) para falar.

Material didático

Todo planejamento didático deve contemplar a contextualização, considerando-se as singularidades e especificidades tanto dos alunos quanto do espaço de aprendizagem ou instituição que oferta o curso e em especial este.

É importante disponibilizar material que oriente o estudante nos seus estudos e nas atividades a serem realizadas, visando desenvolver a autonomia. O formato do material didático pode ser diverso: atividade de apresentação (possibilita a criação de vínculos entre os participantes, bem como facilita a formação de grupos de traba-

lho), roteiro de estudos, cronograma de aulas/atividades, atividades grupais, debates, diário de bordo, fóruns, autoavaliação etc.

Preparar os textos básicos e os complementares que vão sendo colocados conforme o andamento do curso, indicando as fontes de referências e de busca na internet.

É necessária a definição dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias pedagógicas e tecnológicas (no curso *on line*, deve-se escolher o melhor ambiente virtual de aprendizagem que atenda às necessidades do curso e da instituição, além das mídias que servirão de material de apoio para o desenvolvimento das atividades).

As estratégias pedagógicas do curso *on line* podem ser aliçadas em teorias que primem por uma teoria construtivista ou sociointeracionista (a construção individual ou colaborativa do conhecimento pelos alunos, mediada pelas tecnologias digitais). Em ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos desenvolvem novas habilidades cognitivas e novas estratégias de aprendizagem. A abordagem centrada no estudante também é bastante eficaz.

Além disso, o tutor pode valer-se de planejamentos pedagógicos, tais como: utilizar material didático que incite o aluno a pensar, propondo desafios (situações-problema), atividades de pesquisa, incentivo ao fomento da colaboração e da cooperação através da internet, uso de listas de discussão, de *chats*, do e-mail e dos fóruns, para que criem comunidades virtuais de aprendizagem, onde não busquem apenas respostas, mas levantem questões.

O papel do tutor é de extrema importância quando provoca o aluno a debater, a expressar sua compreensão sobre o material em pauta de discussão, buscando promover uma produção constante em seus alunos no que diz respeito à aprendizagem evolutiva, somativa. O tutor deve também orientar o processo de pesquisa, tanto do ponto de vista metodológico como tecnológico (como pesquisar na internet).

O emprego de uma variedade de atividades é a melhor maneira de se garantir a permanência dos alunos. Há necessidade de se indicar as referências bibliográficas específicas e complementares, bem como *sites/links* complementares, visando incentivar o aprofunda-

mento e complementação da aprendizagem (uma biblioteca virtual com os *links* principais comentados).

Avaliação da aprendizagem

Avaliação deve ser realizada concomitante a todas as ações do curso, em função da decorrência de ajustes adequados no processo ou no seu final para propostas futuras. Inicialmente, se define o que avaliar e como avaliar.

As formas e instrumentos de avaliação utilizados no ensino *on line* não são muito diferentes dos que encontramos no ensino presencial: avaliação diagnóstica, formativa e somativa; testes, exames, ensaios, trabalhos de projeto, resolução de problemas ou portfólios são elementos que podem ser comuns aos vários contextos de ensino.

Ao tutor compete observar alguns princípios básicos para o sucesso na avaliação de seus alunos em qualquer contexto: o aluno deve saber exatamente o que, quando, como, qual a finalidade da avaliação e qual o peso relativo de determinada avaliação na classificação final. Se tiver dúvidas quanto a algum desses aspectos, deverá procurar esclarecê-las tão cedo quanto possível, de modo que possa organizar o seu trabalho para ter o melhor desempenho possível.

A avaliação no ensino *on line* comporta, porém, alguns aspectos específicos. O aluno, nesse tipo de ensino, deverá realizar as tarefas de avaliação, parcial ou totalmente, no contexto *on line* (de forma eletrônica, por assim dizer). Algumas das práticas aconselháveis, sobretudo no que se refere à tarefa de avaliação, são assinalar ao estudante algumas regras de segurança: copiar o material mais relevante do curso (incluindo informações e instruções) para o seu computador, preparar os textos ou outro tipo de contribuições *off-line* e utilizar a técnica de copiar e colar para os colocar na plataforma, ou guardar sempre uma cópia do que enviou.

Na EAD, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, esta avaliação deve comportar um processo

contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento.

Alguns dos instrumentos ou formas de avaliação utilizada poderão ter características diferentes daquelas que encontramos noutras modalidades de ensino, constituindo, dessa forma, uma experiência nova. Podem referir-se, a título de exemplo, a frequência e a qualidade da participação nos fóruns de discussão, a realização de sínteses de discussões ou a moderação de uma discussão (durante um determinado período de tempo).

O tutor pode pedir aos alunos que façam uma avaliação do curso, assinalando os aspectos que considerarem fortes e/ou fracos, já sugerindo algumas soluções para possíveis alterações. Essa avaliação pode ser feita através de questionários, por *e-mail*, por uma lista de discussão ou no próprio ambiente virtual do curso. Pode ser disponibilizada uma interface que permita essa avaliação via questionários, enquetes, fórum de discussão ou outra.

Considerações finais

A educação a distância - EAD - é um processo educativo organizado que exige a dupla via de comunicação, bem como a instauração de um processo continuado, em que os meios devem estar presentes na estratégia de comunicação. Assim, a escolha do meio deve satisfazer o público alvo, nesse caso, profissionais graduados ou em processo de, e deve ser eficaz na transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo.

Considerando-se as questões colocadas ao longo deste texto, observamos que é necessário que haja uma preparação do tutor para ele assumir esse papel. Para isso, cremos ser indispensável que aconteçam reuniões destinadas à discussão teórica e prática sobre ensino a distância, sobre o papel do professor, do tutor, da equipe, sobre novas tecnologias de informações e outros temas relevantes para o trabalho em Educação a Distância.

Para se apropriar dessa função, é necessário que o tutor seja uma pessoa dinâmica, que tenha visão crítica e global, responsabili-

dade, capacidade para lidar com situações novas e inesperadas e que saiba trabalhar em equipe. Para ingressar na atividade de tutoria, é necessário ter uma formação a nível superior, além de estar interessado em desenvolver atividades ligadas à academia, tendo em vista que os trabalhos estão inseridos num contexto acadêmico.

Em suma, sabemos que o papel do tutor inicialmente estabelecido não é estar capacitado para dar conta de todas as necessidades existentes no âmbito da Educação a distância, porém, a abertura para uma sociedade de conhecimento globalizada requer pessoas que trabalhem de uma forma diferenciada, levando o tutor a se apropriar de novas funções, conforme foi explicitado ao longo do trabalho.

O grande desafio estabelecido para o tutor é que ele tenha condições de promover uma atuação abrangente e global, sendo capaz de provocar mudanças a partir de um conhecimento totalizante construído coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. *Revista do Serviço Público*, Brasília, n.58, p. 100-110, 2010.

BRASIL. *Decreto n.º 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB lei n.º 9.394/96.). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-06/2005. Acesso em: 30 out. 2011.

_____. LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – n. 9394/96 – Brasília: MEC, dez/1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/9394.pdf. Acesso em: 2 nov. 2011.

_____. Referências de qualidade para educação superior a distancia. MEC. [www.http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1_2007](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1_2007). Acesso em: 31 out. 2011.

COSTA, L. V. O tutor e as ferramentas e metodologias de interação no ambiente virtual de aprendizagem na web. In: AZEVEDO, A. B.; SATHLER, L. (Orgs.). *Orientação didático-pedagógica em cursos a distância*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2008a.

COSTA, M. M. T. Tutoria: dirigindo e orientando situações de aprendizagem. In: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. *Orientação didático-pedagógica em cursos a distância*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2008b.

DOMINIQUELII, A. M. T. A organização do trabalho do professor-tutor. IN: AZEVEDO, A. B.; & SATHLER, L. (Orgs.). *Orientação didático-pedagógica em cursos a distância*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2008.

DUARTE, E. C. de V. G.; POLAK, Y. N. de S. O tutor de sala como eixo articulador da aprendizagem aberta. *Anais do 13º Congresso de Educação à distância*. Curitiba, Maio 2007.

GIANNASI, M. J.; ALMEIDA, S. A.; CHANAN, D. S. et al. A prática pedagógica do tutor no ensino à distância: resultados preliminares. *Anais do Encontro Internacional de Educação Superior*. Ciudad de Mexico, 2005a.

GIANNASSI, M. J. et. al. A atuação dos tutores eletrônicos e de sala no sistema de ensino presencial conectado da Unopar. *Anais do 12º Congresso Internacional de Educação a Distância*. Florianópolis, 2005b.

GOMES, G.; SARAGOÇA, V.; DOMINGUES, M. J. C. de Souza. Competências para a Docência On-Line: percepção de professores/tutores de pós-graduação no ensino a distância. *Anais III EnAdi*. Encontro de Administração da Informação. Porto Alegre, maio de 2011.

GONZALEZ, M. *Fundamentos da tutoria em educação a distancia*. São Paulo: Editora AVERCAMP, 2005.

GUAREZI, R C.; GRÜDTNER, S. I.; MATTOS, M. M. Formação e atuação de tutores em curso à distância via internet: a experiência da parceria SEBRAE/IEA. *Anais do Encontro Internacional Virtual Educa*, UNIVAP, São José dos Campos, Junho de 2007.

MARTINS, W. R. O papel da tutoria em cursos de graduação. *Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância - ABED*, 2004.

MATTAR, J. *Tutoria em educação à distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MENDONÇA, G. A. A. Formação dos orientadores acadêmicos/tutores e suas formas de atuação nos cursos oferecidos pela UFG. 2009. *Anais do 15º CIAED*. Congresso Internacional de Educação à Distância, 2009.

MORGADO, L. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Revista Discursos*, p.77-89, 2003.

PEREIRA, A. et al. - Guia do professor/tutor online. *Revista Discursos: Perspectivas em Educação*. Lisboa, p. 200-207, 2004.

PERRENOUD, P. THURLER, M. G.; MACEDO, L. MACHADO, J. N. ALLESANDRINI, C.D. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. Reimpresso em 2007.

POLETTO, R. L. et al. Acompanhamento tutorial em ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência com categorização de interações. *Anais do 4º SENAED- Seminário Nacional ABED de Educação à Distância*, 2006.

SALDANHA, L. C. D. Concepções e desafios na educação à distância. *Anais do 14º CIAED - Congresso Internacional de Educação a Distância/ ABED*, 2008.

SATHLER, L. A tutoria em cursos superiores a distância. In: AZEVEDO, A. B.; SATHLER, L. (Orgs.). *Orientação Didático-Pedagógica em cursos a distância*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2008.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, v. 6, n. 22, fev. 2010.

VASCONCELOS, C. F. B. S.; MERCADO, L. P. L. Tutoria a distância no ensino da matemática. *Anais do 13º congresso SEMED / Maceió*, abril de 2007, p.6-16.

DISCUSSÃO ACERCA DE ALGUNS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A CRIANÇA/ INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX

DISCUSSION ABOUT SOME KNOWLEDGE PRODUCED ON CHILD / CHILDHOOD IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES

Soraia Georgina Ferreira de Paiva CRUZ¹

Rafael de Oliveira RODRIGUES²

RESUMO: Para a realização deste artigo, fez-se necessário esquematizar e problematizar como a inscrição do conceito de criança/infância ao longo dos séculos tornou possível certo governo destas através dos discursos especializados (a saber: médico e pedagógico, principalmente) nos mais distintos extratos históricos. Olhar a criança e a infância, esquadrihá-la, transformá-la em corpos/objeto de conhecimento e tutela, inúmeras tentativas de disciplinarização de seus gestos e conseqüente instituição de processos de subjetivação serão algumas linhas abordadas neste artigo, numa tentativa de se evidenciar a existência daquilo que modernamente reconhece-se por criança/infância, e que hoje é alvo dos discursos de especialistas que, em nossa análise, ao debruçar-se sobre a infância, ditariam normas de conduta para as crianças, limitando-as e cerceando-as.

Palavras-chave: Infância. Discurso Médico. Pedagogia.

ABSTRACT: In order to accomplish this article, it was necessary to schematize and to problematize how child/childhood concept along the centuries made their use possible by specialized speeches (namely: medical and pedagogic, mainly) in many different historical extracts. Looking at

1 Professora Assistente Doutora, do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da UNESP-Assis. socruz@assis.unesp.br

2 Psicólogo e Mestre em “Psicologia e Sociedade” pela Universidade Estadual Paulista – UNESP - Assis. E-mail: raover10@yahoo.com.br.

child/childhood, examining them, transforming them into knowledge and tutor bodies/object, countless attempts in disciplining their gestures and consequent institution of subjective processes will be some steep lines in this article. That will be done in order to evidence the existence of what is nowadays so called child/childhood, and that today is the target of specialists' speeches that, in our analysis, when leaning over childhood, would dictate norms behavior for the children, limiting them and restricting them.

Key words: Childhood. Medical Speech. Pedagogy.

Introdução

Compreendendo as relações de força que alguns *discursos científicos* criaram ao redor das criança/infância, elegeremos dois deles para realizar alguns apontamentos sobre sua relevância na produção de um saber sobre a criança/infância e como essas *práticas de ciências*, forjadas no interior de práticas sociais, produziram efeitos de verdade que entrarão como mais uma das linhas de constituição da criança/infância.

No entanto, um primeiro problema é a diferenciação encontrada entre criança e infância, ou, dizendo de outro modo, o atrelamento descontextualizado de ambos. *Infância* seria³ uma “[...] concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida” (FREITAS & KUHLMANN, 2002, p.7). Já *criança* diz respeito à fase da infância vivida pelo “[...] sujeito real” (FREITAS; KUHLMANN, 2002, p.7).

Sendo assim, *infância* estará sendo tomada como uma construção conceitual forjada pelos adultos, como forma de gerir os primeiros anos de vida expressos pelas crianças pequenas. No entanto, encontramos inúmeras discussões sobre o período em que a infância foi inventada, criada, produzida, tornada visível. Assim, como estratégia encontrada por nós para tentar evitar equívocos produzidos

3 A distinção entre *infância* e *criança* está de acordo com Marcos Cezar de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr., encontrada na apresentação do livro *Os intelectuais na história da infância* (2002).

pela denominação ora de sujeito infantil, ora de crianças, nos referiremos, neste artigo, à criança/infância.

A escolha por esse paralelo (criança/infância) denota que, antes de tentar dar conta de uma discussão ampla sobre tal distinção, nos inserirá permanentemente no interior deste redemoinho conceitual que cerceia e produz a criança/infâncias ora como sujeitos disciplinados e assujeitados por práticas e discursos científicos, ora como sujeitos ativos e afirmativos.

Nesse sentido, no final do século XIX e início do XX, nota-se uma aparição (criação) e uma inserção de novos profissionais em torno da vida tomada em sua coletividade, em torno do trabalho social e da vida enclausurada e institucionalizada entre o lar e as tecnologias disciplinares de então. Esses profissionais são médicos, pedagogos e psicólogos que emitirão um saber carregado de modelizações, conselhos e moralizações, capturando a vida e sua expressão, rotulando-a segundo a racionalidade científica típica desses saberes.

Da mesma forma, dando visibilidade à criança/infância, encontramos uma forma de como uma etapa voltada prioritariamente para a evolução rumo à vida adulta (numa referência direta aos discursos darwinistas de evolução dos primatas aos homínídeos). Assim, produz-se um saber que será devolvido às práticas de exercício de poder sob a forma de um novo saber, que será tomado como uma linha a mais na constituição da criança/infância. Neste caso, a medicina, a pedagogia e a psicologia são os saberes que delimitarão as experiências a serem vividas por elas, sendo que os dois primeiros serão abordados neste artigo.

Compreendemos, então, que a modernidade possibilita o surgimento de um novo mecanismo, uma nova tecnologia em que os corpos dos sujeitos são vigiados, controlados, normalizados, examinados, distribuídos, limitados e transformados em objeto em relação tanto ao seu uso pelo poder, como à criação de saberes. Dessa tomada do corpo como objeto de poder e saber se inicia uma preocupação sobre a rentabilidade e objetividade desses corpos para o sistema social. Segundo Foucault:

Para que o homem transformasse seu corpo, sua existência e seu tempo em força de trabalho foi preciso todo um aparelho de coações que o atingem desde a creche e a escola e o conduzem ao asilo de velhos, passando pela caserna, sempre a ameaçá-lo: ou bem você encalha na prisão ou no asilo de alienados. (FOUCAULT, 2006a, p. XXV).

As tecnologias disciplinares enquadram/moldam o homem moderno de acordo com o ritmo do sistema econômico-social que a realidade lhes impõe num determinado período histórico, de acordo com um ritmo de trabalho cada vez mais mecanizado e repetível. Este ritmo foi instalado no mais profundo do indivíduo, transformando-o numa máquina eficiente de produção por meio das técnicas disciplinares.

O rendimento do qual Márcio Alves Fonseca (1995) nos adverte sobre a leitura de Foucault dos mecanismos disciplinares atrela-se à ideia de que os sujeitos a serem disciplinados (soldados, alunos, trabalhadores) são fabricados como sendo parte da engrenagem de uma máquina que produz não só riquezas, mas corpos e, principalmente, modos de subjetivação.

Os saberes, construídos a partir dos mecanismos disciplinares, adquirem um efeito de verdade tal que fixam e delimitam identidades que passarão a constituir o próprio sujeito alvo desses saberes. A criança/infância não estará imune a essa nova composição de forças: será afetada por elas. Esses saberes tentarão defini-la ou moldá-la a uma identidade que será traduzida a partir do que dizem sobre o que ela é, o que ela pode ser, o que ela não pode fazer, e essas práticas discursivas irão constituí-la.

Nesse sentido, ainda de acordo com Fonseca (1995), há dois processos complementares que são um efeito dos mecanismos disciplinares e que tomam os corpos como objetos, entrando nas linhas de composição da criança/infância, enquanto um objeto dos saberes. São eles os processos de *objetivação* e de *subjetivação*.

Essas práticas são encontradas em dois momentos da análise foucaultiana da constituição do sujeito moderno: objetivar corresponderia aos mecanismos disciplinares e à aplicação de suas técnicas

cas; e subjetivar, ao conjunto de práticas que fazem do homem um sujeito das mesmas práticas (FOUCAULT, 1998).

De forma mais detalhada, para Foucault, *subjetivação e objetivação* não são modos independentes: eles se fazem mutuamente. Encontramos nesta constituição, práticas que são antes o efeito do entrelaçamento de ambos modos (subjetivação e objetivação), que produzem tanto corpos de criança/infância (dóceis e úteis) como discursos e saberes, que se convertem em conhecimentos, que constituirão esses sujeitos.

Para acompanhar o efeito de saberes sobre as criança/infância, abriremos duas linhas de problematizações, que abordarão os saberes médico-psiquiátrico e o pedagógico como enunciados que as transversalizam.

1. A linha médica

Jurandir Freire Costa, em seu livro *Ordem médica e norma familiar* (1989), afirma que a medicina social, por meio das políticas higienistas do século XIX, colocou a família num estado de dependência que a fez necessitar, a partir da nova ordem médica, da presença constante de intervenções disciplinares por parte dos agentes de normalização social.

Para que isso ocorresse, eram necessárias algumas práticas culturais com a criança/infância que deixavam claro que o filho, nesta organização, ocupava uma posição secundária dentro da casa em relação aos pais e serviços. O autor evidencia que a criança/infância era educada através de castigos físicos, palmatórias, surras com varas de marmelo e galhos de goiabeira.

Além disso, havia a ideia de que, do ponto de vista da propriedade, o filho era um acessório supérfluo, representando ao pai a sua incapacidade em renunciar aos prazeres do mundo, já que esse, diante de suas novas responsabilidades, deveria diminuir suas idas a bordéis e tabernas, tidos como locais de diversão exclusivamente masculina (COSTA, 1989, p. 158).

A família moderna, de acordo com Donzelot (1986), seria um mecanismo que faz funcionar uma instância familiar através de bipolaridades (popular – burguesa) e de desníveis entre o interesse individual e o familiar. Assim, durante o processo de higienização promovida pela racionalidade médica de então, a família passa a ser compreendida como incapaz de proteger a vida, não só da criança/infância, como também dos adultos, apontando para um alto índice de mortalidade infantil devido às irresponsabilidades dos pais. Não possuindo condições de se autogerir de forma independente e clara, a família é vista como gerando um índice mínimo de imoralidade (ou não adequação aos padrões normativos de então), cuja necessidade de adequação é vista como uma falta (ou carência) educativa e sanitária, colocando a “classe médica” à serviço de tutela e/ou correção para prevenção dos desníveis.

No entanto, nota-se uma atitude de certa forma contraditória: há uma crescente melhoria das condições de higiene da vida da criança/infância urbana moderna, permitida através dos dados estatísticos criados pelos médicos; mas não há, por parte da mesma medicina, uma organização no tratamento das moléstias e doenças.

Segundo Foucault (1979, p. 82), países como França e Inglaterra criam tabelas estatísticas de nascimento e mortalidade “[...] sem, entretanto, nenhuma intervenção efetiva e organizada para elevar o seu nível de saúde”. A classe médica (nascente) e o Estado (sem condições de investir em procedimentos de promoção da saúde) delegam à família a responsabilidade pela manutenção e conservação da saúde da criança/infância, a fim de que sobreviva.

A vida pensada a partir da composição dos novos fluxos sociais iniciou uma retirada para certo privatismo, promovendo um encarceramento voluntário para dentro dos lares. Estas características de criação de uma vida privada, quando colocada em paralelo às novas práticas de cuidado e olhar para a criança/infância, consagrou uma visão segundo a qual fazia-se necessário *educá-la* para melhor formar cidadãos conscientes.

A norma estatal e a moralização social colocam a responsabilidade da família em reter e vigiar seus filhos para que ela mesma

não se torne objeto de vigilância e disciplinarização. O movimento higienista impôs, assim, não só novos técnicos destinados a esse fim, como criou condições para a existência do *amor* familiar, ou seja, o amor entre pais e filhos no seio da família.

Nesse sentido, a criança/infância passa a ser tomada como sujeito de afetos e carinhos de seus pais. Será nesse meio que encontraremos o apontamento de Ariès de que a família, nesse período, se organiza em torno da criança/infância. Para ele, a família:

[...] começou [...] a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor [...]. (ARIÈS, 1981, p. 12).

O controle educativo-terapêutico produzido por essa prática médica iniciou-se com um “[...] modo de regulação política da vida dos sujeitos, que, até hoje, vem se mostrando eficiente” (COSTA, 1989, p. 16). Houve então uma normalização das condutas e sentimentos operada através da despolitização das práticas cotidianas, por meio das preocupações em torno do corpo, sexo e intimismo psicológico.

Com a operacionalização da medicina higiênica ocorrendo ao mesmo tempo em que há a emergência das cidades, aquela propaga técnicas de submissão, transformando os sujeitos em tática de intervenção dupla: gerindo e controlando o sujeito, ao mesmo tempo em que se inicia uma aliança entre Estado e medicina (muito profícua para ambos), há gestão coletiva em que se entrelaçam indivíduo e coletivo. Nasce a noção de que se deve controlar o indivíduo pela medicina e esta, trabalhando a serviço dos interesses do Estado, facilitaria o governo das massas, já que sua função é “normalizar” os desvios. O Estado, de acordo com Costa (1989, p. 29), acata a ideia de “medicalizar” suas ações políticas reconhecendo o valor das ações médicas sobre os sujeitos/massas.

Com a crescente higienização das cidades, entre vários outros objetivos, buscava-se impor à família a responsabilidade pela vida dos filhos e a pela obtenção da felicidade do corpo. Através desse

mesmo movimento, vai se delineando certa dicotomização entre espaço público e espaço privado, onde a rua começa a ser desqualificada como possibilidade de encontros.

Com as investidas do poder médico higienista sobre a família moderna moldada a partir de um cenário europeu e burguês (com a presença da ideia de raças), a criação do amor à pátria, amor conjugal e amor pelos filhos, a mulher se torna necessária como mediadora na relação filhos-Estado. Assim, existe uma ressignificação da maternidade, constituindo-se uma substituição da mulher pela mãe (DONZELOT, 1986, p. 34). Essa seria, segundo o mesmo autor, a grande reviravolta da modernidade: a descoberta da “[...] mulher, a mulher do lar, a mãe dedicada, é a salvação do homem, o instrumento privilegiado da civilização da classe operária.” (1986, p. 39).

Costa (1989) realça que a conquista mais importante do movimento higienista foi a criação do *médico da família*. Nesse sentido, o médico familiar alia-se às mulheres dentro do espaço doméstico para escutá-las, dar conselhos sobre suas intimidades, seus costumes e, principalmente, sobre como educar a criança/infância. Assim, com a ajuda da medicina, como encontramos em Donzelot, desenvolve-se entre a classe burguesa, a chamada *medicina doméstica*, quer dizer: “[...] um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir [...] tirar seus filhos da influência negativa dos serviços e colocar esses serviços sob a vigilância dos pais.” (1986, p. 21-2).

Ao mesmo tempo em que notamos essa entrada nos lares burgueses do médico de família, encontramos entre as camadas pobres o desenvolvimento da chamada “economia social”, que seriam:

[...] todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter o número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia. (DONZELOT, 1986, p. 22).

Assim, ainda segundo o mesmo autor, no início do XIX, florescem “[...] tratados médicos [que] expunham simultaneamente uma doutrina médica e conselhos educativos.” (1986, p. 22), direciona-

dos à classe burguesa e às famílias pobres, sempre firmadas a partir da aliança mãe-médico.

Gradativamente essa aliança provoca profundas transformações nos costumes e no próprio território familiar, tanto da classe média, quanto dos pobres. Assim, o *médico da família* prescrevia posturas corretas de como se sentar à mesa, arbitrava sobre as pessoas que trabalhavam no interior das casas (escravos, serviçais) e aconselhava às famílias a “melhor” dispor os móveis e objetos no interior dos lares. Com isso, nota-se que o interior da casa vai sendo sofisticado higienicamente, abrindo-se ao convívio social, ao mesmo tempo em que se intimizam suas relações privadas.

A entrada do médico na família foi derivada da “crise” relacionada às novas exigências sobre a mulher, ocorridas tanto em espaço público, quanto nas demandas de afeto no espaço privado. A entrada do médico no lar reforça o poder da mulher com relação ao marido e aos filhos, e desses com relação aos pais. Conforme encontramos em Donzelot:

[...] no interior mesmo da família, a aliança privilegiada entre o médico e a mãe terá por função reproduzir a distância, de origem hospitalar, entre o homem de saber e o nível de execução dos preceitos, atribuídos à mulher.” (1986, p. 23).

Essa aliança é tal que, em 1786, o higienista Fonssagrives publica seu *Dictionnaire de La Santé*, em que é possível encontrar-se a passagem em relação à aliança mãe-médico familiar: “[...] Um prepara e facilita o outro, eles se completam, ou melhor, deveriam se completar no interesse do doente. O médico prescreve, a mãe executa.” (Apud DONZELOT, 1986, p. 23).

Ainda de acordo com Donzelot, esta ligação entre a medicina e a família (ou melhor, entre o médico e a mãe) reorganizará a vida familiar em três direções:

[...] 1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das

promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato. (1986, p. 23-24).

Assim, nota-se uma crescente onda de discursos médicos em que se normatizam as condutas entre adequadas e inadequadas referentes a alimentos, vestuários, habitações, educação e moral. Com isso, o saber médico encontra-se em perfeitas condições para pisar o solo da medicalização da sociedade. Encontramos em Donzelot o seguinte: “Entre as últimas décadas do século XVIII e o fim do século XIX os médicos elaboraram para as famílias burguesas uma série de livros sobre a criação, a educação, e a medicação das crianças.” (1986, p. 22).

Desses tratados médicos destinados a pais, educadores e sociedade civil em geral, do século XIX, a medicina inicia uma lenta entrada na intimidade privada do lar, configurando-se como um saber que será tomado como constituinte dos processos de subjetivação de então.

Segundo Krynski, há uma volta aos preceitos iniciais da medicina criada por Hipócrates, aplicada à sua nova função social: a medicalização. Segundo esse autor, a *cura* seria a meta final da medicina: “[...] Curar o paciente é a meta final [...] É princípio hipocrático a ‘ciência e arte’ de curar.” (1976, p. 7).

A família agora colonizada, medicalizada e disciplinada em domicílio, foi radicalmente modificada em seus hábitos, costumes e práticas afetivas, cujo temor às doenças introduzidas pelo saber médico higienista começa a ser a estratégia criada para justificar esse duplo movimento: o médico a serviço dos interesses do Estado no interior dos lares e a ascensão das mulheres como mantenedoras do lar e seu correto desenvolvimento orgânico e moral.

Essa aliança mãe-médico cumpre, basicamente, com uma função de vigilância cotidiana e constante contra as más influências da criadagem e suas depravações, além de ajudar no tratamento de do-

enças e higiene das crianças. Assim, a mãe constitui-se como detentora de um poder até então sem precedentes na história.

Nesse sentido, a *mulher*, vista agora como *mãe* e pela necessidade de expansão populacional, sofre uma imposição para o exercício “obrigatório” de amamentação da prole (até então uma obrigação dos serviçais e/ou amas-de-leite) e a partir daí passa a ser vigiada constantemente pelo olhar médico e toda conduta se torna objeto da ação médico-terapêutica. Dessa forma, a família vai se fechando, mas incorporando na sua vida privada o médico, notando-se, com isso, uma valorização de sentimentos como o *amor*, a *amizade*, a *gratidão* e o *patriotismo*.

Decorrem daí, portanto, outros re-arranjos sócio-afetivos, como a constante vigilância dos serviçais e criados que se ocupavam da criança/infância e a transformação do espaço domiciliar, de modo a facilitar as brincadeiras, controlando seus movimentos, seus fluxos, suas experimentações. De acordo com Donzelot: “[...] Através da ação dessa medicina doméstica a família burguesa toma, progressivamente, a aparência de uma estufa aquecida contra as influências exteriores.” (1986, p. 24).

Com essa mudança significativa de uma medicina preventiva e estatística para um processo de medicalização da vida, a medicina está apta a abranger todos os aspectos relativos à vida do ser humano moderno, na doença e na saúde. Esse movimento, segundo Donzelot, permitirá à medicina construir seu papel normalizador que abarcará muitas das relações do homem.

Definindo-se as práticas médicas a partir do dualismo saúde/doença, normal/patológico, adequado/inadequado, elas transitarão por essas dualizações sem constrangimentos, em um movimento plenamente aceito e endossado pela sociedade em que esta prática foi forjada, contribuindo, assim, para a formação de um pensamento de que haveria que buscar-se a norma, a saúde, o adequado, evitando qualquer eventual desvio.

Esse movimento, segundo Ariès (1981), inscreve-se no processo de transformações de todas as práticas sociais, repercutindo sobre as noções de famílias, de homem e de criança/infância, adequando-

-as às estruturas políticas e sociais inseridas na nova ordem em que a medicalização e a aplicação da medicina à vida tornam-se vias privilegiadas de conduta.

Notamos, com isso, que o antigo lugar destinado à criança/infância, outrora apoiado em mecanismos técnicos de ordem externa (conectados à autoridade religiosa, policial e judiciária) modifica-se em seus métodos de aplicação e apropriação e, através dos saberes médicos, confere-se maior destaque aos aspectos interiores, apontados como a nova psiquiatria, a pedagogia, e a psicologia, ou seja, em mecanismos que forjam a criança/infância segundo uma conversão em uma infraestrutura “psi”. Quer dizer, se antes se controlava o corpo (externo) da criança/infância, agora o alvo seriam os mecanismos “psi” como personalidade, caráter, valores morais, entre outros.

O poder médico incute, nesse sentido, que a maneira como o sujeito era tratado determinava suas qualidades, não só corporais, orgânicas, como também (e principalmente) morais quando adultos. Dessa forma, iniciam-se as preocupações com a falta de *amor materno* e/ou *paterno*, e há um cuidado com esses sentimentos, chegando-se à afirmação de que uma criança/infância bem cuidada e amada por seus pais tornar-se-ia um perfeito adulto higienizado. Com a busca por aspectos morais nos desvios e afirmações de conduta, encontra-se a pedra fundamental que tornará a medicina um saber autônomo e universalizante em suas práticas.

Estudando alguns casos de delinquência cometidos por criança/infância da época, Donzelot aponta que desvios de caráter ou faltas morais que levaram a um ato criminoso, seriam consequências não de um desvio momentâneo da razão, mas de uma manifestação que teria início na infância do infrator. Desse modo, a medicina e, mais especificamente, a psiquiatria infantil torna-se a única capaz de diagnosticar, com a precisão requerida, se os desvios morais ou comportamentais dos pequenos delinquentes são manifestações de insanidade mental ou apenas indícios de vagabundagem.

Com isso, a medicina afirma que a delinquência não seria a perda momentânea da razão, mas uma *manifestação* de uma insuficiência originária, portanto diagnosticável. Notamos, assim, conforme

Donzelot, um deslocamento da “[...] perícia psiquiátrica restrita à perícia psiquiátrica generalizada” (1986, p. 117), estendida amplamente às camadas sociais. Esse movimento provoca uma ruptura nas formas de se pensar as deficiências e *déficit* mentais: nota-se uma troca intencional do *louco* (aquele desprovido de razão) pelo *anormal*, um produto bastardo da sociedade.

A medicina do século XIX e XX encontra-se imersa nas noções de normalidade, doenças com forte influência orgânica e, principalmente, da noção de tratamento e cura. No entanto, o que nos interessa é a maneira pela qual esse saber transcende os muros das instituições médicas e constitui-se como uma forma de exercício de poder ancorada num regime de saber próprio, que irá delimitar à criança/infância prescrições de comportamentos e atitudes, forjadas pelo enquadre da normalidade/anormalidade.

Desse modo, as teorias dos primeiros alienistas sobre a loucura estavam sempre baseadas na sintomatologia, numa verificação organicista. Contudo, a partir de Falrat e, sobretudo, de Morel, essa concepção modifica-se e a *doença mental*, como dito, passa a ser um conjunto latente de sinais que deverão ser diagnosticados precocemente.

Além disso, suas causas são identificadas pelos especialistas médicos como um conjunto de condições miseráveis de vida, incluindo em sua alçada as intoxicações provocadas pelo alcoolismo. Todas essas características, segundo ainda Donzelot, são aquelas em que “[...] as populações pobres são expostas” (1986, p. 118). A partir desse rearranjo, há na psiquiatria moderna uma aspiração em sair dos asilos de alienados, em que se encontrava presa, e operar uma verdadeira *obra social*.

Desse modo, todo o esforço teórico psiquiátrico da época concentrou suas forças em reunir as razões para efetivar a saída dos asilos de alienados mentais e de justificar as razões de realizar-se uma intervenção maciça no interior dos aparelhos sociais. Em outras palavras, segundo o autor, as intenções teóricas da psiquiatria moderna eram “[...] conseguir uma fusão entre uma patologia da raça e uma patologia da vontade” (1986, p. 119). Assim, o saber psiquiátrico cria

as três figuras cardeais da psiquiatria moderna, a saber: o histérico, o débil e o perverso.

Nesse sentido, há um corpo a corpo entre médico e doente, como salienta Krynski, que promove uma mudança do olhar médico para com os pacientes e suas enfermidades. Há, segundo esse autor, uma evolução dos conhecimentos médicos no sentido de que “[...] a noção do ‘doente’ invade a medicina cada vez mais. Prestamos maior atenção não somente aos fatores etiopatogênicos (a doença), como também ao ‘portador’ dessa doença – o doente.” (1976, p. 7).

A noção de que há uma relação íntima entre doente/doença traz à tona o que Krynski chama de “[...] substrato de ‘personalidade’” (1976, p. 7), e o olhar médico voltado à criança/infância produz um campo de delimitações e possibilidades: para a medicina moderna do século XIX (e em especial a Psiquiatria Infantil), criança/infância propensa a enfermidades:

[...] é um organismo em fase evolutiva, onde se deve conhecer o grau de desenvolvimento evolutivo, as capacidades de reação em função deste grau de desenvolvimento, seu possível potencial de “recuperação” e retomada da curva da normalidade. (KRYNSKI, 1976, p. 8).

Desse modo, sendo a criança tomada como um ser exposto à má saúde (física e mental) e em fase de desenvolvimento do tipo normal/patológico seria função da medicina: “[...] remover os efeitos patológicos das agentes patogênicos; [...] tornar o paciente menos susceptível a estes agentes e [...] afastar o paciente dos possíveis agentes patogênicos.” (KRYNSKI, 1976, p. 8).

Por outro lado, Donzelot afirma que a figura do *vagabundo* reúne essas duas preocupações da Psiquiatria: o racial e o disciplinar, ou seja, há nesta figura a convergência do *louco* e do *anormal*, do *doente* e do *malformado*. Segundo esse olhar psiquiátrico:

O vagabundo, esse “degenerado impulsivo”, essa encarnação do atavismo e da indisciplina reunidos é interessante demais aos olhos da psiquiatria para que ela, como a justiça, o transforme em uma categoria particular. O

vagabundo se tornará, durante uma dezena de anos (1890-1900), o universal da patologia mental, o prisma através do qual se distribuirão todas as categorias de loucos e de anormais. (1986, p. 119-120).

A vagabundagem teria, sob essa óptica, sua origem na natureza infantil de todos, já que, para a psiquiatria infantil nascente, esse argumento será sustentado sob a justificativa de que há, na infância de todos, sugestibilidade em demasia, emotividade e excessiva imaginação.

Se a criança é naturalmente inclinada à vagabundagem, é porque seu cérebro estaria mal-formado, não mantém equilíbrio emocional e não é capaz de fazer abstrações. Segundo Donzelot:

[...] o desejo de vagabundear, originado numa curiosidade, numa atração ou num exemplo, apodera-se da criança, se ela não for vigiada, se as circunstâncias lhe forem favoráveis, em suma, se nada se opuser à realização de seu desejo, ela fatalmente se lançará no caminho da aventura, podendo esta última degenerar-se em fuga completa. (1986, p. 120).

Desse modo, no século XIX e XX, por meio da higiene médica, difunde-se a ideia de que estariam na família as origens dos distúrbios mentais, dos desvios morais e da promoção de um reto desenvolvimento rumo ao futuro. Devido ao peso que essa instituição adquire para a constituição da criança/infância, surge a ideia de “[...] *família nefasta aos filhos*” (COSTA, 1989, p. 171- grifo nosso), principalmente após o surgimento dos conceitos de *alienação mental* em que fora colocada a família como foco na determinação da loucura. Sobre isso, encontramos em Costa:

[...] a apropriação médica da infância fez-se à revelia dos pais. Toda uma série de manobras teóricas mostrava-os como obstáculos à saúde, quando não à própria vida dos filhos, para em seguida ensinar-lhes a maneira adequada de proteger as crianças. A ideia de nocividade do meio familiar pode ser tomada como o grande trunfo médico

na luta pela hegemonia educativa das crianças. (1989, p. 171).

Desse modo, como encontramos em Costa, “[...] na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação.” (1989, p. 173). Donzelot chama atenção para os novos lugares que a criança/infância ocupa, como sua relação com os adultos, a partir da incorporação que os ditos da medicina higiênica fazem circular. Segundo o autor:

[...] se quisermos entender o alcance estratégico desse movimento de normalização da relação adulto-criança, é preciso entender que o que essas medidas visavam era de natureza indissociavelmente sanitária e política, que elas procuravam, sem dúvida, corrigir a situação de abandono em que poderiam se encontrar as crianças das classes trabalhadoras, mas também, na mesma medida, reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas, rompendo os vínculos iniciáticos adultos-crianças, a transmissão autárquica dos saberes práticos, a liberdade de movimento e de agitação que resulta do afrouxamento das antigas coerções comunitárias. (1986, p. 76).

Nesse sentido, a higiene atinge também a figura do *homem* na centralização dele como lugar de *pai*. Desse modo:

[...] sua vida vai girar em torno dos filhos, [cria-se a necessidade em] casar para ter filhos, trabalhar para mantê-los, ser honesto para dar bons-exemplos à prole, investir na saúde e na educação dos filhos, poupar para garantir o futuro deles, submeter-se a opressão pelo amor a eles, ser culpabilizado e aceitar a culpa além de ser acusado por qualquer tipo de mal físico, emocional e moral que evidentemente poderia acometer com os filhos. (1989, p. 251).

Dessa forma, Costa conclui:

O conjunto de interesses médico-estatais interpôs-se entre a família e a criança, transformando a natureza e a repre-

sentação das características físicas, morais e sociais desta última. As sucessivas gerações formadas por essa pedagogia higienizada produziram o indivíduo urbano típico do nosso tempo. Indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente, politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro. (1989, p. 214).

2. A moral médica conduzindo a criança/infância

Talvez seja a Pediatria a parte da Medicina que tenha as maiores oportunidades para exercer a profilaxia de grande número de problemas, orgânicos e psíquicos: isso porque, lidando com crianças normais, a “atitude de prevenir” torna-se um imperativo. (MARCONDES, 1976, p. IX).

A partir de exemplos encontrados na literatura especializada, problematizaremos alguns aspectos considerados *morais*, encontrados em algumas práticas médicas, elegendos, para isso, manuais de conduta e cuidados com bebês recém-nascidos. Verificaremos como o discurso moral pode ser facilmente capturado pelo saber médico, que, devido ao poder sobre a vida e morte que esse enunciado adquire, lança conselhos, julgamentos de valores e regras de conduta aos pais, mães e educadores que irão proceder com criança/infância pequena.

Entende-se *moral* como sendo um conjunto de valores e regras que serão propostos (muitas vezes impostos) aos sujeitos e aos grupos sociais por diferentes enunciados e aparatos institucionais (como a família, a religião, os saberes científicos, entre outros), encontrando sobre isso uma ideia de que a medicina estaria ancorada em aspectos moralizantes de comportamento e conduta. Dessa forma, temos tratados de médico-higienistas que aconselham pais e cuidadores a como proceder com sua criança/infância de modo a encaminhá-la ao correto curso da vida.

Um dos tratados mais difundidos entre a classe médica que cumpre com esse aspecto moralizante, e que será tomado por nós a título de exemplificação, pode ser considerado o livro escrito pelo Dr. Rinaldo De Lamare, publicado inicialmente no ano de 1941. Intitulado *A vida do bebê*, trata-se de um manual de como proceder com os primeiros cuidados com a criança/infância recém-nascida.

Dividido de 26 capítulos (que vão de conselhos a serem realizados do primeiro dia de nascimento a aspectos relacionados à educação), o Dr. De Lamare realiza um verdadeiro manual moral de como os pais devem cuidar de seus filhos recém-nascidos.

Segundo ele, deve-se pensar o nascimento da criança/infância como um ato biológico que sustentará a Família em dois aspectos: o religioso (segundo o discurso de propagação da espécie) e jurídico (a estruturação familiar reconhecida com o casamento civil). Por suas próprias palavras, o autor aconselha:

O casamento é a solução que a Igreja e a Sociedade encontraram para a conservação da espécie. A Igreja transformou-o em Sacramento e a Sociedade num ato jurídico. A consequência biológica e sagrada do mesmo é concretizada nos filhos. (1990, p. 11).

No entanto, ainda que legitimada a concepção por ambos os discursos, o nascimento acarreta em si uma confusão momentânea aos pais, segundo ainda De Lamare. Essa confusão deverá ser superada, restabelecendo a tranquilidade para que os genitores depositem em seus filhos a Educação superior, moldando-lhes o caráter esperado.

Para os pais, o nascimento do primeiro filho é sempre um abalo, que os faz ficar atordoados. Torna-se necessário restabelecer a calma e confiança em todos, a fim de que a tranquilidade predomine e o novo ser, recém-vindo ao mundo e depositário de tanta esperança e amor, inicie sua vida com segurança, rodeado do mais precioso conforto para os primeiros anos – a Educação dos pais. (1990, p. 11).

Ainda segundo ele, não se trata de qualquer educação que os pais deverão dedicar aos filhos, trata-se “[...] da educação superior, espiritual, de hábitos, sentimentos, instrução e, sobretudo, de caráter.” (1990, p. 11).

Entretanto, logo após o nascimento da criança/infância, “[...] os pais devem convencer-se [...] que perderam sua liberdade, o conforto das noites bem dormidas, as diversões inesperadas e adquiriram o dever de sopitar as paixões e inclinações íntimas.” (DE LAMARE, 1990, p. 11). Numa palavra, os pais deverão viver sob o sagrado e sublime manto da *abnegação*⁴. Dessa forma, recusando toda e qualquer forma de desejos próprios, os pais, a partir de então, deverão dedicar a vida aos cuidados físicos, biológicos, mentais e religiosos de seus filhos. Na opinião do médico, “[...] se maiores providências fossem tomadas neste sentido, estariam muito mais vazias as penitenciárias e os cemitérios.” (1990, p. 11).

Assim, após instruir como receber a criança/infância, encontrar os efeitos que esse nascimento irá produzir para a vida em casal, o médico irá proceder, passo a passo, aos ensinamentos de como cuidar da vida do recém nascido.

Assim sendo, dividirá seus capítulos da seguinte forma: *1º dia* [do bebê]; *7º dia*; *15º dia*; *1º mês*; *2º mês*, e assim por diante até o 2º ano de vida da criança/infância. Além disso, discorrerá sobre: *Práticas médicas domiciliares*; *Socorros urgentes*; *Como evitar moléstias e acidentes*; *Doenças infecciosas*; *Doenças comuns na criança (não contagiosa)*; *Bebês problemas*; *Educação da criança*, fechando seu livro.

Abarcando considerações que vão desde o “primeiro minuto do bebê” (DE LAMARE, 1990, p. 30) até cuidados com o curativo umbilical, desinfecção dos olhos, limpezas das mais gerais às mais específicas, o que mais nos chama a atenção é que seu discurso toma aspecto de *efeito de verdade*. Assim, destacamos a afirmação do autor, baseada na escola Freudiana, “[...] que tudo o que aconteceu

4 Abnegação: “[...] 1.2 – Sacrifício voluntário dos próprios desejos, da própria vontade ou das tendências humanas naturais em nome de qualquer imperativo ético. (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001, p. 19).

com a criança desde o primeiro dia de vida pode influenciar, favorável ou desfavoravelmente, sua futura personalidade.” (1990, p. 32).

O médico faz ainda anotações e apontamentos do que seria um *Bebê Normal* (DE LAMARE, 1990, p. 35), indicando o peso, comprimento, descrições sobre a cabeça do bebê, sobre a coluna vertebral, tórax, membros, entre inúmeros exemplos passíveis de comentários.

Dessa forma, ainda que De Lamare seja destacado como apenas um exemplo de como os discursos médicos adquirem uma conotação moralizante sobre os sujeitos, perceberemos o quão abrangente pode ser algumas práticas médicas, se notarmos sua aplicabilidade e utilização como um discurso capaz de pronunciar efeitos de verdades indiscutíveis devido ao lugar que o especialista médico, pediatra ou psiquiatra ocupa em nossa cultura⁵.

3 A pedagogia

O nascimento da Pedagogia como ‘ciência da educação’ deveu-se [...] ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificacão, a quantificacão da aprendizagem, colocando sua organizacão no âmbito da prévia organizacão estratégica. O professor [...] além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido [...]. (GALLO, 2004, p. 94).

Partindo-se do pressuposto de que existe um aparelho disciplinar historicamente construído, com mecanismos e técnicas próprios, e com o intuito de repassar (ou criar) saberes pedagógicos aos corpos em formacão dos aprendizes, voltaremos nosso olhar para essa construçã e para como, no desenrolar dos acontecimentos, ocorreu

⁵ No momento de escrita deste artigo, notou-se que, no ano de 2009, houve mais uma reediçã e do livro destacado: *A vida do bebê*. A única diferenç a que notamos entre esta 42ª ediçã e a primeira, publicada em 1941, é a atualizaçã das fotos de bebês e crianç as que recheiam as ediçõ es, ilustrando atitudes, comportamentos e situaçõ es abordados pelo médico ao longo do livro.

uma aplicação e uma transformação de dispositivos pedagógicos, acompanhando seus interesses e práticas ao longo dos séculos XIX e XX.

Com os grandes problemas existentes à época, como o trabalho precoce e muito árduo desempenhado por mulheres e crianças, as condições de higiene pública e privada ameaçando a saúde da população, observa-se que a solução seria editar normas que protejam a infância, sua saúde e sua educação, gerindo-as. Porém surge a dúvida: como difundir estas normas que se fazem necessárias? A resposta encontrada seria através da escola, já que trata-se de um espaço que impossibilita o lucro com o trabalho infantil, e ainda ensina as normas sociais aos aprendizes.

A solução pela escola introduz, mediante práticas disciplinares aplicadas em seu interior e no seio de uma sociedade que almeja aumentar a expectativa de vida de suas crianças/infância, uma redução de nascimentos, uma vez que há uma impossibilidade de obter-se lucro do trabalho das crianças e um aumento na organização da vida com a criação e instituição de normas de higiene, comportamento propício ao bem-estar, entre outros.

Segundo Donzelot, a resposta pela criação da escola atende à demanda de vigilância, instauração do que seria um cordão sanitário ao redor das crianças/infância, além de tirar estas últimas das ruas (tomado como espaço pernicioso) e depositá-las numa instituição que aplicará duras regras disciplinares aos jovens aprendizes. Segundo Donzelot, a preocupação da época: “[...] [é tirar] o excesso de liberdade, o abandono nas ruas, e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar.” (1986, p. 48).

Com isso, nota-se que a criança/infância foi tomada também como alvo e efeito dos mecanismos disciplinares, que a colocam dentro de instituições de ensino desde tenra idade, e em que os processos pedagógicos, psicológicos e médicos têm lugar de destaque na construção dos alicerces que a sustentam.

Essa racionalidade de institucionalizar as formas de ensino-aprendizagem em ambientes escolares para a criança/infância (que

pouco diferem das fábricas, prisões, conventos e manicômios) diz respeito ao uso do poder pelas instâncias criadoras da criança/infância, e de uma vontade manifesta em se docilizar este corpo/objeto o quanto antes.

Todos esses problemas de conduta, de condução, de governo, no entanto, atingem seu ponto máximo, segundo Foucault (2008), quando ligados às questões pedagógicas e à questão: como conduzir a criança/infância? “[...] como conduzi-las até o ponto em que seja útil à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria [...]”. (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Assim, ao utilizar o uso corrente que se encontra – dos gregos clássicos aos dias de hoje, a noção de uso pedagógico que se faz do corpo da criança/infância (sempre com a ressalva das particularidades em questão) –, consegue-se entender como o conceito de disciplina e normalização são estratégias que visam barrar determinadas experimentações infantis, com base, para tanto, nos saberes produzidos pela medicina, pedagogia e psicologia.

Os efeitos desse saberes acarretam processos de normalização social, principalmente o discurso pedagógico, que tomará o corpo infantil como objeto de “salvação” e “esperança” de muitas sociedades (inclusive a atual). Esta ideia se sustenta pela noção de que será por meio dos refinamentos e adequações às normas repassadas a elas, que repousarão as chamadas tradições sociais.

A proposta é especificar como pode se formar, no século XIX, um certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra, a partir de práticas sociais do controle, da vigilância e do exame, que se relacionam com a formação e estabilização da sociedade capitalista. (PORTOCARRERO, 2004, p. 170).

Assim, ainda que seja um termo usual desde milênios, será a partir do desenvolvimento dos paradigmas modernos que os padrões de normalidade irão adquirir grande importância para a realização de certas práticas voltadas à criança/infância, exercendo sobre esta um

saber e, nesse sentido, certo controle das possibilidades de aprendizagem e experimentação do mundo pela criança/infância. Podemos afirmar que o mapa-paisagem moderno institui uma pedagogização do mundo e dos processos de aprendizagem possíveis.

Essa “pedagogização”, para o qual Julia Varela chama a atenção, remete-nos à concepção nascente de criança/infância que o período carrega consigo, havendo, nesta nova noção, uma rigorosa separação entre um mundo dos adultos e o mundo da criança/infância. Desse modo, cria-se a necessidade de utilizar novas formas específicas voltadas para a educação.

Sem adentrar muito nos méritos que os colégios jesuítas trouxeram para uma “pedagogização dos conhecimentos”, Varela afirma que esses colégios católicos exigiam formação e preparação especial de seus educadores, além de que foram precisamente os jesuítas que tomaram para si as definições moralistas e humanistas sobre esta ideia de criança/infância. Nesse sentido, os jesuítas:

[...] puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribui para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades. (VARELA, 1994, p. 88).

Essa maquinaria funcionaria, então, de modo a cumprir algumas exigências sociais, de ordem não estritamente pedagógica, mas de produtividade econômico-social e de modelos de conduta. Em se tratando de mecanismos educacionais voltados para a formação de uma criança/infância tuteladas, esses colégios:

[...] não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. (VARELA, 1994, p. 88).

Tutelando-se a criança/infância e as formas de aprendizagem por meio da pedagogização da vida e de suas expressões, esses colégios formavam um verdadeiro batalhão de bons cristãos e de sujeitos aptos ao encontro com o conhecimento. No entanto, o conhecimento não seria algo repassado a todos de forma irrestrita: atrelou-se o acesso aos saberes de acordo com a aproximação de comportamentos esperados. O acesso aos conhecimentos era como uma recompensa às boas condutas.

As mudanças sociais a que a pedagogia está intimamente associada denotam-nos uma ideia no uso do poder e como essa utilização afeta e constroeu corpos segundo um molde, um ideal de aluno (que posteriormente se transformará em cidadão produtivo):

Essas mudanças, ainda que se refiram especialmente à reorganização que afetou desde então o campo dos saberes, têm também a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação ou, se preferir, os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram. (VARELA, 1994, p. 87).

As teorias a respeito do conhecimento como uma representação da realidade, como uma verdade reveladora, estão intimamente ligadas à concepção de sujeito moderno (autônomo, unitário, cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento), que encontrou na teoria de Kant seu arcabouço teórico. Para Kant “*Aufklärung*” seria o “[...] momento em que a humanidade fará uso de sua própria razão, sem se submeter a nenhuma autoridade.” (FOUCAULT, 2000, p. 340).

Sobre essa ideia moderna é que se torna possível uma educação em massa, em grande escala, pois os alvos de que fala essa concepção de sujeito atrelada ao conhecimento são tanto objetificados (tornando-se objeto e invenção dessas práticas), como sujeitados (que dominam e reificam esses conhecimentos). Além disso:

[...] ao interpretar os seres como objetos, a natureza do ser que interpreta, representa, conhece e domina – o sujeito

racional, autopresente e autônomo que ensina ou aprende – é tomada como um dado inquestionável a ponto de ser tratada como natural, tornada às vezes invisível. (DER-RIDA, 1983, p. 9-14; Apud DEACON; PARKER, 1994, p. 100-101).

Todavia, as tentativas de transmissão de conhecimentos feitas de uma autoridade (professor, especialista) a seus alunos/aprendizes no interior de uma instituição, representa, na realidade

[...] condições de possibilidade de sujeição, mascarada por alegações de favorecimento de progresso intelectual, da mobilidade socioeconômica e do progresso social” (DEACON; PARKER, 1994, p. 102).

No entanto, Deacon & Parker esclarecem que *sujeição*, num sentido foucaultiano, não deve ser entendida como “repressão” ou “dominação”, segundo um vocabulário (e uma ideia) jurídico-legal. Foucault, ao utilizar essas expressões refere-se “[...] não à dominação do Rei em sua posição central...mas a dos seus súditos em suas relações mútuas [...]” (DEACON; PARKER, 1994, p. 103), ou seja, o poder não apenas reprime, ele também cria relações de sujeição que seriam “verticais”, segundo uma lógica de disseminação entre os próprios súditos e/ou cidadãos e que está colada (imaneente) às próprias relações sociais.

Julia Varela afirma que essa co-relação entre processos de aprendizado e disciplinarização dos corpos encontrados principalmente nas instituições de ensino, foi o mecanismo necessário que permitiu ao poder “[...] introduzir, através da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, nos sujeitos, em seus corpos, em suas mentes e gestos” (1994, p. 92), mecanismos de controle que objetivaram (de forma quase invisível) suas relações de forças, permitindo extrair trabalho de forma a se maximizar os rendimentos dos corpos dos trabalhadores, além de otimizar esses rendimentos e, ao mesmo tempo “[...] extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza.” (VARELA, 1994, p. 92). Com isso, a autora continua:

A forma que adotou o exercício do poder fez, por exemplo, com que nas instituições escolares se deixasse progressivamente de utilizar os mecanismos repressivos. O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. (1994, p. 92).

Ainda segundo a mesma autora, essa tentativa de *pedagogização dos conhecimentos* e a disciplinarização interna dos saberes “[...] tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas, no campo do saber” (1994, p. 92). Segundo a autora, é uma tentativa de pôr limites:

[...] de deixar de fora o inominável, de dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. (1994, p. 92-93).

Ainda que todos estejam sujeitos aos efeitos de poder, intrínsecos às relações, Foucault aponta para a criação de saberes e modos de subjetivação que resistem às formas de dominação. Segundo Varela, é preciso distinguir

[...] as tendências gerais das intenções e das materializações concretas, já que não apenas os sujeitos resistiram e resistem a essas formas de exercício de poder, mas que também, ao lado dos saberes ‘oficiais’, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de saberes ligados à organização institucional que os sustenta. (1994, p. 93).

Segundo essa lógica, as instituições disciplinares cerceiam os sujeitos, disciplinando-os e normalizando-os constantemente, impedindo que os mecanismos em que o exercício de poder atua sejam facilmente identificáveis. Como explica Deleuze:

[...] o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (‘você não está mais na sua família’), depois a caserna (‘você não está mais na escola’), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão [...]. (DELEUZE, 1992, p. 219).

Ainda de acordo com Deleuze (1992), Foucault, em sua análise da atuação do poder, deu visibilidade para o projeto desses meios de confinamento institucional, cuja função disciplinar fica evidente. De acordo com Deleuze, a função dessas instituições disciplinares e pedagógicas é: “[...] concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares.” (DELEUZE, 1992, p. 219).

Segundo essa perspectiva de poder exercida através de uma atuação disciplinar aliada às práticas pedagógicas, admite-se que a disciplina, empregada nela, será o fator essencial, primordial e principal da tentativa de barragem à livre experimentação atribuída à criança/infância.

Retornando brevemente à afirmação de Ariès de que haveria no século XVIII a criação de um *sentimento de infância* forjado pelas forças em exercício do período (como esboçada em alguns de seus aspectos), encontraremos algumas práticas da modernidade que serão entendidas como um misto de cuidado, amor, mas principalmente *vigilância* dos adultos para com a criança/infância. De acordo com Freitas e Kuhlmann:

Acompanhando o difícil amor pelas crianças, as gerações adultas passavam progressivamente a cuidar delas com atenção acrescida, a dedicar mais tempo para educá-las, com procedimentos ancorados no binômio *desconfiança/vigilância*. (2002, p. 24, grifos dos autores).

A partir dessa *desconfiança/vigilância*, as regras que regeram as primeiras instituições de ensino do “mundo das letras” (principalmente os colégios jesuíticos) tiveram por finalidade eliminar, progressivamente da modernidade “[...] quaisquer traços da espon-

taneidade infantil” (FREITAS; KUHLMANN, 2002, p. 24). O pátio e as salas de aulas manifestaram o jogo normalizado, assujeitando, modelando, formando e docilizando corpos, conforme o pensamento foucaultiano tornou visível.

O manicômio (também objeto de estudo de Foucault, mas aqui não entraremos em sua análise) teve como objetivo segregar sujeitos anômalos e improdutivos, e a escola, destino da criança/infâncias tidas como *normais*, cumpriu com a função similar dos manicômios e prisões de disciplinar corpos, formando trabalhadores e transformando-os em força de trabalho rentável ao Estado moderno.

Considerações finais

Nesta tentativa de realizar um des-emaranhamento de algumas das linhas que entrariam na constituição da criança/infância, foi problematizado como operavam esses discursos no interior dos extratos históricos, e qual seria a importância desses para a formação da criança/infância moderna.

Isso quer dizer que a criança/infância, bem como sua apropriação pela estratégia pedagógica e disciplinar, seria o efeito da aliança entre os enunciados médico, jurídico, psicológico, educacional entre outros, concebendo a criança/infância como um corpo a ser gerido, que encontrou a ressonância ideal nos aspectos pedagógicos e disciplinadores que essas práticas instituíram, fabricando o que se reconhece como um *sujeito infantil* da contemporaneidade.

A hipótese levantada até aqui, é a de que as linhas que constituem a criança/infância não são da ordem do natural e biológico. São, segundo nossa visão, uma construção, um complexo processo de constituição de práticas discursivas e não discursivas.

Nota-se que, com o desenvolvimento dos saberes e aplicação de práticas, há uma interposição dos enunciados científicos, compondo-se mutuamente e completando-se. Nesse sentido, há sempre uma complexificação dessas linhas que constituem a criança/infância, tornando difícil sua problematização em separado, independentemente das outras.

Ao acompanhar as linhas que transversalizam, sustentam e legislam sobre a criança/infância, observa-se que há que se ter em mente a ideia de uma disciplinarização dos corpos infantis por meio dos enunciados científicos, médicos e pedagógicos, contribuindo-se decisivamente para a criação de tal ideia de criança/infância e seu atrelamento aos mecanismos disciplinares, como acompanhados até o momento.

Dessa forma, desnaturalizando-se os discursos especializados, o presente artigo crê na potência das práticas atuais em que o homem não seria apenas um objeto a ser gerenciado, enunciado e controlado pelos saberes e/ou enunciados científicos. Acreditamos, ainda, nas palavras de autores como Foucault, Deleuze, Guattari, entre outros, que não concebem a vida como uma linha reta, uma linha de expressão da vida rígida e caminhando para o que chamamos de *desenvolvimento normal*. Acreditamos numa vida construída com a mesma acuidade que as obras de arte, com uma ética que afirma a vida e que não a encaminha para *livros-ponto*, ou meros dados estatísticos em que viver seria o enquadramento em padrões normativos ditados pelos saberes científicos. Afinal, viver ultrapassa qualquer forma de entendimento, ultrapassa qualquer conhecimento erigido como uma forma de explicação do mundo. Viver é devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS. Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

DEACON, Roger; PARKER, Ben; Educação como Sujeição e como Recusa. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE LAMARE, Rinaldo. *A vida do bebê*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução M. T. da Costas Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Tradução Eduardo Brandão - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Coleção “*Ditos e Escritos*” vol II. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Estratégia, poder-saber* – Coleção “*Ditos e escritos*” vol IV. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeir. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação e Realidade* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan-jun 2004

KRYNSKI, Stanislaw. *Psiquiatria infantil: aspectos terapêuticos*. São Paulo: Sarvier, 1976.

MARCONDES, Eduardo. Prefácio, In: KRYNSKI, Stanislaw (Coord.). *Psiquiatria infantil: aspectos terapêuticos*. São Paulo: Sarvier, 1976.

PORTO CARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação e Realidade*. Dossiê Foucault – v.1, n.1, p. 169-185, jan-jun, 2004.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Tradução Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUSTEIO-ALVO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA PARA A UTILIZAÇÃO DO CUSTEIO-ALVO NAS EMPRESAS

TARGET COSTING: A QUALITATIVE ANALYSIS OF TARGET COSTING ON BUSINESS

SCARPINELLI, Marcelo dos Santos¹

RESUMO: O referido trabalho representa a necessidade de apreciar várias contribuições literárias acerca de custeio -alvo, compostas em um único artigo, o que serve para subsidiar a formação de decisões estratégicas envolvendo a empresa e especificamente os departamentos envolvidos nesse processo. Para tanto, o objetivo deste artigo é fazer uma revisão literária sobre o que é, para que serve e como se faz o custeio-alvo, observando essas variáveis no contexto empresarial. Trata-se então de uma pesquisa bibliográfica, composta de análises críticas de respectivos autores acerca do assunto. O resultado encontrado revela a essencialidade deste artigo em função de divergências encontradas nas três variáveis analisadas na literatura atual (o que é, para que e como), propiciando interpretações inconsistentes e ou incompletas.

Palavras-chave: Custeio-alvo. Empresa. Departamentos. Estratégia.

ABSTRACT: This paper represents the need to examine various literary contributions on target costing, composed in a single article, which helps to support the formation of strategic decisions involving a company and specifically the departments involved in this process. Therefore, the aim of this paper is to review literature on what target costing is, what it is

¹ Graduado em Ciências Contábeis (Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal), Especialista em Contabilidade e Controladoria Empresarial (Universidade Estadual de Londrina) e *Master Business Administrator* - MBA em Finanças, Controladoria e Auditoria (Fundação Getúlio Vargas). Docente da Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal.
E-mail: marceloscarpinelli@hotmail.com

used for, and how it is done, by watching these variables in a business context. It is then a bibliographical research composed by reviews of authors about the subject. The results found in this article reveals the essential differences in three variables found in the literature (what it is, what it is for and how), providing inconsistent and or incomplete interpretations.

Key words: Busines. Departments. Target costing. Strategy.

Introdução

Com a globalização da tecnologia e a competitividade entre mercados, as empresas procuram incessantemente por soluções eficazes e desafiadoras, capazes de tornar seus produtos mais fortalecidos diante de situações inesperadas. Para tanto, busca-se apenas a tentativa desprovida de reduzir custos, algo impróprio quando se fala em gestão estratégica de custos. A gestão estratégica de custos, por sua vez, é o gerenciamento dos processos que permitirão que a empresa aplique estratégias planejadas na busca pelo melhor resultado total, mesmo que o custo seja aumentado.

O surgimento da gestão estratégica de custos resulta de uma mistura de vários temas, cada um deles tirado da literatura especializada em gestão estratégica, sendo: análise da cadeia de valor, análise do posicionamento estratégico e análise dos direcionadores de custos. (SHANK; GOVIDARAJAN,1997, p. 7-8).

Logo, verifica-se que a gestão estratégica de custos está amplamente fortalecida, com o apoio de ferramentas de gestão que, além de conduzirem estratégias bem dimensionadas, também buscam desafios que proporcionam maior flexibilidade para a empresa diante da competitividade do mercado. Em outra percepção dada pelo autor, verifica-se que existe uma potencialidade ainda maior de benefícios, quando a gestão estratégica de custos utiliza os elos da cadeia de valor para fomentar suas estratégias empresariais, refletindo em maior sustentabilidade para todos os envolvidos.

Para ilustrar melhor a relevância do tema, Martins (1998, p. 318) contribui para o conceito de Gestão Estratégica de Custos afirmando:

numa visão mais abrangente, a Gestão Estratégica de Custos requer análises que vão além dos limites da empresa para se conhecer toda a cadeia de valor: desde a origem dos recursos materiais, humanos, financeiros e tecnológicos que utiliza, até o consumidor final. Passa a não ser apenas importante conhecer os custos da sua empresa, mas os dos fornecedores e os dos clientes que sejam ainda intermediários, a fim de procurar, ao longo de toda a cadeia de valor (até chegar ao consumidor final), onde estão as chances de redução de custos e de aumento de competitividade.

Justifica-se com muita importância a visão do autor, pois é relatado que dentro da gestão estratégica de custos estão inseridas várias análises e etapas que compreendem a composição do custo para a empresa quando bem gerenciadas, essas etapas, que vão desde a origem dos recursos até chegar o produto para o consumidor final, reverterão em resultados mais significativos para todos os elos da cadeia de valor.

Como forma de agregar uma participação mais completa para a literatura, verifica-se que se deva estender esse gerenciamento da cadeia de valor até o descarte do produto, por entender que o descarte está diretamente relacionado ao início de todo processo, de forma que se deve analisar, inclusive, os custos de descarte pelo consumidor final.

Dessa forma, Rocha e Borinelli (2007, p. 149) explicam que “cadeia de valor é uma sequência de atividades que se inicia com a origem dos recursos e vai até o descarte do produto pelo último consumidor.”

Segundo Hansen e Mowen (2001, p. 423), “A gestão estratégica de custos é o uso de dados de custos para desenvolver e identificar estratégias superiores que produzirão uma vantagem competitiva sustentável”.

Complementando a visão do primeiro autor, Hansen e Mowen (2001) relatam corretamente a essência da GEC, enfatizando o desenvolvimento e a identificação de estratégias que, ao final de deter-

minado processo, produzirão efeitos bastante competitivos para as empresas, inclusive, na agregação de valor para o acionista e para os consumidores.

Ainda para Shank e Govindarajan (1997, p. 4-5), “Gestão Estratégica de Custos é uma análise de custos vista sob um contexto mais amplo, em que os elementos estratégicos tornam-se mais conscientes, explícitos e formais”.

Nessa situação, considera-se a GEC como fator totalmente diferenciado de outras metodologias que produzem o efeito de apenas reduzir custo, não importando com o custo total para o consumidor, haja vista que, com a aplicação da gestão estratégica de custos, não se define primeira e unicamente a visão distorcida de apenas reduzir custos como o fator de sucesso nas empresas, mas sim o fator condicional de gerenciar as ferramentas que possibilitarão à empresa apresentar resultados melhores, mesmo que para isso tenha que aumentar seus custos, decisão, que deve refletir em benefícios maiores.

Entende-se por custo total para o consumidor o conjunto de custos imputados direta ou indiretamente desde o início do processo de aquisição, continuando em sua utilização, até o seu descarte.

A metodologia do custeio-alvo, inserida na gestão estratégica de custos, revela a potencialidade de a empresa construir cenários, utilizando-se de um planejamento de custos, sob a percepção, principalmente, dos consumidores a qual pretende destinar seu produto, aumentando a proximidade entre os agentes envolvidos na cadeia de valor.

Efetivamente, a aplicação do custeio-alvo é algo bastante relevante nos mercados onde se deseja verificar a disponibilidade dos consumidores em pagar por funcionalidades de produtos, onde se tem, como essência predominante, encontrar o referido preço alvo, utilizando-se para isso, principalmente, pesquisas de mercado.

De acordo com Scarpin e Rocha (2000), originalmente, o custeio-alvo foi designado pelos japoneses de genka kikaku, que significa “planejamento de lucros”.

Embora o custeio alvo, na sua forma atual, tenha sido difundido depois da crise do petróleo, em 1973, atividades de custo-meta

já eram utilizadas anteriormente, como se constata no seu uso pela Toyota em ,1963, e na Nissan, em 1966 (SAKURAI, 1997, p. 51).

As evoluções continuaram, mesmo que com poucas modificações, porém, apenas na década de 1960, houve algumas mudanças que refletiriam em médio prazo na criação de um modelo de precificação, totalmente inverso ao modelo tradicional utilizado.

Na década de 1960, foi desenvolvido no Japão um novo sistema denominado custeio-alvo, cuja divulgação e expansão se deram, no ambiente ocidental, a partir dos anos 90. Até então, a abordagem predominante na definição de preços era a partir da estrutura de custos das empresas, acrescentando uma taxa ou margem ao custo do produto, modelo de precificação denominado *cost plus*. (BERTUCCI, 2008).

Essas primeiras contribuições literárias referem-se, basicamente, a origem do custeio-alvo e de suas breves evoluções, inclusive, passando por aperfeiçoamento de nomenclaturas.

Para Bertucci (2008), entretanto, a origem do custeio-alvo foi, sobretudo, desenvolvida a partir da engenharia de valor, já utilizada nos Estados Unidos, e com a integração de esforços da alta administração e das linhas de produção.

Ansoff (1990, p. 35) afirma que, a partir da segunda metade do século vinte, as decisões estratégicas e operacionais passaram a requerer igual atenção, pois, à medida que aumenta a preocupação com o lucro futuro, o mesmo se dá com o êxito na competição nos mercados atuais.

Yamada (apud SAKURAI, 1997, p. 51) afirma que os esforços para redução de custo nos estágios de planejamento e desenho dos produtos tornaram-se cruciais para sobrevivência das empresas na atualidade, tendo em vista que cerca de 90% dos custos são determinados nos referidos estágios.

1. O que é custeio-alvo?

As definições sobre custeio-alvo revelam grandes percepções e diferentes interpretações, porém, nesse caso, só complementarão uma visão mais abrangente sobre esse processo. Apenas para efeito de identificação, as terminologias custeio-alvo e custeio meta serão retratadas com o mesmo sentido, referindo-se ao objeto de estudo aqui explanado, mudando, entretanto, a nomenclatura de acordo com as contribuições literárias dos autores.

Primeiramente, é necessário retratar a diferenciação do custeio alvo com a prática do custo-alvo. O custeio-alvo refere-se a um processo, já o custo alvo é o mecanismo inserido dentro do custeio que sofre modificações e é o objeto da formação do preço alvo.

Segundo Lima Jr (2006, p. 74):

é importante que se diferencie Custeio-Alvo (ou Target Costing ou Custeio Meta) de Custo Alvo (ou Target Cost ou Custo Meta). Custeio-Alvo é o processo de custeamento para a determinação do custo do produto e Target Cost é o custo capaz de tornar o produto competitivo. Existem muitas traduções na bibliografia consultada que utilizam o termo Target Cost (ou Custo Alvo ou Custo Meta) para designar o processo e não o elemento do processo de acordo com a definição acima.

Uma vez apurada essa diferenciação, conduz-se, agora, às definições que acercam o custeio-alvo.

Para Garrison e Noreen (2001, p. 617):

Custo-meta é o processo de determinação do custo máximo admissível de um novo produto, seguido do desenvolvimento de um protótipo que possa ser lucrativamente construído para esse custo máximo.

Essa é a equação central que deve ser otimizada no processo de Custeio-Alvo, cuja formulação apresenta abordagens diferentes na literatura.

Conforme abordado pelo autor, pode-se questionar a definição de custo meta, uma vez que não se trata de um processo, como exposto, e sim de um mecanismo inserido e composto dentro do processo, que se chama custeio-alvo. Como forma de sustentar a discussão aqui proposta, Lima (2006) salienta que “é importante que se diferencie Custeio Alvo de Custo Alvo. Custeio é o processo de custeamento para a determinação do custo do produto e Custo Alvo é o custo capaz de tornar o produto competitivo”.

Observa-se que o segundo autor define com muita precisão a essência e a diferenciação entre custeio-alvo e custo-alvo, sendo o custo alvo uma das composições do processo de custeamento alvo e não o contrário. Logo, verifica-se que o custeio-alvo é um processo macroeconômico, onde há vários outros processos ou mecanismos internos, capazes de subsidiar as estratégias definidas pela empresa.

Acerca das definições de custeio, Monden (1997, p. 27), define a palavra custeio como “um gerenciamento de custos que não se concentra apenas na redução de custos, mas também no planejamento de lucro”.

Para tanto, verifica-se que o gerenciamento de custos deve ser exercido para que se tenha algum efeito positivo e apresente benefícios para a empresa sob vários aspectos, inclusive, que focalize diretamente esforços para tornar os custos mais competitivos em relação ao mercado. Assim e compreendidos por outras metodologias de custos, o custeio alvo desenvolve papel fundamental nessa visão empresarial, capaz de assegurar ferramentas de gestão que ajudem a empresa na elaboração e reformulação de novos produtos.

Sakurai (1997, p. 52) define custeio-alvo como

um processo estratégico de gerenciamento de custos utilizado para reduzir os custos totais nos estágios de planejamento e de desenho do produto, necessitando dos esforços de várias áreas da empresa, tais como: Marketing, Produção e Contabilidade.

Prontamente, na visão de Ansari et. al. (1997 p. 11), custeio-alvo é definido como:

[...] um sistema de planejamento de lucros e gerenciamento de custos que é conduzido pelo preço, focado no cliente e no projeto, a qual envolve diversas áreas da empresa. O custeio alvo se inicia no gerenciamento de custos nos primeiros estágios de desenvolvimento do produto e é aplicado durante todo o ciclo de vida do produto por um envolvimento ativo de toda a cadeia de valor.

No comentário dos autores, percebe-se que a redução dos custos totais é mais fácil de ser gerenciada nos estágios iniciais do produto, onde o planejamento, projeção e desenho estão intrinsecamente sobre o controle da empresa, o que facilita as negociações com os próprios departamentos, fornecedores e outros agentes envolvidos. Ainda, é coerente ressaltar a fundamental importância de outros departamentos, como o de compras e engenharia, capazes de fortalecer as negociações com os elos da cadeia de valor.

Já especificamente para o segundo autor, a prática de custeio-alvo deve ser aplicada e gerenciada em todas as etapas do ciclo de vida do produto, inclusive com a participação dos elos da cadeia de valor, verificando assim os custos totais para os consumidores. Percebe-se, então, que a aplicação do custeio-alvo revela grande importância para a gestão de custos da empresa, dando maior consistência para as tomadas de decisões.

Para contemplar a definição de custeio-alvo, Monden (1999), relata que é um sistema de planejamento de lucros e redução de custos que ocorre durante a etapa de desenvolvimento do produto.

Como instrumento de reflexão, questiona-se o emprego da palavra sistema como definição de custeio-alvo pelo autor, não abordando a palavra processo para defini-lo, que se torna mais cabível acerca da definição.

Cruz e Rocha(2008, p. 35) apresentam a seguinte definição em caráter essencial para a literatura: “Custeio-alvo é um processo de gerenciamento de custos por meio do qual se busca determinar o custo-alvo e, posteriormente, eliminá-lo ou, se necessário, aumentá-lo”

Enfatiza-se novamente que a gestão estratégica de custos não tem apenas o objetivo específico de reduzir custos. Muito pelo con-

trário, além de não ter essa finalidade específica, pode, no entanto, aumentar os custos, caso necessário, percebendo-se que esses custos agregam mais valor para os consumidores e os mesmo estão dispostos a pagar a mais por eles. É prudente ressaltar que essa sensibilidade da empresa pode ser conseguida aplicando-se pesquisa de mercado em referência ao produto proposto.

A pesquisa de mercado é um processo de verificação e análise de funcionalidades que agregam valor para os consumidores interessados em adquirir determinado produto. É feita por empresas especializadas, onde se tem a tabulação dos dados e a definição de estratégias para o desenvolvimento de produtos, posteriormente conduzido pela empresa. A âncora da pesquisa de mercado é a engenharia de valor, a qual define a essência do custeio-alvo e a visão sobre cada funcionalidade dos produtos em análise.

Para isso, verifica-se que a

Engenharia de Valor consiste na pesquisa sistemática sobre cada função do produto, bem ou serviço, visando aperfeiçoá-lo a menor custo, de acordo com as expectativas do mercado. (ABREU; ARAÚJO; PETER 2008).

Monden (1999, p. 169) afirma que:

a Engenharia de Valor constitui-se na verdadeira essência do Custeio-Alvo, pois compreende esforços organizados no sentido de implementar uma análise funcional de produtos para atingir, com confiabilidade, todas as funções requeridas do ciclo de vida, ao menor custo possível.

Portanto, sustenta-se essa visão, ressaltando a importância dessa pesquisa na formação e na análise de decisões empresariais sobre o lançamento do produto em questão ou em sua reformulação.

Por fim, evitando exaurir o tema em questão, propõe-se a seguinte definição para custeio alvo: é o processo de gerenciamento dos custos, baseado na engenharia de valor do produto.

2. Para quê serve o custeio-alvo?

Embora se tenham definições muito representativas sobre o custeio alvo, esperam-se tamanhas contribuições também sobre suas finalidades, inclusive, ressaltando as decisões possíveis de serem tomadas e o impacto desses fatores no cenário empresarial.

Com o intuito de apreciar essas finalidades do custeio-alvo, Hansen (2002) comenta que:

a finalidade do custeio-alvo é alcançar o lucro-alvo, sendo necessária uma mudança na visão de formação do preço de venda; uma completa integração de todos os setores da empresa; a realização de uma análise de custos de todo o ciclo de vida do produto, visando à otimização do custo total do consumidor; e, por fim, a otimização do custo total do produto, sem, entretanto, prejudicar a qualidade.

Constata-se que o autor refere-se basicamente a uma mudança de visão da empresa na formação de seu preço, uma vez que o custeio alvo visualiza primeiramente a visão do mercado alvo, tendo a empresa que formar seu preço-alvo com base nessa perspectiva. Outro cenário é quanto à análise de custos no ciclo de vida, a qual é muito bem enfatizada pelo autor, devendo a empresa pensar basicamente em fazer o menor custo total para o consumidor, sem que tenha que prejudicar a qualidade.

Assumindo esse pensamento de correlação entre qualidade e custo total para o consumidor, Gruenwald (1993, p. 54) defende que:

se o preço tiver de permanecer alto para que possa oferecer qualidade, faça do preço uma virtude do novo produto. Se a qualidade for comprometida para tornar o preço baixo, faça de sua natureza básica uma virtude aceitável do novo produto. Às vezes é possível a coexistência de alta qualidade e preço baixo, e esse é o maior objetivo do custeio-alvo.

De acordo com o autor, é possível a correlação direta entre qualidade e custo total para o consumidor, sendo que os esforços desses aspectos são visivelmente considerados o alicerce do custeio alvo.

Para Brito, Garcia e Morgan (2008, p. 75),

a grande vantagem do custeio-alvo é que os custos do produto são estimados, previstos e trabalhados antes de sua ocorrência, possibilitando que a empresa saiba se é viável ou não a sua produção; nesta fase, os custos podem ser ajustados e realizadas mudanças no projeto.

A visão do autor esboça grandiosamente a vantagem do custeio alvo, assumindo a flexibilidade que a empresa tem no controle sobre os custos antes de sua ocorrência.

Segundo Monden (1999, p. 28), um sistema de custeio-alvo ajuda a racionalizar a tomada de decisão do grupo em uma organização, tornando o custo-alvo para novos produtos um objetivo mais fácil de ser atingido.

Abordando essas diferentes tratativas literárias para o custeio alvo, constata-se que suas finalidades, no contexto do ambiente empresarial, podem ser assim concluídas:

- Aprimorar a interface entre cliente e fornecedor.
- Verificar as necessidades e desejos dos consumidores.
- Analisar os determinantes de custos (Projeto).
- Analisar a cadeia de valor.
- Gerenciar os custos por fase do ciclo de vida dos produtos.

Com isso, verifica-se a tamanha importância da aplicação do custeio alvo como estratégia de gestão de custos.

3. Como se aplica o custeio-alvo?

Depois de compreendidas as definições e as finalidades do custeio alvo, destacam-se agora a aplicação desse processo, a qual con-

siste em um conjunto de etapas que tem o objetivo de proporcionar maior eficiência para a gestão estratégica de custos.

Segundo Monden (1999), em uma visão macroeconômica do custeio alvo, identifica sua aplicação compreendida em cinco fases, estabelecidas na seguinte ordem:

- 1) Planejamento corporativo;
- 2) Desenvolvimento de projeto de um novo produto específico;
- 3) Determinação do plano básico para um produto específico;
- 4) Projeto do produto;
- 5) Planejamento da transferência do produto para a produção.

Contudo, como forma de compreender uma visão geral da prática do custeio alvo sob a visão microeconômica, Ellram (2006), a partir da comparação entre a teoria e prática, descreve o processo do Custeio Alvo em seis passos, conforme descrito a seguir:

- 1) Identificação das características desejadas para os produtos/serviços;
- 2) Estabelecimento do preço de venda alvo;
- 3) Determinação do custo alvo do produto;
- 4) Atribuição de custos para o nível dos materiais/componentes;
- 5) Desenvolvimento de atividades de Gestão de Custos (6) Melhoramento Contínuo.

Compreendendo essas fases, Cooper e Slagmulder (1997) apresentam as atividades que envolvem o custeio-alvo no processo empresarial, divididos em 3 partes:

- 1) Custos dirigidos pelo mercado – que se compõem das condições do mercado, o preço-alvo de venda e margem de lucro-alvo;
- 2) Custeio-alvo ao nível do produto – que parte do custo máximo permitido, obtido com as informações coletadas na primeira parte, e envolvem atividades relacionadas com o desafio de redução

de custos estratégicos, custos estimados e o objetivo de redução do custo, para com isso obter o custo-alvo por produto;

3) Custeio-alvo ao nível dos componentes que envolvem fornecedores, custo-alvo por componente e custo-alvo por função.

Dessa forma, visando caracterizar a estrutura de aplicação do custeio alvo nas empresas, Kotler (1995, p. 243) apresenta, basicamente, duas formas de definição de preço de produto novo, sendo:

1. A precificação com base nos custos, a mais tradicional delas, que pode ser assim representada:



2. A precificação com base no valor que se baseia na percepção do cliente sobre o valor do novo produto:



Logo, verifica-se que a aplicação do custeio alvo revela um procedimento totalmente inverso ao modelo tradicional, iniciando-se na visão do consumidor, com base na pesquisa de mercado e voltando-se para a empresa, na elaboração do produto. Na visão de Thomas (1993, p. 107), no apreçamento baseado no valor, a pesquisa de mercado apresenta-se como o instrumento mais indicado para se conhecer que preço os consumidores potenciais do produto em desenvolvimento estariam dispostos a pagar por ele.

Na visão de Ansari (1997, p. 23-24):

o custeio-alvo envolve diversas fases, iniciando-se com a pesquisa de mercado e a análise competitiva para definir o produto e determinar nichos de mercado. Na definição das características do produto devem-se compreender as necessidades dos clientes e verificar o preço aceito pelo

mercado, dele deduzindo o lucro desejado chegando-se, assim, ao custo-alvo.

Constata-se que o processo de custeio alvo é bastante amplo, envolvendo várias etapas de análise e decisões, onde, primeiramente a empresa conhece o valor que os consumidores estão dispostos a pagar por determinado produto, em seguida identifica o preço alvo interno, incluindo sua margem de lucratividade e seus custos e, por fim, chega ao produto, onde se constata a diferença entre preço admissível esperado pelo consumidor e o custo estimado pela empresa.

Segundo Cooper e Slagmulder (1997), o custo máximo admissível é o preço alvo menos a margem objetivada e o custo alvo representa a diferença entre o custo estimado e o custo máximo admissível, ou seja:

$$\begin{aligned}\text{Custo máximo admissível} &= \text{preço alvo} - \text{margem de lucro} \\ \text{Custo alvo} &= \text{custo estimado} - \text{custo máximo admissível}\end{aligned}$$

Segundo Sakurai (1997, p. 58-59):

o primeiro passo do Custeio-Alvo é o planejamento de novos produtos concentrando-se nas características do mercado-alvo. Em seguida, determinar o custo-alvo de acordo com a estratégia da empresa, viabilizando-o em custos factíveis. Para calcular o custo-alvo, subtrai-se o lucro programado do preço de venda planejado. Esse resultado, estimado com base nas condições de mercado, é também conhecido como “máximo custo de produção permitido.

Constata-se, nessa ocasião, que as terminologias apresentadas entre os autores revelam interpretações diferentes. No entanto, verifica-se que a essência de aplicação do custeio alvo deve ser compreendida pelas seguintes terminologias: custo estimado, custo admissível, preço alvo, margem objetivada e custo alvo.

Considerações finais

Conclui-se que o processo de custeio alvo, utilizando-se de sua essência, características e complexidade, é ainda pouco desenvolvido e utilizado nas empresas como instrumento de gestão de custos, influenciado, até certo ponto, pelas diversas etapas de planejamento e controle que a empresa tem que se dispor, a cumprir, as quais consistem em participações ativas de vários departamentos empresariais. Dessa forma, a visão do custeio alvo vai se tornando mensurável negativamente pela despreocupação da empresa em adotar regimes diferentes de gestão estratégica de custos.

Rocha e Martins (1999, p. 94) concluíram seu estudo sobre custeio-alvo afirmando que, embora no Brasil a utilização dessa metodologia se apresente embrionária, esse é um campo de pesquisa amplo, tendo em vista que o ambiente de negócios brasileiro tem se tornado cada vez mais propício para a utilização desse processo.

Por outro lado, quanto às abordagens, constata-se primeiramente que as definições de custeio alvo foram contributivas ao entendimento e à análise do processo, no entanto, adotando-se como definição final que o custeio alvo é o processo de gerenciamento dos custos, baseado na engenharia de valor do produto.

Quanto à abordagem sobre as finalidades do custeio alvo, constataram-se as seguintes utilidades:

- * Aprimorar a interface entre cliente e fornecedor.
- * Verificar as necessidades e desejos dos consumidores.
- * Analisar os determinantes de custos (Projeto).
- * Analisar a cadeia de valor.
- * Gerenciar os custos por fase do ciclo de vida dos produtos.

Já sob o aspecto procedimental, conclui-se que o custo alvo é a diferença entre o custo estimado de produção pela empresa e o custo máximo admissível. O custo máximo admissível é a diferença entre o preço alvo que o consumidor estaria disposto a pagar e a margem de lucro.

Por fim, ressalta-se a grande importância desse processo de custeio alvo nas empresas, como forma de fortalecer o planejamento e controle dos custos envolvidos na elaboração de novos produtos ou na reestruturação de produtos já existentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Buhamra; ARAÚJO, Maria das Graças Arraes; PETER, Maria da Glória Arraes. *Target costing: a utilização do método do custeio-alvo na precificação de produtos novos*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

ALVES CRUZ, Cássia Vanessa Olak; ROCHA, Welington. Custeio-alvo: reflexões sobre definições, finalidades e procedimentos. *Revista Contemporânea em Contabilidade*. Vol 1, n. 10, p. 31-51, dez/2008.

ANSARI, Shahid et al. *Target costing*. Burr Ridge: Irwin, 1997.

ANSOFF, Igor. *A nova estratégia empresarial*. São Paulo: Atlas, 1990.

BERTUCCI, C. E. *Custeio alvo na indústria brasileira de autopeças*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BEUREN, Ilse Maria; COLAUTO, Romualdo. O custeio-alvo como suporte às decisões para desenvolver novos produtos: um estudo em indústria moveleira. *Revista científica eletrônica de Engenharia de Produção*. Vol 5, n. 1, Mar/2005.

BORNIA, Antonio Cezar; LORANDI, Joisse Antonio. Metodologia de implantação do custeio-alvo na cadeia de suprimentos com o uso do QFD. *Revista da Fundação Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro, 2008.

BRUNI, Adriano Leal. Percepção de valor e custeio-alvo: um estudo no segmento de móveis planejados. *Revista de Contabilidade da UFBA*. Vol 2, n. 3, p. 35-49, dez/2008.

CAMACHO, R. R. *Custeio-alvo em serviços hospitalares: um estudo sob o enfoque da gestão estratégica de custos*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMACHO, R. R. ROCHA, W. Custeio-alvo: uma abordagem conceitual e utilitarista. *Revista Contábil UEM*. Vol. 26, n. 3, p. 28-38, dez/2007.

ELLRAM, L. M. The implementation of target costing in the United States: theory versus practice. *The Journal of Supply Chain Management, Winter*, p. 1325, 2006.

GRUENWALD, George. *Como desenvolver e lançar um produto novo no mercado*. São Paulo: Makron Books, 1993.

HOELTGEBAUM, Marianne; MACHADO, Denise D. P. N.; RODRIGUES, Sidiney; SILVEIRA, Amélia. *Estimação de custos de novos produtos por meio do custeio alvo da programação e controle da produção: área têxtil do Vale do Itajaí, SC, Brasil*. Congresso CFC, 2006.

KOTLER, Philip. *Princípios de Marketing*. 7. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1995.

LIMA Jr, Edison de. *Métodos de custos e o custeio alvo: uma contribuição ao estudo de custos em organizações hospitalares*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONDEN, Yasuhiro. *Sistemas de redução de custos: custo-alvo e custo Kaizen*. Porto Alegre: Bookman, 1999.

ROCHA, W; MARTINS, E. A. Custeio Alvo. *Anais do V Congresso Brasileiro de Gestão Estratégica de Custos*. Fortaleza – CE, set/1998.

ROCHA, W.; MARTINS, E. A. Custeio-Alvo (“Target Costing”). *Revista Brasileira de Custos*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p.83-94, 1º semestre, 1999.

ROCHA, Welington. *Contribuição ao estudo de um modelo conceitual de sistema de informação de gestão estratégica*. (Tese de Doutorado) – FEA/USP, 1999.

ROCHA, W.; BORINELLI, M. Análise estratégica de cadeia de valor: um estudo exploratório do segmento de indústria-varejo. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, Florianópolis, v. 1, p. 145-165, 2007.

SAKURAI, Michiharu. *Gerenciamento estratégico de custos*. São Paulo: Atlas, 1997.

SAKURAI, M. *Integrated Cost Management*. Portland, OR: Productivity Press, Inc., 1996 – Gerenciamento Integrado de Custos. São Paulo: Atlas, 1997.

SCARPIN, J. E. *Target Costing e sua utilização como mecanismo de formação de preço para novos produtos*. Dissertação (Mestrado em Controladoria) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2000.

SILVA, Christian Luiz. Gestão estratégica de custos: o custo meta na cadeia de valor. *Revista FAE*. Vol 2, n. 2, p. 17-26, ago 1999.

THOMAS, Robert J. *New Product Development: Managing the forecasting for strategic success*. USA: John Wiley & Sons, Inc, 1993.

SPED E NF-e: AS FERRAMENTAS FISCAIS DO FUTURO

SPED AND NF-e: THE FUTURE TAX TOOLS

Elisangela Porto

Lígia de Medeiros Monte

Luiz Carlos Nascimento

RESUMO: O objetivo consiste em analisar o SPED (Sistema Público de Escrituração Digital) e a NF-e (Nota Fiscal Eletrônica) como ferramentas fiscais do futuro, com a abordagem inicial do avanço tecnológico, que se iniciou com a primeira Revolução Industrial, passando pela era digital e suas mudanças, o comércio eletrônico ou e-commerce até a implantação do SPED e NF-e. A administração tributária enfrenta uma luta constante com a sonegação fiscal, que se tornou o maior fator de confrontos entre o fisco e o contribuinte, cujas causas são: a falta de transparência, o mau uso do dinheiro arrecadado e precariedade na fiscalização tributária. Diante dessa problemática, surge então, o projeto SPED (Sistema Público de Escrituração Digital). Conforme o grau de desenvolvimento de cada país, a sonegação cresce de uma maneira impossível de ser medida. O surgimento do Sistema Público de Escrituração Digital revolucionou a relação entre o fisco e o contribuinte, pois a sociedade terá no SPED uma arma contra esta sonegação fiscal. Este Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) vem sendo desenvolvido no Brasil bem antes do atual governo. Em 2000, foi publicada a lei nº. 9.989/00, Plano Plurianual que contemplava o programa de modernização das administrações tributárias e aduaneiras. A NF-e trará inúmeros benefícios aos contribuintes, sociedade e administração tributária, inclusive ao meio ambiente, pois o sistema proporcionará a economia de papel, não havendo necessidade de imprimir várias vias da nota fiscal comum, mas apenas um, o Documento Auxiliar da Nota Fiscal eletrônica (DANFE). **Palavras-chave:** Tributo. Tecnologia. Fiscalização tributária.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze the Digital Bookkeeping Public System (SPED in Portuguese) and Electronic Receipt (NF-e in Portuguese) as future tax tools concerning technological advance as an initial approach which begun from Industrial Revolution to digital age and its changes, e-commerce and SPED and NF-e implementation. Tax administration faces a constant struggle with tax evasion which has become one of the greatest confront between income taxing and taxpayer, whose causes are: lack of transparency, misuse of the money paid and poor tax control. That's why Digital Bookkeeping Public System arises. According to the country development level, tax evasion increases in a way it is impossible to be measured. SPED caused a revolution in the relationship between taxing and tax payers, for society will have in it a weapon against tax evasion. This system has been developed in Brazil long before the current government. In 2000 the 9989/00 law on multiyear plan was published. It considered a program to make tax and customs administration modern. Electronic receipt (NF-e) will bring several benefits to tax payers, society and tax administration, including environment, because the system will provide paper saving so there is no need to print many copies of a regular receipt, only one Auxiliary Document for Electronic Receipt (DANFE in Portuguese)

Key words: Tax. Tax control. Technology.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o SPED (Sistema Público de Escrituração Digital) e a NF-e (Nota Fiscal Eletrônica) como ferramentas fiscais do futuro. Abordaremos inicialmente a questão do avanço tecnológico, que se iniciou com a primeira Revolução Industrial, passando pela era digital e suas mudanças, o comércio eletrônico ou *e-commerce* até a implantação do SPED e NF-e.

A administração tributária enfrenta uma luta constante com a sonegação fiscal, que se tornou o maior fator de confrontos entre o fisco e o contribuinte, cujas causas são: a falta de transparência, o mau uso do dinheiro arrecadado e precariedade na fiscalização tributária. Diante dessa problemática, surge então, o projeto SPED (Sistema Público de Escrituração Digital).

Conforme o grau de desenvolvimento de cada país, a sonegação cresce de uma maneira impossível de ser medida. O surgimento do Sistema Público de Escrituração Digital revolucionou a relação

entre o fisco e o contribuinte, pois a sociedade terá no SPED uma arma contra essa sonegação fiscal.

Esse Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) vem sendo desenvolvido no Brasil bem antes do atual governo. Em 2000, foi publicada a lei nº 9.989/00, Plano Plurianual, que contemplava o programa de modernização das administrações tributárias e aduaneiras.

O SPED e a NF-e são exigências fiscais para evitar fraudes fiscais e contábeis. A partir do sistema de contabilidade da empresa será gerado um arquivo digital, que deverá ser assinado pelo representante legal e pelo contabilista responsável e essa assinatura será feita por meio do certificado digital. Após assinado, esse arquivo será enviado à Junta Comercial.

A NF-e trará inúmeros benefícios aos contribuintes, sociedade e administração tributária, inclusive ao meio ambiente, pois o sistema proporcionará a economia de papel, não havendo necessidade de imprimir várias vias da nota fiscal comum, mas apenas um, o Documento Auxiliar da Nota Fiscal eletrônica (DANFE).

1. A evolução do avanço tecnológico

O avanço tecnológico é um fenômeno em expansão desde o surgimento do homem na terra, passando por vários séculos, porém, foi na era das Revoluções Industriais que esse fenômeno ganhou destaque e, desde então, continua crescendo cada vez mais e de forma extremamente acelerada.

Com o objetivo de auxiliar o trabalho manual executado pelas corporações de ofício, ocorre a invenção das máquinas para cujo funcionamento necessitava-se de operadores, surgindo a figura dos operários. (BURCI, 2006, p. 86)

Com a grande escala de trabalhos manuais, com a necessidade de se produzir cada vez mais, surgiu a invenção das primeiras máquinas e com ela a força do trabalho, os operários.

A Revolução Industrial traz consigo um marco definitivo entre o antes e o depois no modo de produção. A produção doméstica em pequena escala, com uso de ferramentas e energia humana, é substituída pela utilização das máquinas e de energia motriz, surgindo, assim, o sistema de produção fabril. Esse novo modelo de produção altera não só o mercado de consumo, como toda a estrutura da sociedade, na medida em que vem acompanhado por uma notável evolução tecnológica.

Na Primeira Revolução Industrial houve a substituição do trabalho artesanal pelo trabalho mecanizado, com o surgimento das indústrias têxteis, com o tear hidráulico, o tear mecânico e a energia a vapor.

A Segunda Revolução Industrial foi caracterizada pelo crescimento da indústria, a expansão das ferrovias e o surgimento de novas fontes de energia, como a hidrelétrica e a derivada do petróleo. Houve, também, a evolução do transporte, com a invenção da locomotiva e do barco a vapor e o telégrafo, para melhorar o sistema de comunicação.

Com a Terceira Revolução Industrial ocorreu a expansão dos meios de comunicação, o avanço da indústria química e eletrônica, da engenharia genética e da robótica. Foi nesta Revolução que surgiram os conglomerados industriais e multinacionais e houve o aumento considerável do mercado de consumo.

O primeiro computador eletromagnético surgiu nos Estados Unidos em 1937. Impulsionado pela guerra (acabara a Primeira Guerra Mundial e em breve despoitaria a Segunda), o computador foi criado para calcular trajetórias de projéteis da Marinha, mas só ficou pronto depois que a Segunda Guerra acabou. (IBGE, 2010, on line).

Surge o primeiro computador nos Estados Unidos, em 1937, por consequência da Primeira Guerra Mundial. Ele tinha a finalidade de calcular trajetórias da Marinha. Este computador foi terminado no final da Segunda Guerra Mundial e por ser extremamente grande

ocupava, muito espaço e tinha várias limitações. Alguns chegaram a ocupar sala inteiras.

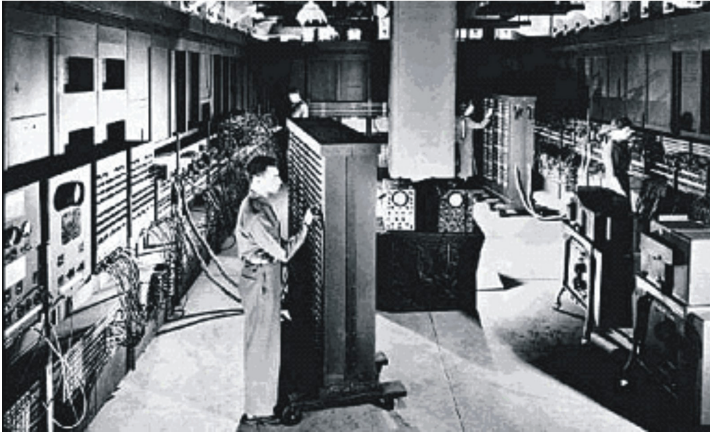


Figura 1- Primeiro computador desenvolvido para uso da Marinha dos Estados Unidos
Fonte: <http://blog.hipertacular.com>

Com a era da informação, presenciamos diversos avanços tecnológicos. Esses avanços vêm causando impactos no modo de viver das pessoas. Os maiores avanços registrou-se na área da informática e telecomunicação, na qual deparamos com uma enorme carga de informação.

1.1 Era digital e suas mudanças

Estamos presenciando a era da digitalização, cujo impacto na natureza e no mundo altera todas as formas das relações humanas. O que era considerado novo ontem passa a ser ultrapassado e velho em tempo relâmpago. Novas tecnologias surgem a todo momento, inovando, até em dias ou até mesmo horas, que era considerado novo.

O mundo não parou e nem vai parar de mudar, mas agora é que estamos percebendo e sentindo o quanto essas mudanças estão sendo rápidas e como estão interferindo no nosso modo de viver. Com a tecnologia digital, houve uma necessidade de comunicação entre as pessoas e, devido a essa necessidade, criaram-se meios de

comunicação em rede que facilitam a comunicação entre as pessoas em tempo real. A internet é um clássico exemplo dessa inovação.

A tecnologia digital é que torna viável a existência da Internet, e com a Internet temos a possibilidade do dispositivo todos-todos, que permite a interação recíproca e o diálogo entre vários participantes. Temos, então, a emergência de um novo dispositivo comunicacional. (AGUIAR, 2010, on line).

Segundo Aguiar “[...] por meio de um código comum a comunicação envolve dois polos, em um processo que ocorre através de um meio denominado canal.” (2010, on line). Nesses termos, a comunicação pode ser traduzida como um processo de troca de significados entre os indivíduos, uma fonte e um destinatário.

O avanço tecnológico acelerado com o processo da automação, “[...] sobretudo através das suas principais técnicas de robotização e computadorização, revolucionou não só o mercado de trabalho e das indústrias, mas a sociedade como um todo.” (FERREIRA, apud DALEGRAVE NETO, 2006, p.83).

Com a computadorização, surgiu o comércio eletrônico ou virtual, que seria a venda de produtos via rede ou telefone, atividade que demanda profissionais que tenham facilidade em comunicar-se, pois devem estabelecer a ligação entre o consumidor e o produto destinado à venda, como as máquinas de última geração; computadores, máquinas agrícolas, aparelhos eletroeletrônicos, automóveis, um universo de produtos colocados à disposição do mercado virtual.



Figura 2 - Moderno Notebook
Fonte: <http://www.dicafeminina.net>

A cada dia que passa, os aparelhos eletrônicos estão ficando mais modernos, de tal maneira que, hoje, existem computadores e televisões que cabem na palma da mão, e também se pode trabalhar por meio dos aparelhos celulares, comprar e vender sem ter que sair de casa.

1.2 Comércio eletrônico /e-commerce

O comércio eletrônico é um tipo de transação existente no mundo atual feita através de equipamentos eletrônicos, como o computador. É conceituado como o uso da comunicação eletrônica e digital e é aplicado aos negócios, de forma que cria, altera e redefine os valores entre as organizações e os indivíduos.

Segundo Nuñez (2001), o comércio eletrônico envolve as transações comerciais e financeiras efetuadas por meio do processamento e a transformação de informação, incluindo texto, som e imagem.

A partir da criação do comércio eletrônico, as transações comerciais e financeiras dão origem a um novo tipo de mercado, conhecido como mercado virtual, no qual, para que essas transações

sejam feitas, é preciso que textos, som e imagem passem por um processamento e uma transformação de informação.

Conhecida pelo mundo da Internet como C2C, abreviação simplificada de *Consumer to Consumer*, a transação on line realizada entre pessoas físicas é uma espécie de “terceira onda” do comércio eletrônico. No início dos negócios na Internet, predominaram as transações entre empresas; em um segundo momento, assistimos a um forte crescimento das transações entre a empresa e o consumidor, e agora começa a se destacar também o comércio eletrônico realizado diretamente entre pessoas físicas. (FELIPINI, 2010 on line).

Com o comércio eletrônico há trocas de informações entre fornecedores e clientes, facilitando-se, assim, as operações de compra e venda de mercadorias. Um exemplo de *e-commerce* é o Mercado Livre. O site Mercado Livre é um lugar em que se torna possível a realização do comércio eletrônico C2C.

No mundo do mercado virtual, as transações realizadas entre empresas são chamadas de “primeira onda”, pois deram início a esse tipo de transação on line. O que podemos chamar de “segunda onda” são as transações realizadas entre empresa e consumidor. Esse mercado virtual caracterizado pela “Era da Internet” possibilitou também as transações realizadas entre pessoas físicas e são conhecidas como “terceira onda”.

São essas, portanto, as novas atividades profissionais que, entre outras, “[...] surgem ou se firmam com o avanço das tecnologias, necessitando de profissionais especializados para a sua execução.” (FERREIRA, C. apud DALEGRAVE NETO, 2006, p.98)

O mercado mundial exige profissionais cada vez mais qualificados, pois, com o surgimento de novas formas de trabalho e a expansão dessas atividades não tradicionais, situações surgidas em decorrência do avanço tecnológico valorizam o conhecimento e dispensam a mão de obra desqualificada.

Segundo o Art. 174 da Constituição Federal:

Art. 174. Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado. (BRASIL, 2010 *on line*)

Se o avanço tecnológico valoriza as formas de trabalho, estas devem ser regulamentadas; por outro lado, se a mesma situação favorece a propagação de formas ilegais, o Estado deve igualmente intervir, seja para regulamentá-las, exigindo o mínimo de dignidade ao trabalhador, ou seja para proibi-las, nos casos em que tais atividades possam atingir sua dignidade, contrariando os direitos conquistados pelo homem, como trabalhador e enquanto cidadão.

O tributo é uma forma de o Estado atender à demanda social. Para tal, instituem-se tributos incidentes nos mais diversos segmentos.

2. Sistema tributário nacional

O Sistema Tributário Nacional, “[...] é o conjunto de princípios constitucionais que rege o poder de tributar; as limitações deste poder e a repartição das correspondentes receitas.” (VELLOSO, 2010, *on line*).

Por algumas décadas, o Sistema Tributário Nacional vem sofrendo várias transformações em sua estrutura básica, mas a sua finalidade continua sendo a mesma: arrecadar e fiscalizar os tributos.

Art.2º O Sistema tributário nacional é regido pelo disposto na Emenda Constitucional nº18, de Dezembro de 1965, em leis complementares, em resoluções do Senado Federal e, nos limites das respectivas competências, em leis federais, nas constituições e em leis estaduais, e em leis municipais. (COEHO, 2002, p. 377).

Segundo a Constituição Federal, a Emenda Constitucional nº18, de Dezembro de 1965, rege o Sistema Tributário Nacional, junto com as leis complementares do Senado Federal, para cada uma das competências federal, estadual e municipal.

A Constituição Federal estabelece a autonomia política, administrativa e financeira dos entes federativos. A concessão destas três autonomias pressupõe a atribuição de competências tributárias privativas para os três níveis de governo (União, Estados/Distrito Federal e Municípios), a instituição de princípios tributários e de limitações ao poder de tributar, bem como a adoção de regras sobre a repartição de receitas tributárias. (BRASIL, 2010, on line).

A Constituição Federal tem a maior autoridade, abrangendo uma autônoma política, administrativa e financeira e rege os três níveis de governo, União, Estados, e Municípios.

O Sistema Tributário é formado por tributos, “[...] que são instituídos em todo país ou apenas nos estados e todos seguem um princípio de normas que os regem os fiscalizam”. Tais tributos tornam-se a principal fonte para financiamento dos serviços públicos.

O artigo 3º do CTN apresenta o seguinte conceito:

Art.3º Tributo é toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada. (RECEITA, 2010, on line).

O Sistema Tributário Nacional compõe-se de:

- Impostos
- Taxas
- Contribuições de melhoria
- Contribuições especiais
- Empréstimos compulsórios

No Código Tributário Nacional no Art.16º, Imposto é o tributo cuja obrigação tem por fato gerador uma situação independente de qualquer atividade estatal específica, relativa ao contribuinte.

No Brasil adota-se o princípio da estruturalidade orgânica do tributo, pelo qual a espécie tributária é determinada

pelo seu fato gerador, com base na doutrina mais aceita, pode-se afirmar as espécies tributárias que compõem o sistema tributário brasileiro, cinco: impostos, taxas, contribuições de melhoria, contribuições especiais e empréstimos compulsórios. (RIBEIRO, 2010, on line).

Com referência às taxas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, ao contrário do imposto, o seu pagamento é vinculado à prestação de serviços, “[...] referente à prestação de serviços estatal, caso não seja usufruído diretamente pelo contribuinte, terá sido posto à sua disposição.”

Contribuições de melhorias, cobradas pelos três níveis de governo, destinam-se exclusivamente para obras públicas e beneficiam o setor dos imóveis valorizando, assim, o preço de cada imóvel. Tais contribuições são criadas e exigidas pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal, “[...] no âmbito de suas respectivas atribuições, tendo em vista obras públicas de que decorram benefícios aos proprietários de imóveis”.

Contribuições especiais representam um tributo de arrecadação em prol do financiamento da seguridade social, que atende às classes sociais com assistência ou até mesmo com benefício econômico. Segundo Ribeiro, “[...] são tributos cobrados para custeio de atividades paraestatais e podem ser sociais, de intervenção no domínio econômico e de interesse de categorias econômicas ou profissionais.”

2.1 Tributos de competência federal, estadual e municipal

Abaixo há uma imagem ilustrando como é constituído o Sistema Tributário.

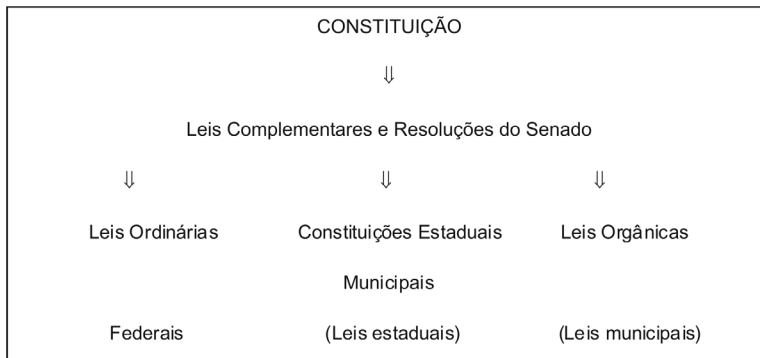


Figura 3 - Sistema Tributário
Fonte: COELHO, 2002, p.378.

A Constituição Federal obtém o poder máximo dentro do Sistema Tributário, passando pelas leis complementares e resoluções do Senado, chegando até a União, Estados e Municípios, sendo assim, essas três ordens jurídicas são subordinadas à ordem constitucional. A competência tributária, segundo Carraza, “[...] é determinada pelas normas constitucionais, que, como é pacífico, são de grau superior a níveis legais, que estas, sim, preveem as concretas obrigações tributárias.”

Competência tributária é a aptidão para criar tributos. No Brasil, por injunção do princípio da legalidade, os tributos são criados, por meio de Lei (art.150, I, da CF), que deve descrever todos os elementos essenciais da norma jurídica tributária.

Os tributos são criados por meio das leis, nas quais devem ser enquadrados todos os elementos essenciais da norma jurídica tributária. Dessa forma cada competência, seja ela da União, do Estado ou do Município poderá ter os seus próprios impostos, assim à arrecadação dos tributos caberá a sua devida competência para a obtenção de recursos em benefício da sociedade.

A tabela abaixo relaciona os impostos de competência federal, estadual e municipal.

Tabela 1- Repartição de Competências Tributárias

CATEGORIA	GOVERNO	TRIBUTOU OU CONTRIBUIÇÃO
Comércio Exterior	União	Imposto sobre Importação - II Imposto sobre Exportação – IE
	União	Imposto sobre a Renda – IR Imposto Territorial Rural – ITR
Patrimônio e Renda	Estados	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA
	Municípios	Imposto Predial e Territorial Urbano – IPTU
Produção e Circulação	União	Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI Imposto sobre Operações Financeiras - IOF
	Estados	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS
	Municípios	Imposto sobre Serviços - ISS Imposto sobre Transmissão Inter Vivos - ITBI
Contribuições Sociais	União	Sobre Folha de Pagamento - Empregado/ Empregador Financiamento da Seguridade Social - COFINS Programa de Integração Social - PIS Patrimônio do Servidor Público - PASEP Movimentação Financeira - CPMF Lucro Líquido – CSLL Previdenciária do Servidor Público
	Estados e Municípios	Previdenciária do Servidor Público

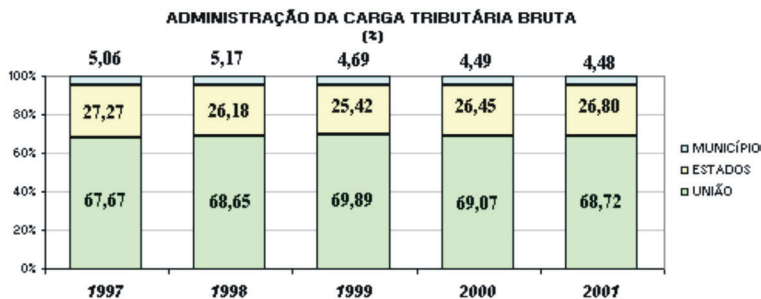
Fonte: <<http://www.marcoscintra.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

Por sua vez, os desequilíbrios horizontais referem-se a governos situados no mesmo nível de hierarquia, refletindo as diferenças inter-regionais de renda. Dessa forma, regiões mais ricas e com uma base econômica mais desenvolvida deverão ter maior arrecadação, a qual será parcialmente repassada para regiões com menor potencial econômico. (CINTRA, 2010, on line).

Por meio desses tributos são realizadas as arrecadações que beneficiarão cada competência, mas, muitas vezes, alguns municípios ou até mesmo estados não conseguem uma arrecadação suficiente. Devido à baixa arrecadação, eles precisam da ajuda de regiões mais ricas, que possuem maiores arrecadações desses tributos.

No gráfico abaixo, podemos visualizar qual das três competências tributárias tem a maior arrecadação de tributos.

Gráfico 1- Participação Relativa na Arrecadação da Carga Tributária -1997 a 2001



Fonte: <<http://www.marcoscintra.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010

Como vimos no Gráfico acima, a competência que possui a maior arrecadação de tributos, podendo chegar até 70% de toda arrecadação do país, é a União, em seguida vêm os Estados com 25% e os Municípios com 5%.

2.2 Guerras fiscais entre estados e municípios

A guerra fiscal é um tema muito discutido nos dias atuais, pois é algo que acontece frequentemente entre os Estados e os Municípios.

A guerra fiscal difere, portanto, da competição tributária, à medida que esta avalia a concorrência entre unidades da federação como algo salutar para o próprio desenvolvimento econômico, político, social e cultural. (CAVALCANTI, 2003, p.414).

No Brasil, a carga tributária é bastante elevada, isso gera discussões na sociedade. Inúmeros brasileiros se perguntam, todos os dias, por que pagam tantos impostos, as empresas são sufocadas com várias obrigações fiscais e tributárias, enquanto o serviço público deixa muito a desejar com suas constantes greves.

Realmente, ser contribuinte no Brasil não está fácil. Além da elevada carga tributária, as diversas obrigações que toda empresa deve cumprir e as várias greves do serviço público, agora, e mais do que nunca, os contribuintes devem se preocupar com a guerra fiscal entre os Estados. (TOLEDO, 2010, on line).

Segundo Toledo, “[...] os municípios do grande ABC traçam planos para acabar com a guerra fiscal na região. O objetivo é torná-la mais atrativa e, com isso, evitar a fuga de empresas.” (TOLEDO, 2010, on line).

De acordo com os clássicos da teoria do Sistema Tributário brasileiro, “[...] para apontar as razões da guerra fiscal no Brasil é necessário discutir três dimensões do problema, conflito federativo, comercialização nas fronteiras e investimentos”.

As três dimensões que levam a guerra fiscal no Brasil são:

1º **Conflito federativo**, obtido com as disparidades sociais, políticas e econômicas.

2º **Comercialização de mercadorias nas fronteiras**, como é determinado o serviço de cobrança sobre a comercialização de mercadorias nas fronteiras.

3º **Investimentos**, as empresas estrangeiras fazem investimentos diretos nos Estados mais ricos.

Enquanto a empresa formal paga inúmeros impostos, Cavalcante; Torres; Amorim consideram que “[...] o Sistema Tributário abre espaço para a sonegação e a economia informal”. (CAVALCANTE, 2003, p. 414) Quanto à Reforma Tributária, encontra-se emperrada, estando em discussão há anos no congresso nacional.

A esperança é que a guerra fiscal entre os Estados e Municípios chegue ao fim em virtude da Reforma Tributária que está em discussão há mais de uma década, no Congresso Nacional.

3. Sped - Sistema Público de Escrituração Digital

Devido ao grande avanço da tecnologia e ao aumento do volume das operações nas empresas, a fiscalização não teve outra op-

ção a não ser aderir ao processo de modernização tecnológica, pelo fato de as informações apresentadas ao fisco necessitarem de uma padronização. O SPED (Sistema Público de Escrituração Digital) foi desenvolvido para atender às necessidades do fisco de reunir informações, compartilhá-las nas três esferas do governo e diminuir a quantidade de obrigações a serem entregues pelos contribuintes.

Segundo Gorresen, o SPED

[...] começou a ser desenvolvido no Governo Fernando Henrique Cardoso com a edição da Lei 9.989/00 – Plano Plurianual que contemplava o Programa de modernização das Administrações Tributárias e Aduaneiras. (GORRESEN, 2010, on line).

O SPED, portanto, vem sendo desenvolvido bem antes do atual governo, tendo sido implementado no ano de 2000, no então governo de Fernando Henrique Cardoso, e, como podemos constatar, funcionou tão bem que, foi acoplado ao PAC programa de Aceleração do Crescimento do atual governo.

Instituído pelo Decreto nº 6.022, de 22 de Janeiro de 2007, o projeto do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) faz parte do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal (PAC 2007-2010) e constituiu-se em mais um avanço na informatização da relação entre o fisco e os contribuintes. (BRASIL, 2010).

De acordo com o art. 2º do Decreto nº 6.022 de 22 de janeiro de 2007:

O SPED é instrumento que unifica as atividades de recepção, validação, armazenamento e autenticação de livros e documentos que integram a escrituração comercial e fiscal dos empresários e das sociedades empresárias, mediante fluxo único, computadorizado, de informações.

O SPED permite que, por meio de fluxo único e computadorizado de informações, se reúnam em um só todo as atividades de

recepção, validação, armazenamento e autenticação dos livros e documentos que fazem parte da escrita fiscal e contabilidade das sociedades empresárias e dos empresários. Todos os livros e documentos fiscais serão emitidos de maneira eletrônica e deverão ser mantidos aos cuidados e responsabilidade do empresário e da sociedade empresária pelo prazo previsto em legislação.

Segundo a visão de alguns clássicos, como Azevedo e Mariano:

O projeto SPED (Sistema Público de Escrituração Digital) pretende alterar a forma de cumprimento das obrigações acessórias realizadas pelos contribuintes, substituindo a emissão de livros e documentos contábeis e fiscais em papel por documentos eletrônicos, cuja autoria, integridade e validade jurídica é reconhecida pelo uso da certificação digital. (AZEVEDO, 2010, p.43).

A ideia do projeto SPED é modificar a maneira como são realizadas as obrigações acessórias efetuadas pelos contribuintes, substituindo os livros e documentos contábeis e fiscais em papel por livros e documentos eletrônicos, havendo, assim, uma integridade e validade jurídica que é reconhecida mediante certificação digital. Além de ocorrer uma modificação no cumprimento das obrigações, com a utilização dos arquivos digitais haverá uma mudança na “cultura do papel” que está presente, até o momento, em nossa sociedade.

Depois de implantado esse projeto, não serão mais necessários o armazenamento e a impressão de papéis, pois todas as informações serão digitadas, enviadas e armazenadas eletronicamente. A implantação do SPED tornou-se necessária a partir do momento em que a utilização do papel passou a dificultar o cumprimento das obrigações pelo contribuinte e a fiscalização do Estado em relação às informações fornecidas pelo contribuinte.

Por pensar na modernização dos métodos de fiscalização do projeto SPED, foram criados três objetivos básicos:

1º) Promover integração dos fiscos:

Com a implantação do SPED, respeitadas as restrições constitucionais e legais, essas esferas do governo, po-

derão consultar numa única fonte todas as informações necessárias, dentro de um *leiaute* estruturado e capaz de fazer cruzamentos que apontam mais rapidamente inconsistências e o contribuinte, gerando um arquivo padronizado, poderá cumprir suas obrigações acessórias. (AZEVEDO, 2010, p.45).

Respeitando as restrições constitucionais e legais, as três esferas do governo poderão consultar todas as informações necessárias através de um *leiaute* gerado pelo contribuinte.

2º) Racionalizar e uniformizar as obrigações acessórias para os contribuintes:

O SPED propiciará a entrega única do que hoje é realizado em várias obrigações acessórias, centralizando em um banco de dados único, que pode ser acessado pelo Fisco interessado, observando o sigilo garantido na Constituição Federal. (AZEVEDO, 2010, p.45).

Com o SPED, a entrega das obrigações acessórias será única e centralizada em um único banco de dados, que o Fisco poderá acessar desde que seja observado o sigilo certificado na Constituição Federal.

O contribuinte terá suas obrigações acessórias simplificadas e suas informações racionalizadas, mas se deve observar que, com esta simplificação, as informações solicitadas não serão diminuídas e sim a quantidade de declarações a serem entregues. A única coisa que será mudada é a forma de entrega, pois o contribuinte terá que enviar todas as informações de maneira centralizada para as três esferas do governo (União, Estado, Município e Distrito Federal), sendo que a União é aquela que armazenará os dados enviados e possibilitará o acesso aos interessados.

3º) Tornar mais célere a identificação de ilícitos tributários:

No momento que a fiscalização passa a ter as informações das várias empresas do Brasil em banco de dados único com *leiautes* estruturados, torna-se possível o cruzamento

das informações entregues pelos vários contribuintes de forma mais rápida. (AZEVEDO, 2010, p.46).

A fiscalização, a partir do momento em que tiver à disposição todas as informações necessárias dos variados contribuintes, por meio de um único banco de dados com estruturados *leiautes*, tornará mais rápido o cruzamento de informações. Não é necessária a ação humana na checagem dessas informações, pois essa ação eletrônica tornará mais transparente os ilícitos, dificultando, assim, a sonegação fiscal.

Nessa sistemática digital pode-se fazer a checagem dos dados enviados pelas empresas, uma vez que a venda (saída) de uma empresa representa a compra (entrada) de outra

O SPED tem uma base conhecida como o tripé do SPED, que é composto pela NF-e (Nota Fiscal Eletrônica), ECD (Escrituração Contábil Digital) e EFD (Escrituração Fiscal Digital).

O SPED apresenta a seguinte estrutura, onde podemos encontrar os projetos e os responsáveis pela sua coordenação. Porém deve ficar claro que cada projeto tem estrutura e andamento próprio, ocorrendo apenas à integração das informações. (AZEVEDO, 2010, p.46).

É possível encontrar os projetos e os responsáveis pelo SPED através de uma estrutura. Esse projeto tem uma estrutura e um andamento próprio, o que acontece é apenas uma ligação das informações.

Abaixo, está o tripé do Sistema Público de Escrituração Digital.

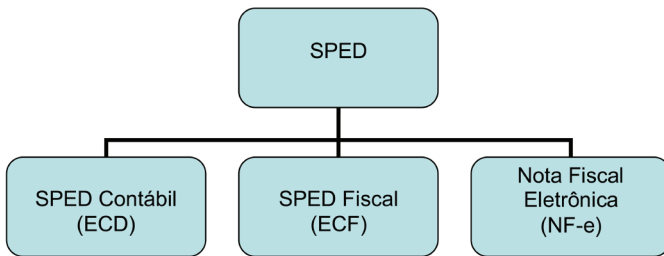


Figura 4 - Tripé do SPED

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: AZEVEDO, O. R.; MARIANO, P. A. Sistema Público de Escrituração Digital

3.1 Escrituração Contábil Digital (ECD) – SPED Contábil

A Escrituração Contábil Digital (ECD) é a escrituração dos livros contábeis feita através de um sistema de processamento eletrônico de dados, ou seja, é a escrituração feita pelo computador com arquivos magnéticos.

Na “Era da Digitalização”, as chamadas sociedades empresárias, segundo alguns clássicos como Azevedo e Mariano (2010, p. 311),

[...] ficam sujeitas à elaboração da ECD (Escrituração Contábil Digital), a partir de 2009 inclusive, se os seus resultados forem tributados pelo Imposto de Renda dentro do regime do Lucro Real.

Nesses termos, a ultrapassada escrituração em papel é substituída pela Escrituração Contábil Digital (ECD), também conhecida como SPED-Contábil.

O SPED Contábil é a obrigação de transmitir na forma digital, por meio de um banco de dados, os livros obrigatórios e auxiliares, na ordem:

I – livro diário e seus auxiliares se houver; II - livro Razão e seus auxiliares, se houver; III - livro Balancetes Diários, Balanços e fichas de lançamento comprobatórias dos assentamentos neles transcritos.

Para Azevedo e Mariano (2010, p. 300):

A ECD, por sua vez, veio manter a escrituração contábil eletrônica de forma como atualmente já vem sendo feito pela sociedade empresária e acrescenta agora a grande novidade da obrigatoriedade de simplesmente enviar essa escrituração contábil eletrônica para a Receita Federal do Brasil.

A escrituração contábil eletrônica já vinha sendo feita pelas sociedades empresárias. Com a implantação da ECD essa escrituração será mantida; o que será acrescentado de novo é a obrigação de enviar essa escrituração contábil para a Receita Federal do Brasil.

A Escrituração Contábil Digital (ECD) foi criada para fins fiscais e previdenciários. Com a escrituração contábil digital inicia-se uma nova era, na qual quem dá o pontapé inicial para a substituição do papel pelos arquivos eletrônicos é a legislação fiscal.

Segundo o Parágrafo único do art. 2º da Instrução Normativa nº 787/2007:

Os livros contábeis de que trata o caput deverão ser assinados digitalmente, utilizando-se de certificado de segurança mínima tipo A3, emitido por entidade credenciada pela Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira (ICP-Brasil), a fim de garantir a autoria, a autenticidade, a integridade e a validade jurídica do documento digital (BRASIL, I N. n. 787, 2007, on line).

Deve-se utilizar um certificado de segurança mínima do tipo A3, que é emitido por uma entidade credenciada, a ICP-Brasil (Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira). Essa chave assegura a autoria, autenticidade, integridade e validade jurídica dos livros contábeis que serão assinados digitalmente.

Existem algumas formas de escrituração dos livros digitais; os arquivos que serão enviados para o SPED, anualmente, devem seguir as opções abaixo:

- G – Livro Diário;
- R – Livro Diário com Escrituração Resumida;
- A – Livro Diário Auxiliar;
- Z – Razão Auxiliar;
- B – Livro Balancetes Diários e Balanços;

Segundo Azevedo; Mariano a apresentação dos livros digitais, em relação aos períodos posteriores a 31.12.2007, dispensa, de acordo com o art. 6º da IN RFB nº 787/2007 – redação dada pela IN RFB nº 926/2009.

- Emissão dos livros em papel;

- Escrituração do livro razão ou fichas utilizadas para resumir e totalizar, por conta ou subconta, os lançamentos efetuados no diário;
- Transcrição no livro Diário do Balancete ou Balanço de Suspensão ou Redução do Imposto de Renda.

O art. 4º da IN RFB nº 787, de 19 de novembro de 2007, diz que “a ECD deverá ser submetida ao Programa Validador e Assinador (PVA), especificamente desenvolvido para tal fim, contendo, no mínimo, as seguintes funcionalidades:”

- Validação do arquivo digital da escrituração;
- Assinatura digital;
- Visualização da escrituração;
- Transmissão para o SPED;
- Consulta à situação da escrituração.

A figura abaixo mostra como é feita a transmissão da escrituração contábil digital.



Figura 5 - Transmissão ECD

Fonte: <http://penseinteligente.com.br>

A ECD deverá ser enviada anualmente e pela internet até o último dia útil do mês de junho do ano seguinte ao ano-calendário que se refere à escrituração contábil.

3.2 EFD - Escrituração Fiscal Digital

A EFD (Escrituração Fiscal Digital) é a substituição dos livros fiscais em papel pelos arquivos digitais.

A primeira tentativa de se realizar uma escrituração de forma digital foi feita com a publicação do Convênio ICMS nº 54/2005, que alterava as informações que eram enviadas pelas empresas usuárias de sistema eletrônico de processamento de dados, conhecido como SINTREGA. (AZEVEDO, MARIANO, 2010, p. 206).

Com a publicação do Convênio ICMS nº 54/2005, ocorreu a primeira tentativa de fazer a escrituração fiscal de maneira digital. A publicação deste convênio alterava as informações enviadas pelas empresas que utilizavam o SINTREGA.

A Escrituração Fiscal Digital – EFD é constituída de um arquivo digital, consistindo em um conjunto de escriturações de documentos fiscais e de outras informações de interesse dos fiscos das unidades federadas e da Secretaria da Receita Federal do Brasil, bem como de registros de apuração de impostos às operações e prestações praticadas pelo contribuinte.

A Escrituração Fiscal Digital obriga o contribuinte a informar suas operações de forma mais detalhada ao Fisco, ao contrário da obrigação de escrituração dos livros fiscais em papel que contemplam apenas dados totais dos documentos. (AZEVEDO; MARIANO, 2010, p. 205).

O contribuinte é obrigado a informar com a EFD todas as suas operações de forma bem detalhada ao fisco, ou seja, o oposto do que era feito antes, pois as escriturações dos livros fiscais eram feitas em papel, mostrando apenas os dados que constavam nos documentos.

A EFD deverá ser enviada mensalmente às respectivas unidades da federação a partir de janeiro de 2009. Essa obrigação é independente de a empresa ser emissora da nota fiscal eletrônica.

O contribuinte deve enviar a EFD, respeitando o seguinte fluxo:

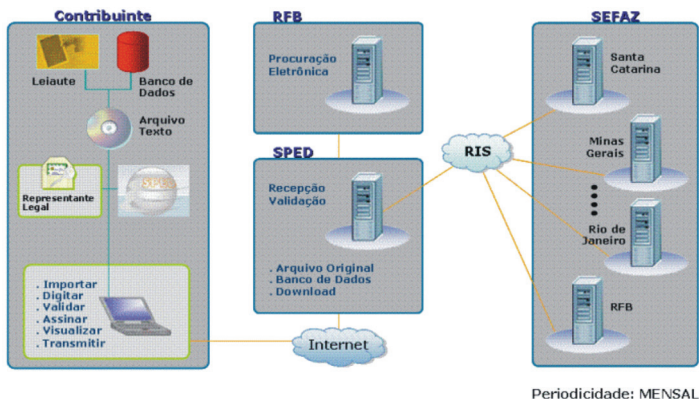


Figura 6 - Transmissão EFD
Fonte: <http://www.fazenda.mg.gov.br/spedfiscal>.

De acordo com Azevedo e Mariano, o prazo de entrega da EFD cabe a cada unidade da federação, contudo os fatos geradores de janeiro de 2009 a agosto de 2009 foram entregues até 30 de setembro de 2009.

4. Nota Fiscal Eletrônica (NF-e)

Com o surgimento de novas empresas no setor industrial, as empresas já existentes começaram a sentir-se ameaçadas devido à grande concorrência; a necessidade de destaque se torna foco entre as concorrentes, estipulando-se assim, metas para o faturamento e produção e oferecendo-se produtos e serviços de qualidade com agilidade para seus clientes.

Muller (2009, p. 23) comenta:

A Emenda Constitucional 42, de 19.12.2003, introduziu o inc.XXII que determina às administrações tributárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios atuarem de forma integrada, inclusive com o compartilhamento de cadastros e de informações fiscais, na forma da lei ou convênio. Em 27.08.2005, foi publicado o Protocolo de Cooperação ENAT 02/2005. Esse protocolo criou o Sistema Público de Escrituração Digital (SPED),

uma solução tecnológica, patrocinada pelas administrações tributárias federal, estadual e municipal. O projeto Nota Fiscal Eletrônica (NF-e) faz parte desta iniciativa, juntamente com a escrituração fiscal digital e escrituração contábil digital.

O grande volume de produção entre as empresas torna-se preocupante para o Governo, por se tratar de algo que aumentaria a sonegação fiscal. Pensando nisso, o governo Brasileiro começou a planejar novas mudanças que envolvam empresa, contribuintes e fisco, tanto federal, estadual e municipal, pois eles atuam de forma integrada, compartilhando informações fiscais e cadastrais. A partir desse momento, as empresas passaram a utilizar a NF-e (Nota Fiscal Eletrônica) que é parte integrante do SPED (Sistema Público de Escrituração Digital) e busca a substituição dos documentos fiscais, por arquivo eletrônico com validade jurídica, ao qual dará eficácia nas informações sobre o faturamento de cada empresa.

Além da NF-e ser um subprojeto do programa do SPED, só tornou-se uma realidade na legislação Brasileira por meio da aprovação do AJUSTE SINIEF (Sistema Nacional de Informações Econômicas e Fiscais) 07/05 de 30 de setembro de 2005, em uma reunião ordinária do conselho Nacional de Política Fazendária CONFAZ, realizada em Manaus no dia 30 Setembro de 2005.

A Nota Fiscal Eletrônica “NF-e” modelo 55, é um documento digital emitido e armazenado eletronicamente, cujo objetivo é documentar, para fins fiscais, as operações de circulação de mercadorias, substituído assim, a nota fiscal impressa em papel tradicional utilizada, modelo 1 ou 1A. Sua validade Jurídica é garantia pela assinatura digital do remetente (garantia de autoria e integridade) e pela recepção, pelo fisco, do documento eletrônico, antes da ocorrência do fato gerador. A partir da geração da NF-e a secretaria da fazenda poderá monitorar todas as etapas do processo de circulação de mercadoria, através do uso dos arquivos eletrônicos, proporcionando maior rapidez e segurança à fiscalização. (MULLER, 2009, p.23).

A Nota Fiscal Eletrônica (NF-e) é um documento de existência apenas digital, emitido e armazenado eletronicamente pelo um arquivo chamado XML (Linguagem de Marcação extensível) que substitui a nota fiscal de papel modelo 1 ou 1A. Para garantir a integridade, a autenticidade e a validade jurídica desse documento eletrônico, utiliza-se a assinatura digital do emitente da NF-e, em todas as realizações de transações eletrônicas para torná-las seguras.

Segundo Muller; Pilar; Kido “[...] a garantia de autoria, de integridade e de irrefutabilidade, certificada através de assinatura digital do emitente, cabe à Infra estrutura de Chaves Públicas Brasileiras (ICP Brasil.” (MULLER, 2009, p.19).

De acordo com o Portal Nacional da Nota Fiscal Eletrônica, o projeto NF-e tem com objetivo a implantação de um modelo nacional de documento fiscal eletrônico que venha substituir a sistemática atual de emissão do documento fiscal em papel, com validade jurídica garantida pela assinatura digital do remetente, simplificando as obrigações acessórias dos contribuintes e permitindo, ao mesmo tempo, acompanhamento em tempo real das operações comerciais pelo Fisco. (MULLER, 2009, p.23).

O objetivo do projeto NF-e é substituir a emissão do documento Fiscal de papel para um modelo nacional de documentos fiscal eletrônico. Inicialmente, poderá ser utilizado em substituição a Nota Fiscal modelo 1 ou 1-A, nota relativa a operações de Circulação de Mercadorias, contribuintes do Imposto sobre Produtos Industrializados, Prestação de Serviços, transporte Interestadual e Intermunicipal (CTRC) e de Comunicação, trazendo consigo a rapidez no processo de informações e evitando possíveis erros na escrituração

Através de uma rede de comunicação, com uma tecnologia em tempo real, o emissor da NF-e pode consultar os dados da nota fiscal eletrônica. A consulta ocorre quando o emissor da nota envia para o SEFAZ (Secretaria da Fazenda) uma mensagem no formato XML (Linguagem de Marcação Extensível), onde será informada a chave de acesso, que consta no DANFE (documento auxiliar da Nota

Fiscal Eletrônica), neste momento o SEFAZ informa para o emissor todos os dados correspondentes ao registro da NF-e.

A Nota Fiscal Eletrônica e o Documento Auxiliar da Nota Fiscal Eletrônica – DANFE foram instituídos em todo o Território nacional pelo Ajuste SINIEF 07/05, por um decreto nº50.110/2005, alterado pelos Ajuste SINIEF nº 04/06,05/07e 08/07. O ato COTEPE/ICMS 22/08 dispõe sobre as especificações técnicas da NF-e, até 31 de agosto de 2009. (FISCOSOFT, 2010, on line).

Os Estados, juntamente com o Distrito Federal e a Receita Federal, aprovaram e desenvolveram o modelo da NF-e, sob a Coordenação do ENCAT (Encontro Nacional dos Coordenadores e Administradores Tributários Estaduais), fazendo com que esse documento seja válido em todo o território nacional. Aprovaram também o DANFE - Documento Auxiliar da Nota Fiscal Eletrônica.

O DANFE é um documento auxiliar da NF-e, que pode se considerado uma representação gráfica da Nota fiscal Eletrônica, que deve ser impresso com letras legíveis, pois uma de suas funções é acompanhar o trânsito de mercadorias.

No corpo da DANFE, destaque-se a chave de acesso composta por 44 caracteres por meio dos quais podemos consultar a regularidade da NF-e no Site da Secretaria da Fazenda; essa mesma consulta pode ser realizada através de um leitor ótico aplicado sobre o código de barra impresso no DANFE que contém a mesma chave numérica.

O DANFE acompanha a mercadoria até o lugar de destino A partir desse momento é realizada uma consulta da validade jurídica da NF-e junto ao Portal da Fazenda do Estado, seja ele São Paulo ou qualquer outro estado, no site, <http://www.nfe.fazenda.gov.br>. Depois dessa consulta, o DANFE é considerado um documento hábil. Segue anexo o modelo do DANFE.

Antes do projeto da NF-e ser implantado no Brasil, outros países já utilizaram métodos semelhantes, ao faturar seus produtos ou serviços.

Ao elaborar o projeto da Nota Fiscal eletrônica (NF-e), o Brasil buscou exemplos de documentos semelhantes no exterior, mesmo não sendo exatamente igual ao projeto que foi desenhado pela realidade que temos. O principal exemplo estudado foi o do Chile, que desenvolveu a fatura eletrônica, servindo como ponto de partida para a elaboração do nosso projeto. (AZEVEDO; MARIANO, 2010, p.71).

Na busca de um modelo para implantação da NF-e no Brasil, o país que foi exemplo para os estudos da elaboração desse projeto foi o Chile, que desenvolveu a fatura eletrônica.

O projeto da fatura eletrônica, no Brasil, teve a influência do Chile, desenvolvido pelos responsáveis da tributação naquele país, denomina a “factura eletrônica”.

No sistema chileno a empresa, para emitir a fatura eletrônica, deve estar previamente credenciada junto a SII como emissor de documento eletrônico. Após o credenciamento o contribuinte fica obrigado a receber todos os documentos eletrônicos. (AZEVEDO; MARIANO, 2010, p.72).

Azevedo e Mariano dizem que [...] “a Fatura Eletrônica foi desenvolvida no esquema XML (Linguagem de marcação extensível), o mesmo adotado no Brasil, devido à sua flexibilidade da solução”.

Diferente da NF-e no Brasil, a autorização do documento eletrônico é feito através de uma faixa de números e não nota a nota, como utilizamos aqui no nosso país, mas em relação a garantir a integridade, a autenticidade e a validade jurídica do documento eletrônico, também se utiliza a assinatura digital.

Outro país a se destacar na busca pelo modelo da NF-e no Brasil, foi o México, que utiliza CFD (Comprovação Fiscal Digital – fatura eletrônica)

No México as emissões dos documentos fiscais são autorizadas pelo SAT (Serviço de administração tributária). No modelo mexicano a empresa pode emitir o CFD

(Comprovante fiscal digital – fatura eletrônica), que é um mecanismo alternativo de comprovação fiscal. (AZEVEDO ; MARIANO, 2010, p.73).

Nas três fases do CFD, emissão, transmissão e armazenamento dos dados, é utilizada a tecnologia digital a qual garante que os documentos fiscais sejam válidos e que o padrão XML (Linguagem de Marcação Extensível) também se faz presente nessa Fatura eletrônica.

Os países acima citados fizeram parte de um evento realizado no Estado do Rio Grande do Sul sobre o Lançamento Nacional da Nota Fiscal Eletrônica – 2º fase, em 15/11/2006. Além dos países acima citados, outros países também utilizam-se da fatura eletrônica, dentre eles temos os Estados Unidos, a Argentina e União Europeia. Todos possuem suas características individuais, diferentes da NF-e no Brasil.

Tabela 2- Comparativos dos Projetos

País	Brasil	Chile	Mexico
Logo	NF-e	SiiONLINE	CFD
Linguagem do esquema	XML	XML	XML
Necessidade de assinatura digital	SIM	SIM	SIM
Autorização do documento	Nota a nota	Faixa de numero	Faixa de numero
Retorno da autorização	Web service	e-mail	Não definida

Fonte: AZEVEDO, O. R.; MARIANO, P. A. *Sistema Público de Escrituração Digital*. São Paulo: IOB, 2010

No processamento da Nota Fiscal Eletrônica (NF-e), podemos classificar possíveis situações no arquivo eletrônico antes da sua autorização. Destaca-se: autorizado, rejeitado, denegado e cancelamento.

4.1 Situações possíveis no processamento da NF-e

Na Transmissão de um arquivo de NF-e para Secretaria da Fazenda, em meio ao processo para a autorização do uso da Nota Fiscal Eletrônica, podem ocorrer as seguintes situações: respostas

do tipo o arquivo foi autorizado, rejeitado, denegado ou até mesmo o cancelamento.

4.1.1 Autorizado

Através da obtenção dessa resposta, as mercadorias poderão circular sem nenhum transtorno para o fabricante ou comprador.

Pode ser comprovada a autorização de uso na NF-e, mediante consultas feitas ao site da Receita Federal ou do estado do emissor com a digitação da chave de acesso composta por 44 caracteres. Mas sem essa autorização a empresa não poderá realizar a operação de circulação de mercadoria.

4.1.2 Rejeição

Essa situação ocorre quando há problemas na validação do arquivo do XML (Linguagem de Marcação Extensível) o qual apresenta inconsistência na leitura do arquivo eletrônico que pode ser CNPJ do destinatário inválido, Inscrição Estadual inválida ou outras rejeições referentes aos dados que devem constar na NF-e.

A Rejeição é uma figura criada com a NF-e e ocorre quando há problemas de validação do arquivo XML, por não está íntegro ou apresentar alguma inconsistência. Nessa situação a SEFAZ não grava a informação na sua base de dados e o contribuinte pode enviar o mesmo arquivo novamente (mesmo número e série). (AZEVEDO; MARIANO, 2010, p.102).

Na rejeição, a SEFAZ não grava a NF-e, podendo o contribuinte, após a correção, enviar novamente o arquivo XML, com o mesmo número e série anteriormente transmitidos.

Quando for realizada a consulta do documento fiscal e a não existir informação, o sistema irá apresentar a informação de que não existe a Nota Fiscal na base de dados.

4.1.3 Denegação

A resposta de denegação só vai ocorrer quando o emissor da NF-e estiver com alguma irregularidade junto à Secretaria da Fazenda.

A situação de irregularidade que impede a emissão de nota fiscal é competência de cada Unidade da Federação por isso podemos encontrar situações diversas no Brasil. Para a empresa voltar a se tornar habilitada terá que entrar em contato com o Fisco de sua circunscrição para verificar a forma de regularização. (AZEVEDO; MARIANO, 2010, p.110).

No caso de denegação, a SEFAZ grava a NF-e em seu banco de dados, e, enquanto o contribuinte não regularizar a sua situação, não poderá fazer a venda de sua mercadoria. A empresa irregular deverá procurar o Fisco do seu Estado para regularizar a sua situação, só assim poderá voltar à sua atividade comercial.

4.1.4 Cancelamento

O cancelamento também é uma situação possível no processamento da NF-e, pois, a partir do momento em que é enviada a Nota Fiscal Eletrônica para a Secretaria da Fazenda, os dados que constam na nota não poderão sofrer qualquer alteração. Sendo assim, surgiu a condição de cancelamento na NF-e. Porém o cancelamento somente pode ser feito em até 168 horas da autorização da nota Fiscal; após esse prazo não é possível se cancelar uma nota fiscal eletrônica, restando apenas a opção de emissão de uma nota fiscal de entrada eletrônica anulando a operação.

Para efetuar o cancelamento da NF-e é preciso que ela já tenha sido autorizada pelo SEFAZ e também que esteja no prazo de 168 horas de sua autorização. Caso já tenha encerrado o prazo de cancelamento, resta apenas para o contribuinte a emissão de uma nota fiscal de entrada eletrônica com a natureza da operação anulada.

A NF-e determina significativas mudanças no processo de emissão de Notas Fiscais e também na transação dessas informações, trazendo benefícios para os contribuintes, sociedade e administrações tributárias.

4.2 Benefícios trazidos pela NF-e

São vários os benefícios trazidos pela NF-e e abrangem tanto os contribuintes, quanto a sociedade e a administração tributária.

Segundo Muller; Pilar; e Kido , “o projeto NF-e se justifica pela necessidade de se reduzir a burocracia e também pela exigência e necessidade de modernizar as administrações tributárias.” (MULLER, 2009, p. 19).

Benefício para o emissor da NF-e (Contribuinte Vendedor).

- Impressão (Redução de Custos). A Nota Fiscal Eletrônica tornará obrigatória a circulação da DANFE com 1(uma) única via, enquanto a legislação atual obriga no mínimo 4(quatro), sendo que muitas empresas utilizam mais do que isso. Assim, com a implantação da NF-e a empresa economiza ao menos 3 (três) vias na emissão de cada nota Fiscal, gastando menos tempo da impressora e toner.
- Papel (Redução de Custos de aquisição). Essa economia de folhas representa uma diminuição do custo do papel impresso, além de fato da nota fiscal modelo 1 ou 1-A, por ter requisitos técnicos a serem seguidos e necessidade de autorização prévia, ser mais cara que o papel sulfite comum.
- Documento Fiscal (Redução de custos de envio). Com a NF-e será necessário apenas a circulação de 1 (uma) via, tornando mais ágil a separação e envio, das notas fiscais. No que diz a respeito à redução de custos de envio com a NF-e o envio é por meio eletrônico do fabricante até ao comprador, tendo apenas a necessidade de uma via que acompanhará a mercadoria.
- Documentos Fiscais (Redução de custos de armazenagem).

Com a necessidade de arquivo digital, ao invés de papel, as empresas terão que guardar apenas documentos virtuais, não havendo necessidade de locação de espaço em armazém, ou outro local, nem a necessidade de arquivistas.

- O acúmulo de notas fiscais arquivada no prazo de cinco anos chegava a ocupar salas inteiras, mas com a NF-e esse espaço de armazenagem não será mais necessário, pois se trata de arquivos eletrônicos ocupando apenas espaço dentro do computador.
- Dispensa de AIDF (Simplificação das obrigações acessórias).
Com utilização da NF-e não haverá mais AIDF- Autorização de Impressão de Documentos Fiscais porque a autorização ocorrerá nota a nota.
Pedido de talão de nota através AIDF não será mais necessário, pois o processo de autorização da NF-e ocorrerá uma a uma.
- Fiscais de Fronteiras (Redução de parada de caminhões em Postos).
Os Postos Fiscais de fronteiras estão se aparelhando com leitores óticos, isto significa que facilitará a captura de chave de acesso e a consulta da validade da Nota Fiscal.
As mercadorias serão transportadas com o documento auxiliar da nota fiscal eletrônica o DANFE; nas fronteiras de cada Estado, o fiscal poderá consultar a validade da NF-e através da chave de acesso que consta no DANFE.
- Recepção de mercadorias (ausentar a digitação de notas fiscais).
Com a padronização do *leiaute* da nota Fiscal as empresas conseguirão desenvolver soluções capazes de extrair os dados das notas.
Com o código de barras destacado no DANFE, através de um leitor ótico poderão ser transportados todos os dados da NF-e para o programa de escrituração fiscal, não precisando mais da digitação da mesma.
- Recepção antecipada da informação da NF-e (Planejamento de Logística de entrega).
A NF-e possibilita a empresa enviar as informações de forma antecipada, permitindo ao cliente receber e processar as

informações antes da chegada da mercadoria, ficando apenas aguardando a chegada do transporte para efetivar a entrada da mercadoria.

Através da tecnologia digital oferecida na NF-e, o comprador de determinada mercadoria recebe informação da mesma antes de chegar a seu estabelecimento.

- **Digitização das notas fiscais (Redução de erros de escrituração).**
Através da NF-e com a digitalização dos documentos fiscais, a possibilidade de erros nos lançamentos contábeis e o tempo gasto nesse processo serão praticamente nulos devido ao arquivo ser apenas digital.
- **Termos ecológicos (Redução do consumo de papel).**
Com a diminuição da utilização de vias dos documentos fiscais, haverá uma diminuição do consumo de papel e conseqüente diminuição do corte de árvores.
- **Novas tecnologias (Comércio Eletrônico).** Os investimentos em tecnologia necessários para a implementação do projeto levam ao desenvolvimento de novas tecnologias pelas empresas de informática, podendo, com o tempo, beneficiar a sociedade quando a tecnologia for massificada.
- **Relacionamento entre empresas (Padronização eletrônica).**
Os relacionamentos eletrônicos ao serem padronizados facilitam e barateiam os produtos conforme a tecnologia avança, e os investimentos ficam mais direcionados com esses avanços, isso acontece devido aos altos custos atuais que as empresas têm quando utilizam alguma nova tecnologia.
- **Empregos na prestação de serviços (Oportunidade de negócios).**
Devido à implantação da nota fiscal eletrônica, as empresas passam a necessitar de consultorias. Isso acontece pelo fato de elas não terem muito conhecimento para utilizar esse novo sistema, sendo necessária a ajuda de profissionais especializados, fato que abre novas oportunidades de empregos.
- **Confiabilidade da Nota Fiscal.**
Na medida em que a nota fiscal pode ter sua validade checada pela chave de acesso, quem a possuir tem uma garantia de sua validade e de seus dados.

- Compartilhamento de informações.
É facilitado para o fisco verificar e confrontar as informações fornecidas pelas empresas, por meio de um único banco de dados que é compartilhado pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal.
- Mercadorias em trânsito (Redução de custos no controle das Notas Fiscais pela fiscalização).
Com a NF-e é mais fácil para os postos de fronteiras realizarem a fiscalização, pois basta apresentar o DANFE e capturar a chave de acesso através do código de barras, utilizando um leitor óptico.
- Sonegação/arrecadação (diminuição da sonegação e aumento da arrecadação).
Com a implantação da NF-e fica mais fácil para o fisco controlar as operações feitas pelas empresas, pois com este sistema o fisco aponta quaisquer eventuais irregularidades nas operações comerciais de forma mais ágil e segura.

4.3 Quem é obrigado a utilizar a NF-e.

No ano de 2008, algumas empresas foram obrigadas a adotar a NF-e. Inicialmente essa obrigatoriedade cabia somente às empresas cujas atividades estivessem relacionadas nos Protocolos ICMS nº10/2007 e 42/200, isso independentemente do seu porte.

Segundo Zanluca, o Protocolo ICMS 10/2007 estabelece obrigatoriedade da utilização da Nota Fiscal Eletrônica (NF-e) para os setores de fabricação de cigarros e distribuição de combustíveis líquidos (ZANLUCA, 2010, *on line*).

Porém, para determinação se a empresa está ou não na obrigatoriedade, pelo Critério do Protocolo ICMS nº10/2007, não importa se a empresa possui o CNAE (código Nacional de atividade Econômica) principal ou secundário com a atividade, mas sim se a empresa praticou ou praticou nos últimos 12 (doze) meses alguma atividade relacionada no referido Protocolo.

Todas as empresas, cujas atividades estejam relacionadas ao protocolo de ICMS nº10/2007 e que pratica ou praticaram atividades nos últimos 12 meses, serão obrigadas à emissão da NF-e.

Porém, a partir de 2010, foi constituída uma nova regra para a empresa obrigada à emissão da NF-e. Agora segue-se o Protocolo ICMS nº42/2009, que determina a obrigatoriedade através do CNAE da empresa.

Para escalonar essa ampliação de obrigatoriedade de emissão, o anexo único do protocolo nº42/2009 dividiu as atividades de indústria, comércio atacadista e distribuição ao longo de três períodos (Abril, Julho e Outubro de 2010), através de descrições baseadas na Codificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE), tendo estabelecido uma quarta etapa, em dezembro, para as operações interestaduais e de venda para Administração Pública.

Segundo o Protocolo ICMS nº42/2009, para o ano de 2010, foram publicados alguns CNAEs de empresas cuja atividade seja indústria, comércio e atacadista para a emissão da NF-e, no período de abril até outubro de 2010, e ficando para dezembro de 2010 as empresas que praticarem operações interestaduais e também para aqueles que vendem para Administração Pública. De acordo com Portaria CAT 123 /2010, a partir de dezembro de 2010, todas as empresas com comércio varejista que realizarem operações com autarquias, diretas ou não, são obrigadas a emitir NF-e.

Considerações finais

Concluimos que, com a implantação do SPED (Sistema Público de Escrituração Digital) e da NF-e (Nota Fiscal Eletrônica), houve, de fato, uma melhora na qualidade da escrituração contábil e fiscal, pois, com a implantação desses projetos, a escrituração ficou mais rápida e com menos erros.

A NF-e determinou mudanças no processo de emissão das notas fiscais e nas transações dessas informações e isso trouxe benefícios para os contribuintes, para a sociedade e para as administrações tributárias.

Houve redução nos custos das empresas pelo fato de tudo ser feito digitalmente e enviado via arquivos magnéticos. Ao invés de imprimir folhas e folhas de um livro ou folhas e mais folhas pra emissão das notas fiscais, tudo é feito digitalmente via rede e tais informações são enviadas diretamente, em tempo real, para o Fisco.

Para a sociedade houve várias melhorias, e talvez a mais importante seja a melhoria relacionada ao meio ambiente, uma vez que a grande discussão em todo o planeta gira em torno do que pode ser feito para a conservação do mesmo, pois catástrofes naturais não param de ocorrer devido à intervenção desmedida e irracional do homem no meio ambiente. A diminuição do consumo de papel e, conseqüentemente, a diminuição do corte de árvores já ajudam bastante a amenizar esse quadro. Podemos citar também outras melhorias: novas tecnologias como o comércio eletrônico; relacionamento entre empresas com a padronização eletrônica, facilitando a comunicação entre elas. Com estas inovações, surgiram também novas oportunidades de empregos no ramo de prestação de serviços tecnológicos.

Os benefícios para o fisco foram: o aumento da relação com o contribuinte, partindo da confiabilidade na emissão da nota fiscal; a criação de um único banco de dados compartilhado com a União, Estados, Municípios e Distrito Federal, possibilitando ao fisco mais agilidade na verificação e confronto das informações prestadas pelas empresas; redução de custos no controle das notas fiscais das mercadorias em transitio; diminuição da sonegação e aumento da arrecadação, devido à agilidade do Fisco no controle das operações das empresas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gisele Adornado: A comunicação na era digital. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

Ajuste Sinief 07/05 de 30.09.2005. Disponível em: <<http://www.portaltributario.com.br>>. Acesso em 24 set. 2010.

AMORIM, Vanda. Disponível em: <<http://www.professoramorim.com.br>>. Acesso em: 07 set. 2010.

Apresentação. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/sped>>. Acesso em: 19 set. 2010.

AZEVEDO, Osmar Reis; MARIANO, Paulo Antonio. *Sistema público de escrituração digital*. São Paulo: IOB, 2010.

CARRAZA, Roque Antonio. *Curso de direito constitucional tributário*. 26. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

CARVALHO, Paulo de Barros. *Curso de direito tributário*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CAVALCANTI, Carlos Eduardo G., TORRES, David, AMORIM, Luiz Antonio Moroni. *Revelando o Sistema Tributário Brasileiro: história, impostos, taxas, contribuições, transferências, guerra fiscal, justiça e ética*. São Paulo: Sinafresp, 2003.

CINTRA, Marcos. Bandeira Branca na Guerra Fiscal. Disponível em: <<http://www.marcoscindra.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

COELHO, Sacha Calmon Navarro. *Curso de direito tributário brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

Código Tributário Nacional. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/legislação>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

Constituição Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08/08/2010.

Decreto nº 6.022, de 22 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2010.

FELIPINI, Dailton. O Comércio Eletrônico. Disponível em <<http://www.e-commerce.org.br>>. Acesso em: 11 set. 2010.

FERREIRA, Cristiane Carvalho Burci. *O papel do estado nas novas relações de trabalho surgidas a partir da globalização e do avanço tecnológico*. Dissertação (Mestrado em Direito) UNIMAR - Marília, 2006.

FILHO, Antonio Mendes da Silva. A era da informação. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Fiscosoft Online. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br>>. Acesso em: 29 set. 2010.

GORRESEN, Marcelo. SPED Sistema público de escrituração digital. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2010.

Instrução Normativa RFB nº 787, de 19 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br>>. Acesso em 29 set. 2010.

MACHADO, Hugo B. *Curso de direito tributário brasileiro*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

MONEGATTI, Mario. O fisco, os contribuintes e a nova era fiscal. Disponível em: <<http://www.serpro.gov.br>>. Acesso em: 07 set. 2010.

MULLER, Aderbal; PILAR, Rafaela; KIDO, Viviane Mayumi. *Manual da nota fiscal eletrônica*. Curitiba: Juruá, 2009.

Nota da Receita Federal do Brasil. Protocolo ICMS nº42/2009. Disponível em: <<http://www.nfe.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2010.

NUÑEZ, Adriana D.: *Comércio Eletrônico – Aspectos impositivos, contábeis y tecnológicos*. Buenos Aires: La Ley, 2001.

O QUE É. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/spedcontabil>>. Acesso em: 26 set. 2010.

O SÉCULO DA INFORMÁTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

RIBEIRO, Robson. Sistema Tributário. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

TOLEDO, José. A guerra fiscal entre os Estados: uma visão crítica. Disponível em: <<http://www.portaltributario.com.br>>. Acesso em: 07 set. 2010.

VELLOSO, Renato. Sistema Constitucional Tributário. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

ZANLUCA, Julio Cesar. Nota Fiscal Eletrônica. Disponível em: <<http://www.portaltributario.com.br>>. Acesso em: 11 out. 2010.

NORMAS PARAPUBLICAÇÃO 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 sua reprodução total ou parcial.
A Universidade de Marília, 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 impresso em papel tamanho A4, corpo 12, fonte Times New Roman, com margens laterais de 3cm, espaço 1/5 linha, redigido na ortografia oficial, sem rasuras ou emendas, **respeitando rigorosamente as normas da ABNT e as da Revista**. 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 CD, devidamente identificado, com texto digitado em Word for Windows. O texto deverá conter um mínimo de 15 (quinze) laudas e um máximo de 25 (vinte e cinco) lau-

das, incluindo texto principal e as referências bibliográficas. Ilustrações: serão aceitas, no máximo 10 (dez) por artigo para publicação em preto e branco.

- Os artigos devem respeitar a seguinte estrutura:
 1. Título do artigo. Obrigatoriamente em português e inglês. A fidelidade quanto à linguagem será de total responsabilidade do autor.
 2. Nome do(s) autor(es): indicado(s) na ordem direta. O(s) autor(es) deve(m) mencionar seu título principal e instituição vinculado no rodapé da lauda.
 3. Resumo: deve possibilitar ao leitor uma visão clara e concisa do conteúdo do trabalho.
 4. Palavras-chave: palavras ou expressões que identifiquem o conteúdo do artigo, fornecidas pelo próprio autor.
 5. Abstract: deve ser a versão em inglês do resumo.
 6. Key words: Palavras-chave em inglês.
 7. Texto: distribuído conforme as características individuais de cada trabalho, seja ele de pesquisa, de divulgação, resenha etc. No texto, **a indicação bibliográfica da citação deve utilizar o sistema autor-data**, ou seja, entre parênteses após a pontuação que fecha a citação. Exemplo: (RIBEIRO, 2008, p. 45).
 8. Referências: ordenadas alfabeticamente por sobrenome do autor, seguindo 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.

INDICE REMISSIVO DOS AUTORES

Alexandre Grandi Mandell	83
Amanda Midori Ogo de Pinho.....	61
Caroline Kraus Luvizoto.....	37
Elisangela Porto	249
GlauCIA Silva Leite	9
Joselaine Doege	151
LÍgia de Medeiros Monte.....	249
Lourival José de Oliveira.....	61
Lucia Helena Tiosso Moretti	175
Luiz Carlos Nascimento	249
Marcel Carps Lopes Félix.....	37
Marcelo dos Santos Scarpinelli	231
Maria Eliza Nigro Jorge.....	175
Paulo Constantino.....	109
Rafael de Oliveira Rodrigues	201
Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz	201
Terezinha Corrêa Lindino.....	151

