

Estudos

Revista de Ciências Humanas e
Sociais Aplicadas da Unimar

Estudos

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA UNIMAR
Número 13 – 2009

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 Maria Beatriz de Barros Moraes Trazzi

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^á Dr^a Terezinha Corrêa Lindino

COORDENAÇÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO

Prof^á Dr^a Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

SECRETARIA

Fabiana Mariano Pereira

Endereço para correspondência

UNIMAR – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Av. Hygino Muzzi Filho, 1001 – Marília/SP – CEP 17525-902 Brasil
Tel: (014) 2105-4005 – <http://www.unimar.br>

Publicação anual

Órgão financiador da Publicação: UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

AC
&
ARTE & CIÊNCIA
EDITORA

**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, 2009.

276p; v.13, n.13

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.
CDD - 300

Índice para catálogo sistemático:

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

Editora Arte & Ciência
Rua dos Franceses, 91 – Morro dos Ingleses
São Paulo –SP - CEP 01329-010
Tel.: (011) 3258-3153
www.arteciencia.com.br

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 09

*ENTREVISTA: O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO
GLOBALIZADO* - GIOVANNI ALVES

Walkiria Martinez Heinrich FERRER 11

ARTIGOS

A ATIVIDADE ADVOCATÍCIA COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO

ATTORNEY'S ACTIVITY AS AN EDUCATION INSTRUMENT

Celso Hiroshi IOCOHAMA

Jesuíno Pereira de OLIVEIRA JUNIOR

Karine de Paula SELETI 21

**ATIVIDADE EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE DO TRABALHO:
AMBIENTE DE TRABALHO DIANTE DA CRISE ECONÔMICO
FINANCEIRA**

Business activity and labor environment: work environment facing financial economic crisis

Lourival José de OLIVEIRA

Márcia Oliveira ALVES

Marcos Apolloni NEUMANN

Nilcimara dos SANTOS 45

**HISTÓRIA DO PENSAMENTO JURÍDICO: ENSINABILIDADE
DOS MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DO DIREITO**

The history of Law thought: teaching of law methodological movements

Jussara Suzi Assis Borges Nasser FERREIRA..... 69

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS
PARA OS DISCENTES**

The process of professional formation and supervised training in social service: challenges for pupils

Marta Regina FARINELLI

Raquel Maria CASSIMIRO

Rosane Aparecida de Sousa MARTINS

Sirlene A P. da Silva SILVEIRA..... 89

**O COTIDIANO DAS FÁBRICAS E O TRABALHO DO
ASSISTENTE SOCIAL**

DAILY LIFE IN THE FACTORIES AND THE WORK OF THE SOCIAL WORKER

Marcel MANO

Mireille Alves GAZOTTO 117

**A INDISCIPLINA SEGUNDO A COMPREENSÃO DOS EDUCADORES
INDISCIPLINE ACCORDING TO THE UNDERSTANDING OF EDUCATORS**

Ana Patrícia Pires NALESSO

Priscila SEMZEZEM 137

**UM RECORTE DO ESTADO DO CONHECIMENTO DE
PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO INFANTIL (1996-2006)**

A view on the state of knowledge of publications in early childhood education (1996-2006)

Maria da Luz Santos RAMOS 157

INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO EDUCADOR NA ATUALIDADE

Schoolar inclusion: The role of the educator today

Andreia Cristina Fregate Baraldi LABEGALINI

Ignez Aparecida PANZIERI 181

**O FUNDEF E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O ESTADO DE SÃO PAULO EM ANÁLISE**

FUNDEF AND MUNICIPALIZATION OF ELEMENTARY EDUCATION: SÃO PAULO STATE IN ANALYSIS

Silvio César Nunes MILITÃO 195

**GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS DE MARÍLIA-SP
E REGIÃO**

Urban Solid residue management in Marília and its county

Adriana Migliorini KIECKHÖFER

Cássia Tiemi TAKAHAMA

Renata Celestrino ROSSI 213

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA REVISTA ESTUDOS 249

ÍNDICE DE AUTORES 251

APRESENTAÇÃO

A Revista *Estudos* da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade de Marília – UNIMAR, já em seu décimo terceiro volume, contempla uma belíssima entrevista e artigos científicos, demonstrando que seus autores, profissionais do Ensino Superior, são competentes no desenvolvimento de estudos e pesquisas.

Por meio desta revista e por suas demais publicações, a Universidade de Marília – UNIMAR, vem cumprindo sua missão de desenvolver pesquisas e estender seus resultados à comunidade acadêmica.

A entrevista que inicia este volume trata do mundo do trabalho no contexto globalizado, foi realizada pela Prof^a Dr^a Walkíria Martinez Heinrich Ferrer, docente da Universidade de Marília – UNIMAR, tendo como entrevistado o Prof. Dr. Giovanni Alves, professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília.

Os demais artigos primam pela qualidade, pela relevância social e acadêmica, contribuem para o desenvolvimento de pesquisas e certamente abordam assuntos que merecem nossa atenção e reflexão. São seus títulos: “A atividade advocatícia como instrumento educativo”, “Atividade empresarial e meio ambiente do trabalho: ambiente de trabalho diante da crise econômico financeira”, “História do pensamento jurídico: ensinabilidade dos movimentos metodológicos do Direito”, “O processo de formação profissional e o estágio supervisionado em Serviço Social: desafios para os discen-

tes”, “A indisciplina segundo a compreensão dos educadores”, “Um recorte do estado do conhecimento de publicações em Educação Infantil (1996-2006)”, “Inclusão escolar: o papel do educador na atualidade”, “O FUNDEF e a municipalização do Ensino Fundamental: o Estado de São Paulo em análise”, e “Gestão de resíduos sólidos urbanos de Marília-SP e região”.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento acadêmico e científico do Brasil, a décima terceira edição da Revista *Estudos* da Universidade de Marília brinda a todos os leitores com assuntos atuais, que certamente proporcionarão momentos de profundas reflexões.

Prof^ª Dr^ª Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini

O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO GLOBALIZADO: ENTREVISTA COM GIOVANNI ALVES

Walkiria Martinez Heinrich FERRER¹

O processo aqui denominado *globalização* ou a *mundialização do capital* pode ser definido como uma reestruturação do capitalismo em novas bases econômicas, como um meio de recuperar as taxas de acumulação das décadas anteriores. Essa reestruturação não se manteve apenas na base econômica, mas se estendeu às esferas políticas e sociais das sociedades envolvidas pelo processo. Tendo em vista a viabilização das medidas adotadas para a reestruturação capitalista, foram necessárias determinadas políticas que possibilitassem o pleno desenvolvimento do processo.

Principalmente após a década de 1970, o mundo vivencia um fenômeno que se apresenta de variadas formas, suscitando questionamentos quanto à sua essência e principais consequências para os países inseridos no processo, ou seja, a grande maioria das nações.

Integradas neste contexto, surgem denominações como privatizações, desregulamentação das economias, abertura de mercado, desterritorialização, Estado mínimo e exclusão social, que são viabilizadas por um programa de governo específico, o neoliberalis-

¹Cientista Social e Doutora em Educação pela UNESP/Marília, docente de Ciência Política, Sociologia e Metodologia da Pesquisa Científica dos cursos de graduação em Administração e Direito da Universidade de Marília/UNIMAR. Docente da disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica do programa de Mestrado em Direito da Universidade de Marília/UNIMAR. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa *Neoliberalismo, Globalização e Soberania Nacional e Neoliberalismo no Brasil: Fundamentos Políticos e Econômicos*, cadastrados no CNPq.

mo. O programa neoliberal possibilita a implementação de reformas necessárias ao desenvolvimento e reprodução do capitalismo financeiro, podendo ser caracterizado como a *expressão política* da mundialização do capital, especificamente, como foi salientado, do capital financeiro.

Além das reformas de cunho econômico, voltadas à reestruturação do capital, nas últimas décadas do século passado importantes acontecimentos mudaram o cenário político e econômico mundial, com consequências favoráveis ao avanço do chamado processo de *globalização*: a queda do Muro de Berlim, em 1989, com a unificação da Alemanha, a crise do socialismo no Leste Europeu, que desembocou na expansão da economia de mercado em localidades até então submetidas às premissas do socialismo, e o fim da *Guerra Fria* iniciada em 1946.

Outro componente fundamental na viabilização desta determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, a mundialização do capital financeiro, também denominado capital rentista ou fictício, pode ser visualizado a pelo progresso tecnológico verificado nas últimas décadas. A extrema rapidez com que se desenvolveu a comunicação informatizada propiciou uma instantaneidade das operações financeiras, com a possibilidade de negociação de grandes volumes de capitais “fictícios” entre diferentes e distantes mercados, em tempo real.

Em linhas gerais, o ideário neoliberal consiste em políticas voltadas à desestatização da economia, com a minimização da interferência do Estado; abertura de mercado ao comércio internacional, com o objetivo de estimular a concorrência com os produtos nacionais e propiciar a modernização e desenvolvimento da estrutura produtiva nacional; estabilização monetária, a fim de atrair investimentos estrangeiros e amplo processo de privatização, com o objetivo de diminuir as dívidas internas e externas.

Esta determinação de desregulamentação não se manifesta apenas no plano econômico, mas também no mundo do trabalho com a *flexibilização* das relações trabalhistas, o que significa uma oposição ao protecionismo estatal nas questões trabalhistas. Segundo o

ideário neoliberal, a livre negociação entre patrões e empregadores traria benefícios não somente aos trabalhadores, pois teriam maior liberdade de escolha, mas, principalmente, ao processo de reprodução e acumulação do capital, que teria maior liberdade nas relações contratuais.

Nas décadas anteriores à mundialização do capital financeiro, especialmente no período pós-guerra, o processo produtivo baseava-se no modelo taylorista/fordista de produção, cuja divisão nacional e internacional do trabalho demandava mão de obra especializada na execução de determinadas tarefas no interior do processo, acarretando conhecimentos repetitivos e, em sua maioria, com baixa qualificação. Este modelo de acumulação capitalista caracterizou-se por uma intensa exploração da mão de obra, tanto adulta quanto infantil, com excessivas jornadas de trabalho, locais insalubres e baixa remuneração, além de um crescente processo de substituição homem/máquina, propiciado pelos avanços tecnológicos.

Mas, em contrapartida, foi um período marcado por uma forte mobilização operária, pois havia as condições propícias ao fortalecimento dos trabalhadores como classe: uma imensa quantidade de operários nas indústrias mobilizava-se em defesa de interesses comuns, como a redução da jornada de trabalho e melhorias salariais, tendo os sindicatos como expressão máxima.

O fortalecimento sindical foi acentuado com a intensificação da expansão transnacional dos processos produtivos para as localidades das regiões periféricas, ampliando o poder de negociação dos trabalhadores tanto nos países centrais quanto nos países em desenvolvimento. Esta tendência começou a sofrer uma reversão exatamente quando as bases do atual processo se evidenciaram. Com o aumento da utilização de tecnologias avançadas no processo produtivo, houve um deslocamento na correlação de forças entre os trabalhadores e a classe patronal.

Durante o período em que o processo produtivo esteve assentado sobre o modelo de organização do trabalho taylorista/fordista, havia a necessidade de uma grande quantidade de trabalhadores nas indústrias. Para a *produção em massa*, também se faziam necessá-

rios *trabalhadores em massa*. Esta necessidade de utilização de um grande contingente de trabalhadores aumentava o poder de negociação dos sindicatos. A intensificação da automação na grande indústria propiciou a liberação de uma massa de trabalhadores, criando um excedente de força de trabalho que acentuou o contingente do “Exército Industrial de Reserva”, enfraquecendo o raio de ação das bases sindicais.

A flexibilização do processo produtivo reflete-se no mundo do trabalho com a flexibilização das relações trabalhistas, que são forçadas a acompanhar e se adaptar às inovações tecnológicas, com a alteração das relações contratuais. No novo contexto, a *integração vertical* do modelo fordista, onde as diversas etapas de montagem eram realizadas na própria empresa, foi substituída pela chamada *horizontalização* ou *terceirização* do processo produtivo, que consiste no repasse de determinadas fases da produção aos serviços de terceiros. Esta subcontratação de serviços externos ao quadro funcional da empresa debilita a organização dos trabalhadores, acentuando a precarização e informalidade do trabalho, por meio dos contratos provisórios que limitam os direitos trabalhistas.

Em linhas gerais, a reestruturação capitalista iniciada na década de 1970 foi responsável por grandes transformações no mundo do trabalho e no poder de negociação do movimento sindical. A intensificação da utilização de avançadas tecnologias no processo produtivo, responsável pela elevação dos índices de desemprego estrutural e pela desmobilização dos trabalhadores, e o crescimento da economia informal, dentre outros fatores, propiciaram uma acentuação da chamada “dessindicalização” na década de 90.

No contexto da flexibilização das relações trabalhistas, o Estado se distancia das negociações entre empregados e empregadores, visto que, segundo a tese do Estado mínimo, as questões trabalhistas seriam resolvidas sem a interferência externa do poder público, situação agravante para a classe trabalhadora em razão do enfraquecimento do poder sindical verificado neste período.

O modelo da política econômica adotada no país, desde a década de 1990, trouxe inúmeras consequências, tanto positivas, como a

modernização do parque industrial brasileiro e valorização da competitividade nacional, como negativas, visto as taxas de desemprego e consequente aumento da economia informal.

As transformações do mundo do trabalho perante o denominado processo de globalização representam um dos grandes desafios, citados por Otávio Ianni, para esse início de século, ou seja, desvendar os “mistérios” do denominado processo de globalização e suas possíveis consequências.

Certamente, dentre os estudiosos que se dedicam ao mundo do trabalho, merece destaque a obra de GIOVANNI ALVES (www.gioviannualves.org), Mestre em Sociologia, Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, Livre docente e professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Estadual Paulista UNESP/Marília. Autor de diversas obras como *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho, limites do sindicalismo, A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global, O novo e precário mundo do trabalho, trabalho e cinema: o mundo do trabalho através do cinema.*

Pesquisador do CNPQ e coordenador da Rede de Estudos do Trabalho/RET (www.estudosdotrabalho.org), espaço virtual que agrega diversas atividades de estudiosos e grupos de pesquisa, do Brasil e exterior, que se dedicam ao estudo de questões relativas ao mundo do trabalho. É coordenador geral de um projeto inovador: o “Projeto Tela Crítica” (www.telacritica.org) que tem como objetivo a discussão de questões sociológicas por meio da análise de filmes, propiciando uma abordagem crítica da realidade social.

ENTREVISTA com GIOVANNI ALVES

O início do processo de inserção do Brasil no mercado mundial e consequente reestruturação da política econômica brasileira, iniciada com o governo Collor, acarretou profundas transformações em âmbito econômico (abertura comercial), político (minimização do Estado na área econômica), social (acentuação da massa dos excluídos) e até mesmo cultural (intensificação da homogeneização).

Nesse contexto, quais as consequências da política neoliberal para o “mundo do trabalho” no Brasil?

ALVES – A política neoliberal no contexto histórico da década de 1990 significou a precarização do trabalho em todos os sentidos – crescimento do desemprego aberto, proliferação dos estatutos salariais precários, intensificação do trabalho e incremento da “captura” da subjetividade de empregados e operários nos locais de trabalho, disseminação de adoecimentos vinculados ao trabalho. Enfim, o cenário de ofensiva neoliberal no contexto de uma crescimento econômico medíocre, reestruturação produtiva com desmanche de coletivos de trabalho organizados, acirrada manipulação ideológica baseada em valores liberais que colocam o mercado como eixo estruturante da (des)sociabilidade e a universalização da cultura da competitividade e do egoísmo vociferante, ao lado de uma crise de organização e crise de ideologia do sindicalismo (e do partido) de classe, abriram uma temporalidade histórica qualitativamente nova no tocante a luta de classes. A acirrada precarização do trabalho nesta década é expressão do profundo ajuste neoliberal que reorganizaria o capitalismo em nosso País e projetaria o Brasil noutra dimensão histórica – a dimensão histórica do capitalismo global e da nossa inserção dependente, embora protagônica, no tocante às possibilidades de crescimento e acumulação de capital no País – o que veríamos na década seguinte, a década de 2000, sob o governo Lula.

*Em sua obra **Dimensões da globalização**, o professor cita a década de 1990, no Brasil, como o período de intensificação ideológica do toyotismo, “no bojo do complexo de reestruturação capitalista e do ajuste neoliberal propiciado pelo governo Collor e pelo governo Cardoso”. Houve alguma modificação da tendência toyotista de racionalização do trabalho no governo posterior, ou seja, durante a presidência de Lula?*

ALVES – Efetivamente, não houve nenhuma mudança substancial, mas sim a sedimentação das novas tendências de gestão e controle da força de trabalho inspirado no “espírito do toyotismo”. O avanço do toyotismo como nova ideologia de racionalização da exploração da força de trabalho nas fábricas, escritórios e inclusive administração pública, não depende de governos, mas, sim, da constituição do novo regime de acumulação flexível que iria ser a base da reorganização capitalista no Brasil sob a ofensiva neoliberal. Trata-se de mudanças orgânicas no interior do modo de produção capitalista que nenhum governo integrado à ordem do capital, em sua dimensão planetária, consegue impedir, mas apenas consegue impor algum tipo de controle relativo, no tocante aos agravos sobre os direitos dos trabalhadores assalariados.

Quais características poderiam ser mencionadas para uma análise comparativa entre o sindicalismo brasileiro na década de 1990 e na primeira década do novo século?

ALVES – Na década de 1990, a ofensiva neoliberal, a reestruturação produtiva e a reorganização do Estado desnortearam o sindicalismo – organizativamente e ideologicamente. Para sobreviver num contexto de desestruturação produtiva e baixo crescimento econômico, com um governo antissindical (o governo FHC), impregnaram-se de um pragmatismo rasteiro visando garantir suas bases. Fecharam-se em si, acirrando um neocorporativismo de cariz propositivo. O sindicalismo estava de fato, como diz o ditado, “num mato sem cachorro”. Na década de 2000, com o governo Lula e a retomada relativa do crescimento da economia, o contexto econômico e político tornou-se mais favorável ao sindicalismo. Mas ele já era outro sindicalismo – em geral, mais burocratizado embora com maior legitimidade política e inclusive reconhecimento legal pelo Estado, como no caso das centrais sindicais que passaram a ser praticamente financiadas pelo Estado. Os grandes sindicatos de categorias organizadas retomaram a ofensiva, mas de caráter meramente economicista. Conquistaram bons acordos coletivos para

suas bases, colaborando com o capital. Se, por um lado, garantiram a preservação de direitos importantes para a classe trabalhadora, em geral, perderam aquela expressão política classista capaz de dar a direção da luta de classes no País, como ocorria na década de 1980. Não mais estavam num “mato sem cachorro”, mas, sim, “num mato com um cachorro estatal”.

Houve certa polêmica relativa à inserção do Brasil no mercado mundial, pois se discutiu a possibilidade de desenvolvimento econômico independente do mercado “globalizado”. Teria sido possível uma lenta inserção da economia brasileira no mercado mundial? Uma década é suficiente para implementar gigantescas transformações estruturais, sem um elevado custo social?

ALVES – Talvez a questão não seja de velocidade com respeito à inserção (mais lenta ou menos lenta etc), mas, sim, de controle estratégico com projeto de desenvolvimento nacional, o que os governos do PSDB não tinham, nem podiam ter. Primeiro, porque, para eles, o mercado está efetivamente “no trono”, mesmo que o Estado apareça como suposto agente regulador, o que é pura ficção, pois as agências não têm poder efetivo contra os grandes monopólios e cartéis nacionais e estrangeiros que controlam, hoje, a economia brasileira privatizada. O ideário do PSDB pressupõe obviamente enfraquecer o Estado e não fortalecê-lo como agente de controle da iniciativa privada. Depois, por convicção, a ideia de desenvolvimento nacional, que significa decisões soberanas no tocante à área, estratégicas da economia que devem permanecer sob gestão estatal, é absolutamente estranha ao ideário tucano, totalmente privatista e entreguista (na linguagem das esquerdas dos anos 1960). Portanto, os caminhos de desenvolvimento do capitalismo no Brasil podiam ter sido outros na década de 1990, como Lula demonstrou a partir de 2003, embora não absolutamente diferentes, pois o que estava em jogo não era se o Brasil devia ou não se integrar ao mercado mundial, mas, sim o modo de inserção.

Teoricamente, procura-se conferir um aparente crescimento profissional do trabalhador perante a flexibilização trabalhista, ou seja, à informalidade do trabalho, destituída das garantias trabalhistas, entendida como uma conquista do trabalhador, que deixa de ser assalariado para tornar-se produtor independente. Esse argumento tem fundamento?

ALVES – É pura falácia. Primeiro, ele deixa de ser empregado ou operário sob a suposta “tutela” de garantias trabalhistas legitimadas pelo Estado – o que já é alguma coisa, pois são efetivamente direitos sociais num país onde são poucos os que têm acesso aos direitos sociais que estão na Constituição Federal – e passa a ser trabalhador supostamente autônomo, que está, na verdade, absolutamente sob a tutela do mercado, o “moinho satânico”, como diria Polanyi, renunciando a seus direitos sociais para usufruir uma independência tão fictícia quanto falaciosa. Na verdade, os trabalhadores supostamente autônomos tornam-se escravo do mercado, que é o pior patrão, pois não tem rosto nem endereço. E pior: a ideologia de mercado opera para culpabilizar as vítimas que fracassam em serem bem-sucedidos nesta roda-viva do capital descontrolado.

Com a crise mundial do final de 2008 cogitou-se a possibilidade de um esgotamento do modelo neoliberal e o possível retorno à política intervencionista do keynesianismo. Tendo em vista o contexto pós-crise econômica mundial, é possível visualizar suas consequências para o chamado processo de globalização?

ALVES – O modelo neoliberal esgotou-se ou mudou sua forma de ser? Efetivamente o Estado voltou à cena para controlar os capitais ou apenas reapareceu para “limpar” o terreno de escombros da devassa especulativa propiciada pelo modelo neoliberal anterior? Com a crise financeira global, que atinge atualmente a União Europeia, tornou-se claro que o sistema mundial de Estados políticos e as tecnoburocracias globais (como o FMI) estão todos voltados para resgatar o mercado financeiro, concedendo empréstimos trilio-

nários ao capital financeiro. Enfim, temos uma política coordenada globalmente de apoio ao sistema do capital parasitário-especulativo que, durante anos, obteve lucros estratosféricos e que hoje, diante do estouro da bolha especulativa, busca socializar as perdas. É a velha lógica do capitalismo: privatizar os lucros e socializar as perdas. Isto não é nenhuma novidade no cenário do capitalismo mundial e não é nenhuma contradição o Estado burguês ajudar a classe burguesa. Esta socialização das perdas ocorre via intervenção do Estado político do capital. Deste modo, esta intervenção estatal não se configura como uma volta da regulação estatal, embora o Presidente Obama tenha alertado para a necessidade de mais controle às operações dos grandes bancos. Portanto, a globalização financeira deve continuar firme e forte, embora, hoje, mostre sua face perversa e seja obrigada a restringir algumas práticas mais predatórias em virtude dos resultados catastróficos da regulamentação financeira dos últimos anos.

Dezembro 2009

A ATIVIDADE ADVOCATÍCIA COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO

ATTORNEY'S ACTIVITY AS AN EDUCATION INSTRUMENT

Celso Hiroshi IOCOHAMA ¹

Jesuino Pereira de OLIVEIRA JUNIOR ²

Karine de Paula SELETI ³

RESUMO: A prestação jurisdicional é caracterizada por vários aspectos, a saber, judicial, político e social. Este último emerge como pilar para a explanação do presente estudo, o qual possui o escopo de apontar a importância da prática educativa na relação advogado/cliente. Neste sentido, salienta-se que a conduta do advogado, como patrocinador da pretensão do postulante, reflete valores e princípios ético-morais pelos quais toda a atividade advocatícia é balizada. A partir deste princípio, na relação com o cliente, o advogado assume o papel de educador ao influenciar positivamente (transmissão de valores), instruir quanto às formalidades procedimentais em hipótese de inevitável litígio judicial e apontar outras possibilidades de desfecho em relação ao conflito. Tais atribuições possuem cunho pedagógico, pois o advogado não está prestando tão somente um exercício profissional, eivado de neutralidade, e sim uma atividade que reflete noções comportamentais, sendo uma forma de construção do status de cidadania em relação às partes. Compreendida desta forma, jamais a advocacia será relegada à instrumentalidade judicial tão somente, mas po-

1 Doutor em Direito (PUCSP), Doutorando em Educação (USP), Mestre em Direito (UEL) e Especialista em Docência do Ensino Superior (UNIPAR). Professor do Curso de Graduação em Direito e do Mestrado em Direito Processual e Cidadania da Universidade Paranaense – UNIPAR. Advogado. Presidente da OAB – Subseção de Umuarama - PR. celso@unipar.br

2 Acadêmico da Graduação em Direito da UNIPAR, Campus Sede. Bolsista PIBIC UNIPAR. juniorcrist_2@hotmail.com,

3 Acadêmica da Graduação em Direito da UNIPAR, Campus Sede. Integrante da iniciação científica – PIC UNIPAR. karineseleti@hotmail.com>,

sicionada como instrumento de grande eficácia no processo civilizatório.

Palavras-chave: processo educativo, processo judicial, advocacia preventiva, pedagogia da autonomia, deontologia jurídica.

ABSTRACT: Judgment is characterized for some aspects, namely, legal, politician and social. The latter emerges like a pillar for the explanation of the present study, whose objective is to point out the importance of educative practice in the relation lawyer/customer. So, the lawyer behavior, as a sponsor for the postulant pretension, reflects values and ethical principles – moral by which every legal activity is guided. From this principle, in the relation with a customer, the lawyer assumes the role of educator by influencing positively (transmission of values), instructing formal procedures in case of inevitable legal fight and by pointing out other possibilities of ending the conflict. These attributions have pedagogic character, because the lawyer doesn't make just a professional neutral exercise, but an activity which reflects behavior as a way of building citizen status. Understood this way legal services will never be just a legal instrument, but placed as an effective instrument in the civilization process.

Key words: Educative process. Legal process. Preventive legal services. Pedagogy autonomy. Legal ethic.

Introdução

O presente estudo possui o objetivo de proporcionar uma reflexão jurídico-pedagógica sobre a atividade advocatícia, seja no âmbito processual como no extraprocessual. Além disso, pretende-se ressaltar a importância da conscientização profissional sobre a necessidade de construir um ambiente que possa expor às partes as suas responsabilidades, as possibilidades de desfecho de conflito e uma efetiva agregação de valores éticos.

Neste contexto, foram analisadas algumas questões e procedimentos pedagógicos que podem estar presentes, na atuação profissional, no relacionamento entre o advogado e o cliente, de regra, relegados ao plano secundário, sendo esta relação o ponto de abertura para o processo educativo.

De fato, desde os momentos que antecedem a postulação até os que seguem a sentença e os que estão no entorno da relação advogado-cliente, há muitas possibilidades para que o processo educativo

se concretize, e revelar sua existência muitas vezes ofuscada pelos interesses do conflito, pode contribuir para a melhoria dos relacionamentos existentes nestas ocasiões.

Neste sentido, a consciência da possibilidade de atuar como educador, permite ao advogado a capacidade de captar as intenções que os postulantes agregam às ações que cometem na constância da lide, bem como dos que participam da relação processual (juízes, escrivães, funcionários, membro do Ministério Público, testemunhas etc), de maneira que suas intervenções podem melhor contribuir para uma compreensão do litígio e até proporcionar sua resolução de forma mais eficaz para a “pacificação” esperada de um processo judicial.

Por certo, busca-se estabelecer conexões conceituais entre a formatação do processo educativo e os meandros da função advocatícia, seja esta na práxis profissional como no âmbito de sua função social. Ato contínuo, esta análise detém-se sobre os recintos que antecedem esta argumentação da qualidade do advogado como educador, a saber, as dimensões social e humanistas da atividade advocatícia.

Além da análise por tais óticas, expõe-se a eficácia do relacionamento advogado-cliente quanto a critérios de aprendizagem nos aspectos processuais, bem como na transmissão de valores éticos atinentes à atividade profissional que repercutem no processo judicial.

Assim, mesmo reconhecendo a profundidade do conhecimento científico voltado à Educação e a grande diversidade de fatores para a sua compreensão, lançam-se alguns de seus fundamentos para provocar no leitor uma reflexão sobre a amplitude da função advocatícia, considerando sua aptidão para transformar-se num importante instrumento educativo, bem como em meio da efetivação da cidadania.

1 A atividade advocatícia

O advogado mantém significativa participação na construção de sua comunidade, tendo vínculos históricos com a própria formação de um país, como é o caso brasileiro, onde o ensino jurídico acompanhou o processo de independência e construção social das entidades de poder (VENANCIO FILHO, 2004).

Ainda que se coloque a formação jurídica como uma estrutura ampla, que incorpora somente a função do advogado, atividade focada no presente estudo, é possível perceber que a do advogado emerge em relevantes setores políticos, sociais e jurídicos, envolvendo a administração pública, privada, servindo de apoio para a realização de atos jurídicos que se concretizam fora e dentro do processo judicial. A Constituição Federal de 1988 coloca em destaque essa profissão na medida em que elege o advogado como indispensável à administração da Justiça (art. 133).

Desta forma, na medida em que a atividade advocacia for exercida, é importante notar as possíveis repercussões provocadas, as quais, para o presente estudo, podem ser subdivididas em duas categorias: a dimensão social e a dimensão humanística. Isso não significa desprezar a importância jurídica do advogado, que é a sua essencialidade (pelo conhecimento técnico necessário para a atuação perante o Poder Judiciário). Contudo, pretende-se destacar as possibilidades educativas de tal função, de maneira que as dimensões apontadas permitam uma melhor compreensão desse contexto.

1.1 A dimensão social da função advocatícia

A advocacia, além de uma atividade profissional situada em espaço privado, é um instrumento de caráter público destinado a engajar-se em interesses sociais e coletivos, até pela natureza pública que lhe é imanente, considerado o termo *público* não somente a exposição dos atos inerentes à atividade de postulação processual, mas a todos os atos que são praticados no cumprimento das prerrogativas da função. Esta visão pública da advocacia decorre do próprio

Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei 8906/94), que afirma em seu artigo 2º, §§ 1º e 2º, que:

Art. 2º O advogado é indispensável à administração da justiça.

§ 1º No seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social.

§ 2º No processo judicial, o advogado contribui, na postulação de decisão favorável ao seu constituinte, ao convencimento do julgador, e seus atos constituem *múnus público*.

De fato, as disposições da Lei 8.906/94 e da Constituição Federal (art. 133) podem ser somadas à atividade do Poder Judiciário para projetar o escopo publicista da advocacia. Assim, ela assume a natureza pública decorrente também de estar servindo como indispensável à administração da Justiça e, sendo a Justiça uma das funções estatais, conclui-se pela amplitude não somente privada do advogado.

Sendo a advocacia indispensável à administração da jurisdição, a figura do advogado é inserida no meio social não como isolada atividade econômica e sim como integrante participativo dos interesses coletivos, estando assegurado o pleno exercício de suas atividades.

Destacando carga publicística do advogado, Lôbo entende que o ápice da função advocatícia não está vinculado ao caráter privado, mas sim à dimensão social, ampliando sua margem de efetividade além do campo privado:

A advocacia, sobretudo, quando ministrada em caráter privado, é exercida segundo uma função social intrínseca. A função social é a mais importante e dignificante característica da advocacia. O interesse particular do cliente ou da remuneração e o prestígio do advogado não podem sacrificar interesses sociais e coletivos e o bem comum. A função social é o valor finalístico de seu mister. Como enuncia a lei alemã da advocacia, em 1952 ‘a atividade do advogado, acima do estrito interesse do cliente, tem de projetar-se sobre o amplo espaço da comunidade’. (1994, p. 30).

Compreendido o caráter social da advocacia, firma-se o entendimento de que a projeção privada de tal função não pode ofuscar os interesses coletivos que circundam os atos do advogado. Na medida da consciência desta dimensão, a postura profissional pode efetivamente caracterizar-se como participativa do âmbito social que sua atividade interfere, permitindo-lhe atuar diretamente na construção de uma sociedade envolta nas relações de direitos e obrigações, como é afeto a Estado Democrático de Direito no caso do sistema brasileiro.

Neste plano, percebe-se a importância de atrelar ao papel do advogado uma natureza também educadora, pois, se ele pode agir em prol de seu cliente como regra geral, tem a possibilidade de promovê-lo socialmente como uma característica intrínseca de sua responsabilidade.

1.2 A dimensão humanística da função advocatícia

Um olhar humanista sobre a atividade do advogado possibilita a reflexão sobre os valores que norteiam o relacionamento advogado–cliente. Neste particular, o relacionamento, sob a ótica humanista, é sumariamente relevante para que se discuta o processo educativo.

De certo, este relacionamento não deve coadunar com padrões que visam tão somente o fator econômico, desprezando-se a pacificidade e a ética. A dinâmica do relacionamento entre o advogado e seu constituinte engloba as dimensões subjetivas do conflito e, portanto, não se pode limitar a um viés mercantilista.

Atendendo a este posicionamento, Ramos expõe que o advogado necessita ter como pressuposto para o atendimento dos seus constituintes a visão de que se trata de indivíduos possuidores de necessidades afetivas: “Se não for possível encontrar solução, o esforço de lutar pelo socorro abrandará o sofrimento do ocorrido, que, às vezes, não espera milagre, mas a compreensão e o apoio que podem minorar seu desespero e o desassossego de sua alma” (2007, p. 404).

Ao tomar conhecimento do aspecto subjetivo do conflito, o advogado observará a importância de não se mostrar indiferente diante da angústia ou desilusão do cliente. A relação baseada na visão humanista – uma visão que enxergue as dimensões subjetivas do conflito – permite ao advogado adentrar no âmago da questão conflituosa, adquirindo uma compreensão mais precisa da realidade que seu constituinte enfrenta.

Ao analisar este aspecto, Couture constrói o seguinte raciocínio:

El abogado recibe la confianza profesional como un caso de angustia humana y lo transforma en una exposición tan lúcida como su pensamiento se lo permite. La idea de Spert de que la demanda es el proyecto de sentencia que quisiera el actor, nos dice con gravedad elocuente qué intensos procesos de la inteligencia deben desenvolver para transformar la angustia en lógica y la pasión de los intereses en un sencillo esquema mental. (1950, p. 27).

A função advocatícia, evidentemente, não irá suplantar outras funções profissionais que possam atingir as interferências psicológicas dos constituintes, assim como a conduta do advogado, em algumas ocasiões, por razões fundadas na adequada solução do litígio, terá que se restringir aos interesses da contenda, deixando para um plano secundário os fatores sentimentais. No entanto, considerar sua existência pode garantir maior eficácia no processo comunicativo, permitindo-se a atenção necessária aos interesses do cliente em equilíbrio com o contexto social em que estiver inserido.

Este ponto de vista possibilita abrangência da construção do status de educador do advogado, em virtude de que o processo educativo mantém grande aproximação com o caráter subjetivo do relacionamento.

2 Advocacia educativa

A educação, consideradas as dimensões social e humanista da função advocatícia, engloba o conjunto de objetivos intrínsecos à

natureza social da advocacia. Por se tratar de um objetivo secundário ou implícito nas atividades primárias da função advocatícia (já que, de regra, o foco na atuação do advogado é aquela dirigida ao seu papel diante do processo e na representação dos interesses de seu cliente), é necessário entender os reais conceitos sobre educação, que são diferenciados de ensino ou alfabetização.

Para o presente estudo, o conceito de educação está ao lado de parâmetros como cidadania, participação democrática na efetivação da jurisdição e do aperfeiçoamento comportamental. Tais parâmetros podem ser verificados perante o ciclo processual (caracterizado pelo tempo antes, durante e depois do processo judicial) não como objetivos imediatos, mas como decorrências dos procedimentos primários que são adotados no andamento processual.

Assim, a compreensão do processo educativo circunda o momento processual, colocando-se o advogado como mediador, podendo intervir para garantir resultados que afetem o processo educativo em sua finalidade.

2.1 Educação e cidadania

Interligando-se pela natureza voltada à formação humana, a educação e a cidadania objetivam o aperfeiçoamento da conduta do indivíduo enquanto ser social e, assim, são importantes para a construção de uma sociedade que se afirma democrática, no qual a garantia de participação dos indivíduos deve estar amparada pelo conhecimento de seus direitos.

Partilhando da concepção de Saviani sobre os objetivos da educação (tratando, em especial, da realidade brasileira), é possível considerar quatro aspectos relevantes: a educação para a subsistência, para a liberação, para a comunicação e para a transformação (1996, p. 40).

De fato, quando se verifica a intervenção do advogado, necessariamente se encontra uma relação humana em conflito ou com necessidade de alternativas para a solução de impasses vividos por algum sujeito. Nesse ponto, pode ser objeto do problema a necessi-

dade de compreensão da sobrevivência do indivíduo em relação ao aproveitamento de seu meio (educação para a subsistência), como também pode ser necessária a compreensão de suas escolhas (educação para a libertação), hipótese na qual o auxílio do advogado poderá ser fundamental para apontar os caminhos possíveis, o que também ocorrerá quando se busca a consciência das possibilidades e dos limites na sua relação para com o outro (educação para a comunicação). Além disso, os resultados que essas mudanças podem provocar no panorama nacional demonstram a repercussão na educação para a transformação.

Com efeito, a educação visa desenvolver percepções e habilidades com base na liberdade e na exposição de uma gama de pontos de vista, os quais irão influenciar a escolha final do indivíduo em relação a determinado aspecto de sua vida.

De fato, este conceito, muitas vezes, aparece distante de ensino ou prática professoral, comumente retratada como educação, mas o real processo educativo atinge as dimensões intimistas do indivíduo, expondo-lhe realidades que o mesmo muitas vezes pode ignorar ou desprezar. Com a exposição de tais realidades, os padrões de comportamento, adotados pelo indivíduo, podem sofrer mudanças que, no sentido progressista, impulsionam para outras possibilidades antes não percebidas. Neste aspecto, Marpeau afirma:

O ato enuncia ao Sujeito a liberdade de sua escolha entre as múltiplas possibilidades que se oferecem a ele, a partir de quem ele é, em uma determinada realidade. É um momento de ação do educador que, por meio de seu compromisso, transforma-se em acontecimento para a pessoa acompanhada, propondo um futuro imprevisível que não pode se conceber até o momento. (2002, p. 161).

Neste contexto, é importante salientar que o processo educativo acaba por englobar um dos fundamentos da República Federativa do Brasil e do Estado Democrático de Direito, a saber, a cidadania, garantida constitucionalmente através do art. 1º, inciso II que so-

mente poder ser alcançada por intermédio de processos educativos, como enuncia Sacristán:

[...] 2) A preparação para a cidadania é um conteúdo específico da educação geral, que deve procurar a afirmação de uma determinada bagagem de ideias, habilidades, atitudes e sentimentos que tornem possível o exercício da condição de cidadão e que conduzam à aceitação de um padrão cultural comum. (2002, p. 157).

De fato, a incoerência do processo educativo gera obscuridade quanto ao status de cidadania, o que torna infrutífero o aspecto democrático. A necessidade da educação vincula uma certa harmonia com a Democracia em si, como aduz Tillich: A educação é necessária para se chegar à maturidade capaz de levar as pessoas a reconhecer o princípio da harmonia na democracia. Crê-se que a educação pode desenvolver as potencialidades de todos os indivíduos levando-os a uma sociedade harmoniosa (2001, p. 69).

Partindo-se desta concepção, é importante reconhecer que a prática educativa pode ocorrer independentemente do conhecimento pedagógico daquele que se coloca na figura do educador. Isso permite admitir que o papel educativo pode se projetar para qualquer pessoa, “pois todo o mundo tem que ser educador, e o é na hora de se comunicar”, não sendo, a Educação, “privilégio de pedagogos ou de pais” como considera Pierre Weil (1993, p. 47).

Como no caso que se prega para cidadania, conhecer seus próprios direitos é ter a possibilidade de exercê-los adequadamente. De maneira análoga, um educador que conhece as possibilidades e os caminhos de suas ações pode produzir resultados bem mais satisfatórios. Até o próprio reconhecimento de si como um “ser educador” pode permitir ações diferentes daquele que não percebe essa possibilidade em seus atos.

Assim, no contexto educativo da atividade advocatícia, é interessante a percepção de que a educação pode ocorrer na relação advogado-cliente, de maneira a permitir, numa simbiose de experiências, uma melhor compreensão das relações humanas para ambos,

ao lado da relação profissional voltada às ações do advogado nas exposições que deverá fazer em prol de seu cliente perante o Poder Judiciário, por exemplo.

Neste ponto, quando o cliente é esclarecido sobre as possibilidades de solução de seu conflito, ou quando é aproximado da técnica que envolve o Direito para a sua realidade, ele pode ter a capacidade de melhor compreender o contexto onde está inserido, sua participação em sua comunidade e sua relação global, reconhecendo-se enquanto parte de todo o sistema.

Ademais, o conhecimento necessário para que o advogado exerça suas funções pode garantir ao seu cliente o reconhecimento de seus próprios direitos, muitas vezes desprezados. Há inúmeros exemplos de direitos que foram perdidos por conta do não exercício pelo seu titular, tudo porque ele sequer sabia de sua existência (como casos de diferenças de créditos em poupanças para poupadores das décadas de oitenta e noventa ocorridas no Brasil). Quem não tem conhecimento de seus direitos, por óbvio, deixa de exigí-los e sofre os prejuízos decorrentes de sua inércia.

É claro que ainda há que se falar no critério de competência profissional que afeta a qualidade do exercício do direito de um cliente, já que esse direito pode ser perdido por conta de erros do respectivo profissional. Entretanto, superada esta circunstância da qualidade profissional, parece claro que o conhecimento do advogado garante o exercício da cidadania.

Assim, quanto mais ciente for o advogado de sua capacidade educativa, melhores benefícios poderão advir de sua atuação profissional e em colaboração com seu papel social em prol da cidadania, garantindo aos seus clientes uma gama de possibilidades que não se prendem apenas ao processo judicial.

2.2 Aspectos educativos no papel mediador do advogado

O advogado é o mediador na relação processual ou no acompanhamento do conflito fora do âmbito processual, cabendo-lhe vi-

sar a sua pacificação sem represálias ou medidas desproporcionais que possam acarretar uma solução antiética ou antijurídica.

De fato, como mediador, situado entre as partes e o juiz, o advogado apresenta as pretensões de seu cliente e as possibilidades que possam satisfazê-las, tendo que conciliar essa conduta com os preceitos éticos de sua categoria, que estabelecem padrões limites para seus atos (sob pena de responder pessoalmente pelos mesmos, nos termos da Lei 8.906/94 e do Código de Ética e Disciplina da OAB).

Ao mediar o conflito, o advogado expõe às partes envolvidas no processo uma gama de possibilidades e realidades que podem contribuir para a solução mais adequada do litígio, eliminando a tensão gerada na construção da lide e propondo os melhores caminhos para amenizá-la.

É certo reconhecer que o ideal da função advocatícia pode esbarrar nos fatores negativos decorrentes das dificuldades enfrentadas pelo processo judicial, pondo em considerável distância a concretização de uma solução adequada para lide, como observa Dinamarca, ao apontar o perfil dos procedimentos judiciais tradicionais:

As demoras da justiça tradicional, seu custo, formalismo, a insensibilidade de alguns aos verdadeiros valores e ao compromisso com a justiça, a mística que leva os menos preparados e leigos em geral ao irracional temor reverencial perante as instituições judiciárias e os órgãos da Justiça – eis alguns dos fatores que ordinariamente inibem as pessoas de defender convenientemente seus direitos e interesses em juízo e conseqüentemente acabam por privá-las da tutela jurisdicional. Onde a Justiça funciona mal, transgressores não a temem e lesados pouco esperam dela. (2005, p. 148).

Entretanto, o reconhecimento da adversidade enfrentada pelo procedimento judicial tradicional cria para o advogado a necessidade de repensar sua atividade, incentivando-o a criar outras medidas de tratamento do conflito. Neste ponto, ressalta-se a interessante provocação que o dispositivo educativo permite, como aponta Marpeau:

“O dispositivo educativo deve propiciar uma abordagem crítica do procedimento proposto por meio de um deslocamento dos componentes do procedimento e sua aplicação a uma situação próxima, mas diferente” (2002, p. 52).

Neste sentido, o advogado pode usar de seu conhecimento para trazer ao seu cliente as alternativas pertinentes mesmo antes da atuação do Estado através do Poder Judiciário, praticando a denominada advocacia preventiva. Neste mérito, expõe Lôbo:

[...] cresce em todo o mundo a denominada advocacia preventiva que busca soluções negociadas aos conflitos ou o aconselhamento técnico que evite o litígio judicial. Ao contrário da advocacia curativa, ou de postulação em juízo, em que seus argumentos são *ad probandum*, o advogado ao emitir conselhos vale-se de argumentos essencialmente *ad necessitam*. (1994 p. 23).

Com efeito, a prevenção pressupõe a importância do relacionamento entre o advogado e seu constituinte que, pela ótica educativa, pode configurar a relação educador/educando, ainda que uma simbiose e uma inversão de papéis possam acontecer, como é comum nessa relação, onde cada um sempre tem a contribuir para o olhar do outro, no diálogo necessário e intrínseco nesse processo, enquadrando-se o afirmado por Paulo Freire:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (2001, p. 79).

A construção desse diálogo, contudo, depende da superação de diversos fatores, inclusive culturais, cabendo destaque à visão equivocada da figura do advogado como alguém combativo apto a exercer a advocacia apenas com o intuito de levar o conflito ao Poder Judiciário. Esse processo educativo, de tanto o próprio advogado

como seu cliente compreender a alternativa existente da advocacia preventiva, permitirá a aceitação de possibilidades diversas ao processo judicial, que podem tão bem atender aos interesses maiores para uma relação conflituosa do que deixar a solução final apenas nas mãos do Poder Judiciário. Como Couture observa: *La abogacía moderna, como la medicina, se va haciendo cada día más preventiva que curativa; y en esa función el abogado no procede dogmáticamente, sino, por el contrario, críticamente* (1950, p. 40).

Nessa atividade mediadora, que poderá ser tanto preventiva como perante o processo judicial, cabe ao advogado não se envolver pessoalmente ao ponto de perder o afastamento necessário para auxiliar o seu cliente (e não virar seu *sócio* no conflito). O envolvimento e o afastamento são importantes para que o papel mediador exista, como a prática educativa também aponta, somando-se a competência do conhecimento específico com a capacidade de reconhecer as possibilidades para a conduta humana.

Assim, invoca-se a relação educativa para alertar o advogado da sua capacidade mediadora, abrangendo a necessidade de promover a advocacia preventiva que constitui uma importante forma de evitar-se o conflito judicial e a capacidade de orientar o seu cliente, mesmo diante de um processo judicial, com elementos jurídicos e educativos. Em decorrência disso, numa atividade mediadora, cabe ao advogado apresentar ao seu cliente as possibilidades, permitindo-lhe conhecer as alternativas que tais procedimentos podem viabilizar, ampliando-lhe o leque de soluções viáveis para o seu problema.

2.3 A ética como valor educativo no relacionamento entre advogado e constituinte

O advogado, como educador na relação entre as partes, não deve se tornar indiferente às posturas adotadas no período do conflito. Ao contrário, sua exortação, aconselhamento e intervenção (em alguns casos) denotam a importância de manter os parâmetros éticos adequados diante das partes.

No aspecto educativo, a ética deve ser entendida como característica inerente aos procedimentos do advogado. A ética não se deve restringir tão somente aos âmbitos político ou social, e sim, como conceitua Herkenkoff: “ [...] O conceito de ética é, contudo, bem mais amplo. A Ética resulta de um esforço do espírito humano através de uma caminhada histórica. A Ética é ‘construída’, não é ‘dada’” (2001, p. 5).

Por certo, considerada a dimensão humanista da atividade advocatícia, a ética torna-se valor norteador em todo procedimento adotado, expondo o compromisso com padrões comportamentais básicos.

Neste ponto, ao se relacionar com o cliente, o advogado deve ter condições de detectar as intenções do constituinte e a natureza e complexidade da causa que o mesmo expõe (ainda que isto nem sempre aconteça, dada a complexidade comportamental do ser humano). Assim, a exemplo, quando há a exposição clara e inequívoca de uma simples aventura ou forma de enriquecimento indevido, o advogado, na qualidade de educador e cômico de seu dever ético, deverá expor a inviabilidade das razões alegadas pelo constituinte, conforme lhe orienta o próprio Código de Ética e Disciplina da OAB:

Art. 2º O advogado, indispensável à administração da Justiça, é defensor do Estado Democrático de Direito, da cidadania, da moralidade pública, da Justiça e da paz social, subordinando a atividade de seu Ministério Privado à elevação pública que exerce.

Parágrafo Único – São deveres do advogado:

[...]

VI – aconselhar o cliente a não ingressar em aventura judicial; [...].

Na verdade, outros preceitos éticos se somam ao dever de observação do advogado, por conta do referido Código de Ética. Do próprio artigo 2º, e seu parágrafo único, podem ser também citados os seguintes deveres do advogado:

- I – preservar, em sua conduta, a honra, a nobreza e a dignidade da profissão, zelando pelo seu caráter de essencialidade e indispensabilidade;
- II – atuar com destemor, independência, honestidade, decoro, veracidade, lealdade, dignidade e boa-fé;
- III – velar pela sua reputação pessoal e profissional;
- VI – estimular a conciliação entre os litigantes, prevenindo, sempre que possível, a instauração de litígios;
- [...]
- VIII – abster-se de:
 - [...]
 - d) emprestar concurso aos que atentem contra a ética, a moral, a honestidade e a dignidade da pessoa humana;
 - [...].

Essa amplitude de deveres, entre outros, revela o teor ético de alta relevância para a forma de proceder do advogado em relação ao constituinte, transmitindo-lhe a seriedade e integridade, como valores educacionais. Numa analogia, pode-se-ia adotar o ponto de vista de Weil: “Se o educador for um exemplo de valores e atitudes éticas ditando o seu comportamento efetivo com os seus alunos, ele já estará contribuindo para um despertar ético deles” (1993, p. 81).

É certo que a educação pelo exemplo, na relação profissional cliente-advogado constitui um verdadeiro desafio. Na maioria das vezes, ao olhar para o conflito através da lente de sua parcialidade, o cliente tem dificuldades para compreender a outra parte. De regra, a ausência do processo empático, de colocar-se no lugar do outro (tão importante no processo educativo), é um forte elemento para justificar o próprio conflito. Entretanto, o exemplo ético do advogado, pautado nos preceitos profissionais e morais exigidos para sua profissão, pode contribuir para uma solução que, pelo menos, não esteja viciada por dolo ou má-fé (e mentira), que façam da decisão judicial uma injustiça.

Na verdade, outro grande desafio profissional é contornar a pretensão de um cliente quando este se pauta apenas no interesse de prejudicar a parte contrária. Há quem, pelo simples intuito do conflito (e, portanto, sem qualquer fundamento), busca o profissional da

advocacia para que sirva de seu representante, pretendendo que sua má-fé seja assumida pelo referido profissional em expressa coautoria.

Neste ponto, a liberdade de escolha do profissional ditará o caminho que ele irá adotar, será coautor e assumirá a responsabilidade ética respectiva (já que não é obrigado a fazer o que o cliente deseja, mas sim tem o dever de respeitar os preceitos éticos sob pena de punição) ou recusará a representação, ou ainda, empreenderá ações que possam auxiliar o cliente a compreender outras possibilidades para seu conflito, até mesmo respeitando o outro e seu respectivo direito, afastando-se da exclusiva má-fé.

De fato, na escolha pelo caminho da ética, o advogado poderá demonstrar ao seu cliente os limites deontológicos de sua conduta e as respectivas sanções decorrentes da opção por um caminho diverso. Isso inclui até mesmo advertir a parte das sanções existentes pela litigância de má-fé, previstas pelo Código de Processo Civil, informando-a da existência de tal punição a ponto de alertá-la para os riscos de uma demanda temerária.

Assim, o papel ético do advogado e de seu cliente para o contexto social (e não restrito apenas na relação profissional entre ambos) pode contribuir para fazer com que um processo judicial não sofra interferências que possam prejudicar um resultado pautado em verdades e boa-fé. A ação ética é, portanto, mais um elemento a ser somado no esforço para que as relações sociais em conflito possam ser solucionadas da melhor forma. Com essa ação e tantas outras atitudes educativas, é possível que se atenda ao escopo mencionado por Dinamarco, de forma que o resultado justo do processo judicial possa ter um papel também educativo para toda sociedade (2005, p. 148).

2.4 A oportunidade educativa do processo judicial

O papel educativo do advogado também tem destacada relevância diante do processo judicial, quando, em virtude de seu conhecimento, pode buscar a defesa dos interesses de seu cliente a ponto de garantir-lhe um efeito básico da cidadania, que é a fruição e exercício de seus direitos.

Há, assim, o momento educativo do advogado quando este expõe, com base em seu conhecimento, o direito postulado pelo seu cliente. Como elemento essencial do processo educativo, a comunicação, realizada por conta das manifestações do cliente pela representação do advogado, provoca o processo de análise e reconhecimento ou não da pretensão por parte do Poder Judiciário, encarregado de exercer a prestação jurisdicional para as provocações que recebe por via da ação.

Por parte do Poder Judiciário, representado pela figura do juiz, tem-se o dever de analisar as postulações realizadas pelas partes e sobre ela decidir, motivadamente, sob pena de nulidade (art. 93, IX da Constituição Federal). O contraditório assegurado pelo juiz, garantindo o conhecimento e a manifestação das partes, e tantos outros princípios processuais estabelecidos pela Constituição Federal, ou por normas infraconstitucionais, atribuem à relação processual (envolvendo os sujeitos autor-juiz-réu e intervenientes) um importante ambiente educativo.

Por certo, nas relações jurídicas havidas no processo judicial e nas consequências dos atos praticados, há um potencial elemento educativo, porque geram consequências que podem ser assimiladas pelas partes em experiências, que incorporarão a possibilidade de outras atitudes diante de casos distintos.

Neste aspecto, cada acontecimento perante o processo judicial será um dado de experiência que poderá ser assimilado pelos seus interlocutores (juiz, partes, advogados). Logo, cada processo judicial tem a aptidão de gerar acontecimentos que afetarão a vida dos envolvidos e transformar tais situações em momentos educativos constitui um aproveitamento importante.

Assim, o “vencer” ou o “não vencer” perante o processo judicial certamente gerará uma alegria ou um desconforto para o cliente. Do lado do Poder Judiciário está a responsabilidade pela melhor atuação, porque gerará na vida dos envolvidos o reflexo de satisfação ou não pelo resultado apresentado. O reconhecimento desta responsabilidade por parte do juiz torna-o apto a empreender uma atividade educativa, podendo promover, perante as partes envolvidas, o seu

significado do Direito e sua compreensão da conduta das partes que mais poderia estar adequada aos parâmetros jurídicos. Neste ponto, a atuação do juiz poderá ser no sentido de estabelecer uma sanção à parte que entender errada na relação jurídica e, como tal, a sanção releva um momento educativo, como salienta Marpeau:

A sanção destina-se ao inacabado do homem; ela o restaura na dignidade humana de seu inacabamento, inserindo-o em um processo de mudança. O homem, por ser inacabado, não poderia ficar fechado em algum de seus comportamentos, nem ser reduzido a um de seus atos, mesmo que seja o pior deles. A falha revelada pelo erro coloca o homem na permanência de seu inacabamento e o remete a seus limites, em um trabalho de futuro. (2002, p. 109).

Do lado da partes, caberá ao advogado intervir em seu papel educativo, neste ponto atuando novamente como mediador entre a realidade apresentada pelo seu cliente e a realidade aceita pelo Poder Judiciário.

Com efeito, há um momento anterior à decisão judicial, que envolve as expectativas sobre o resultado da demanda. Toda parte que leva seu problema ao Poder Judiciário tem uma expectativa própria do resultado e o advogado, neste ponto, deve intervir de maneira consciente a ponto de auxiliar o seu cliente a compreender os riscos de toda demanda.

Na prática, todo processo judicial envolve a interpretação sobre fatos (acontecimentos da vida) e sobre o significado do Direito representado pelas mais diversas normas jurídicas. Essa dupla interpretação (de fatos e do Direito), feita por pessoas (capazes de sofrer influências das mais diversas, pela complexidade de todo ser humano), enseja, por certo, uma amplitude de possibilidades, de modo que a certeza sobre um resultado sempre contém ressalvas. Isso significa que garantir 100% sobre o resultado de uma ação é algo temeroso, gerando um provável risco ético a partir do discurso do advogado.

Assim, o papel educativo do advogado já começa no plano das expectativas. O esclarecimento de seu cliente sobre as probabilidades de resultados é uma importante forma de torná-lo consciente de uma realidade, muitas vezes desconhecida, imaginando-se uma certa matemática inexistente na análise dos direitos. Não é por menos que o Direito não se enquadra no rol das Ciências Exatas.

No plano dos resultados, a partir do momento em que o Poder Judiciário apresenta sua manifestação final, a intervenção educativa do advogado novamente se pode operar. Tem ele a possibilidade de exercer a manifestação democrática do recurso, não aceitando a decisão a ponto de exigir uma análise superior (pelo próprio Poder Judiciário) ou, de modo diverso, aceitar a decisão, sempre com a ciência de seu cliente.

No primeiro aspecto (exercendo o recurso que a lei lhe autoriza), promove o advogado a função de esgotar os caminhos possíveis para a análise dos interesses de seu cliente. Enquanto há possibilidades (por via dos recursos), exercê-las não é somente um ato de cidadania como também uma forma de expressar sua expectativa para uma possível mudança de resultados, esperando interpretação diversa de um Tribunal.

No segundo aspecto, um pouco mais polêmico, aceita-se não recorrer de uma decisão judicial, superando-se a noção de que o advogado deve recorrer a qualquer custo, ainda que não se contemple um efetivo direito do cliente.

Desta forma, quando há elementos suficientes para demonstrar a inviabilidade recursal, surge novamente o papel educativo do advogado, que deve esclarecer ao seu cliente os motivos dessa interpretação que está fazendo do caso, a ponto de justificar as razões para não recorrer.

É certo que, se o advogado não tomar algumas atitudes preventivas para chegar à conclusão de não recorrer, pode sofrer consequências pessoais de tal decisão. O advogado deve cientificar seu cliente deste fato, para evitar, no futuro, desconforto para com seu cliente, que poderá representá-lo perante a Ordem dos Advogados do Brasil, alegando o descumprimento do dever profissional de cui-

dar dos seus interesses. Neste caso, a defesa do advogado consistirá em demonstrar o acerto de sua decisão de não recorrer, que deverá convencer o órgão de classe para evitar sua punição. Logo, a ausência de um momento educativo anterior (na explicação para o cliente sobre a aceitação da decisão) poderá gerar os incômodos de uma explicação perante o órgão de classe.

Por outro lado, a decisão judicial pode ser um ponto de partida para que o advogado apresente ao cliente a manifestação do Poder Judiciário e, considerando seus fundamentos, recomendável que ele apresente ao cliente as novas expectativas em relação a um eventual recurso e, inclusive, a possibilidade de não recorrer. Neste momento, assegurando-se da ciência e concordância expressa do cliente, juntos podem concluir pela não interposição de recurso, reconhecendo a decisão judicial como a mais adequada ao caso.

É claro que a decisão judicial coloca em cheque um aspecto psicológico importante, afeto à parte, que é a aceitação do direito do outro. Certamente que, se a parte é vencedora – e preenchia todos os elementos para obter este resultado – sentirá o processo educativo de que recebeu o que merecia. Por outro lado, para quem é vencido, surge a perturbação do resultado e a necessidade de sua superação.

Neste sentido, quando a parte-cliente se sustenta em uma suposta verdade absoluta, de onipotência, de não aceitação de entendimento adverso ao seu, sem dúvida que o trabalho do advogado sobre o ponto de convencimento é mais difícil. De certo modo, pode ocorrer, mesmo na fase adulta, o que Marpeau relata sobre um determinado momento da infância: “Com frequência, observamos que uma criança que se sente todo poderosa não pode aceitar o fato de perder no jogo: ela fica zangada e violenta, ou muda as regras em benefício próprio durante o jogo quando surge a possibilidade de perder [...]” (2002, p. 73).

Essa circunstância, no cliente, sempre revela algo mais do que o processo judicial em questão. Há problemas anteriores, pessoais, em que o advogado pode não ter condições de intervir, e, assim, o grau de satisfação do cliente nunca vai ser atingido.

Por outro lado, quando o indivíduo abandona essa postura egocêntrica – de querer ganhar o litígio processual a qualquer custo para evitar a derrota – e conscientiza-se das consequências de sua decisão, bem como dos riscos que ela comporta, agrega em sua formação uma experiência que certamente poderá promover sua transformação, como destaca Marpeau:

Por meio de uma escolha ele se compromete com algo e assume as consequências disso; situa-se na origem de seus atos não como uma alternativa todo-poderosa/impotente, mas como um ser limitado que assume um certo poder de modificar a realidade que o cerca. Assim, a pessoa experimenta uma característica humana fundamental: descobre que tem poder sobre a realidade em que vive, e o exercício desse poder a obriga a renunciar à ilusão de ser todo-poderosa. (2002, p. 15).

Pelo ângulo processual, o advogado possui o dever de informar os riscos e as possibilidades de ganho ao constituinte e isso pode auxiliá-lo nas próximas escolhas. Assim, o conhecimento técnico-científico do advogado permite colocá-lo numa postura de educador ao ponto de auxiliar o cliente a superar o autoengano, observado por Gianneti:

O auto-engano não é a ignorância simples de não saber e reconhecer que não sabe. Ele é a pretensão ilusória e infundada do auto conhecimento – o imaginar que se é sem sê-lo, o acreditar convicto que seduz e ofusca, a fé febril que arrebatava, a certeza de saber sem saber. (1997 p. 107).

De certo, a responsabilidade pelas consequências está vinculada ao direito de se manifestar. A partir do momento em que as partes envolvidas no litígio judicial decidem solucionar o conflito por intermédio da instrumentalidade processual, elas assumem consequências que podem ser positivas ou negativas e o papel do advogado pode servir para auxiliá-las na compreensão desses resultados.

Desta forma, o processo judicial possui momentos em que o advogado pode exercer sua capacidade educativa e as relações existente especialmente com as ações realizadas pelo Poder Judiciário

são oportunidades para que esta função ocorra, as quais, acrescidas ao conhecimento técnico-jurídico, ampliam o rol de oportunidades para a compreensão de mais uma experiência humana em relação, que está representada em cada processo judicial.

Considerações finais

O processo educativo é intrínseco à atividade advocatícia em muitos momentos, inclusive os que antecedem ao processo judicial. A atividade de mediação do conflito pelo profissional pode ser ampliada com o reconhecimento de sua inserção nas dimensões humana e social.

A prática profissional da advocacia concentrada exclusivamente no aspecto jurídico desperdiça a oportunidade da experiência educativa que pode ser bem implementada pelo profissional, afinando-se com os objetivos vinculados à advocacia, de conteúdo ético-social. Logo, o reconhecimento, pelo advogado, de sua capacidade de educar é o primeiro passo para inserir o processo educativo no contexto da advocacia, permitindo um melhor entendimento do conflito e de suas nuances, com aptidão para uma solução mais adequada à demanda.

Assim, se a educação possibilita a prevenção em relação a comportamentos que possam violar normas de conduta dentro e fora do processo, por outro lado viabiliza um processo de intercâmbio de valores e a compreensão de expectativas para o processo judicial, atrelando-se o exercício da cidadania à ação democrática de participar de um processo judicial.

Diante do Poder Judiciário, com o importante apoio do advogado (somado o seu conhecimento técnico-jurídico e educativo), a compreensão da responsabilidade de cada um e das consequências de seus atos pode possibilitar um melhor entendimento sobre limites para as ações individuais.

Ao final, se há um conflito que abalou, de algum modo, as relações sociais de pessoas, quanto mais humano o processo judicial se tornar, melhor poderá servir ao seu fim maior, que é poder apresentar aos indivíduos em conflito um caminho para sua pacificação.

Nesse contexto, não há melhor auxiliar do que o processo educativo, que agregando sua percepção sobre a complexidade do ser humano, soma esforços para a assimilação de suas ações e consequências.

Agradecimentos

Tendo sido o estudo objeto de financiamento institucional, registra-se o agradecimento à Universidade Paranaense – UNIPAR.

À Fábio Junior Pedroso, irmão do autor Jesuíno Pereira de Oliveira Junior *in memoriam*.

REFERÊNCIAS

- COUTURE, E. J. *Los mandamientos del abogado*. Buenos Aires: Depalma, 1950.
- DINAMARCO, C. R. *Instituições de direito processual civil*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIANNETI, E. *Auto engano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- HERKENHOFF, J. B. *Ética para um mundo melhor*. Rio de Janeiro: Tex, 2001.
- LÔBO, P. L. N. *Comentários ao novo estatuto da advocacia e da OAB*. Brasília: Brasília Jurídica, 1994.
- MARPEAU, J. *O processo educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- RAMOS, S. *O código da vida*. São Paulo: Planeta, 2007.
- TILLICH, P. *As perspectivas teológicas dos séc. XIX e XX*. São Paulo: Aste, 2001.
- VENACIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- WEIL, Pierre. *A nova ética*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

ATIVIDADE EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE DO TRABALHO: AMBIENTE DE TRABALHO DIANTE DA CRISE ECONÔMICO FINANCEIRA

BUSINESS ACTIVITY AND LABOR ENVIRONMENT: WORK ENVIRONMENT FACING FINANCIAL ECONOMIC CRISIS

Lourival José de OLIVEIRA¹

Márcia Oliveira ALVES²

Marcos Apolloni NEUMANN²

Nilcimara dos SANTOS²

RESUMO: Pretendeu-se através do presente artigo demonstrar a importância do meio ambiente do trabalho enquanto requisito indispensável para se alcançar a real proteção ao trabalho humano, de forma a ser cumprido com sua condição de ser um dentre os maiores valores constitucionalmente declarados, fator principal para a redução das desigualdades sociais em um modo de produção capitalista. Levou-se também em conta a função social do contrato, expressado no Direito Civil e transposto para o Direito do Trabalho, com a inserção dos princípios próprio deste ramo do direito. Procurou-se levantar a questão da crise financeira internacional e a possibilidade desta crise contribuir com a aceleração da precarização das condições de trabalho, em especial pelas políticas de redução de custos empresariais que estão sendo implementadas.

Palavras-chave: Ambiente de trabalho. Crise financeira internacional. Desenvolvimento social.

1Doutor em Direito das Relações Sociais pela PUC-SP; professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina; professor do Curso de Mestrado em Direito da UNIMAR; Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica da FACCAR; advogado. Endereço e-mail: lourival.oliveira40@hotmail.com

2Mestrandos em Direito UNIMAR (Universidade de Marília) e participantes do projeto de pesquisa “A importância do ambiente de trabalho no desempenho da atividade empresarial”.

ABSTRACT: This article tries to demonstrate the importance of work environment as a precondition to achieve real protection for human labor in order satisfy with their condition to be one of the most constitutionally declared values, the main factor for reducing social inequalities in a capitalist production way. It also took into account the social function of contract, expressed in the civil law and transferred to the Labor Law, with the integration of the principles of this branch of law. We tried to raise the issue of the international financial crisis and how it can contribute to the acceleration of the precariousness of working conditions, especially the policies of reducing business costs that are being implemented. **Key words:** Work environment. International financial crisis. Social development.

O ambiente do trabalho deveria ser concebido como um dentre os direitos sociais inarredáveis para o desenvolvimento da criatividade humana, enquanto fator de desenvolvimento social e econômico. Nele os homens deveriam se reconhecer e compatibilizar destinos comuns. Porém, diante do contexto atual, segundo YazbeckK (2006, p.13), “são vários os antagonismos, as lutas e as rebeldias que se confrontam com as políticas globais de desenvolvimento econômico centradas na voracidade dos novos paradigmas de acumulação”. Tais mudanças têm levado à precarização do trabalho e ao desmonte de direitos sociais, civis e políticos.

As mudanças na reestruturação dos mecanismos de acumulação do capitalismo, a concentração de riqueza e poder, ao lado da tragédia da pobreza, da fome e da exclusão, acabam se consubstanciando no crescimento das massas de trabalhadores explorados, subempregados, que refletem um mundo desumanizado. A esse respeito salienta Grazia:

Rebaixamento ilimitado de salários, prolongamento da jornada de trabalho sem qualquer pagamento de horas extras, ritmo alucinante para conseguir o cumprimento de metas, anos a fio sem o gozo de férias, nem pagamento de

décimo terceiro graças a contratos precários ou vínculos com falsas cooperativas etc. (2008, p. 47).

Sabe-se que as mudanças dos paradigmas de produção são globais e têm-se refletido direta e indiretamente nas condições do trabalho, apesar da Constituição Federal estabelecer o trabalho como um dos maiores valores sociais (artigos 1º, 3º e 170), ao ponto de ser enquadrado como um dentre os vários direitos fundamentais. Para Souza (2008), com a Constituição Federal de 1988, é possível visualizar a opção do constituinte pela iniciativa privada e também pelo capitalismo. Uma outra opção verificada no texto diz respeito à solidariedade, à função social da propriedade, dos meios de produção e do trabalho, entendidos como meio de redução das desigualdades sociais.

Em outras palavras, quando o trabalho não contribui para a redução das desigualdades sociais, tem-se um trabalho inconstitucional, que não pode ser concebido, que deve ser combatido e transformado.

Com o processo de reestruturação produtiva, toma um espaço ainda maior o estudo do ambiente do trabalho e a sua importância no desempenho da atividade empresarial, levando-se em conta a legitimidade da própria empresa, do Estado e de toda a sociedade na construção desse ambiente que deverá apontar condições adequadas para valorização do homem.

Fica aqui identificado o objeto do presente estudo, que conta com uma visão do ambiente de trabalho a partir das lentes da Constituição Federal e das necessidades que ainda precisam ser cumpridas, com vistas a contribuir com o alcance dos objetivos estabelecidos para a República Federativa do Brasil, dentre vários, eleva-se aqui a redução da desigualdade social.

1 O meio ambiente do trabalho

A desumanização nas relações de trabalho tem suas origens em tempos mais remotos. Conforme destaca Rocha (1997), com a ajuda dos escritos históricos, pode-se constatar que os trabalhadores sofriam com problemas de saúde, pois estavam sujeitos a condições

indignas de trabalho, muitas vezes em contato com substâncias nocivas à saúde, como ocorria com o trabalho escravo que vitimava inúmeras pessoas pelo envenenamento por chumbo. Por volta dos séculos XV e XVI, as doenças se intensificaram em razão do trabalho subumano existente nas minas, na busca incessante pelo ouro e pela prata. Somente, em meados do século XVIII surgiram os primeiros indícios de preocupação com a saúde do trabalhador, na Inglaterra, na França e na Alemanha, apesar de não perdurarem. Para Rocha “contudo, com a Revolução Industrial (o industrialismo), as deploráveis condições de trabalho e de vida das cidades se intensificaram: epidemias generalizadas, habitações fétidas, trabalho de crianças e mulheres, mortes e acidentes em massa (1997, p. 29).

A sociedade, ao passar pela Revolução Industrial, uniu forças e começou a se organizar e lutar pelos seus direitos. Os trabalhadores passaram a exigir a diminuição da jornada de trabalho, melhores salários e proteção para o trabalho infantil e feminino, conquistando as primeiras legislações que protegiam alguns de seus direitos.

A Constituição Federal brasileira resguarda a defesa do meio ambiente e a proteção ao trabalho humano como princípios gerais da atividade econômica, dispostos” no caput do art. 170, VI e VIII.

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

[...]

VI – defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação;

VIII – busca do pleno emprego [...].

Nesta mesma linha, Derani, citado por Rocha (1997, p. 22), afirma que ”o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, essencial à sadia qualidade de vida, é um dos elementos que compõem a dignidade da existência, princípio-essência apresentado no artigo 170”.

Seguindo esta linha de raciocínio, é possível conceituar meio ambiente do trabalho como sendo aquele meio necessário para que o trabalho se reproduza alcançando as suas finalidades sociais.

Vale aqui a citação de Rocha, que conceituou meio ambiente do trabalho de uma forma bastante esclarecedora:

O meio ambiente natural pode ser entendido como aquele constituído pelo solo, pela água, pelo ar atmosférico, pela fauna e pela flora. [...] O meio ambiente artificial como o espaço físico transformado pela ação continuada e persistente do homem com o objetivo de estabelecer relações sociais, viver em sociedade. É composto pelo meio ambiente urbano, periférico e rural. [...] O meio ambiente cultural é constituído por bens, valores e tradições aos quais as comunidades emprestam relevância, porque atuam diretamente na sua identidade e formação. [...] O meio ambiente do trabalho como a ambiência na qual se desenvolvem as atividades do trabalho humano. Não se limita ao empregado; todo trabalhador que cede a sua mão-de-obra exerce sua atividade em um ambiente de trabalho. (1997, p. 25-30).

Para Rocha (1997) há autores que enquadram o meio ambiente do trabalho como parte integrante do regime sistemático do meio ambiente, como Celso Antonio Pacheco Fiorillo, Marcelo Abelha Rodrigues, Nelson Nery Junior, Rodolfo de Camargo Mancuso, Rosa Maria Andrade Nery. A esse respeito a ciência jurídica foi buscar na etimologia das palavras um ajuste para os termos meio ambiente e meio ambiente do trabalho, concluindo que ambos estão interligados, assim como acontece com algumas matérias e disciplinas.

O termo Meio Ambiente deriva do latim *ambiens e entis*, que significa aquilo que rodeia. Pode-se observar então que a expressão “meio ambiente” constitui um pleonasma, possuindo a mesma significação, ou seja, lugar, recinto, espaço onde os seres humanos desenvolvem as suas atividades, assim como a vida dos animais e vegetais.

A Legislação Brasileira, por sua vez, define Meio Ambiente na Lei de Política Nacional de Meio Ambiente, no art. 3º, I, n.º 6.938 de 1981, como sendo “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”.

Giampietro, citado por Rocha (1997, p. 30), “o meio ambiente do trabalho compreende um complexo de bens de uma empresa e de uma sociedade, objeto de direitos subjetivos privados e de direitos invioláveis da saúde e da integridade física dos trabalhadores que o frequentam”.

Por fim, vale ressaltar que Rodolfo de Camargo Mancuso, citado por Rocha (1997), traduz o meio ambiente do trabalho como habitat laboral, isto é, tudo que envolve e condiciona, direta e indiretamente, o local onde o homem obtém os meios para prover o quanto necessário para sua sobrevivência.

2 Fundamentos constitucionais para a proteção no ambiente do trabalho

Pensando em proporcionar aos brasileiros uma vida digna, o legislador constituinte elencou no artigo 1º da Constituição Federal os princípios da Dignidade da Pessoa Humana e os Valores Sociais do Trabalho e da Livre Iniciativa como fundamentos da República Federativa do Brasil.

Segundo Fiorillo, citado por Santos:

[...] Para esse autor, para começar a respeitar a dignidade da pessoa humana tem-se de assegurar concretamente os direitos sociais previstos no art. 6º da Carta Magna, que por sua vez está atrelado ao caput do art. 225, normas essas que garantem como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma da Constituição, assim como direito ao meio ambiente equilibrado, essencial à sadia qualidade de vida. (FIORILLO apud SANTOS 2005, p. 786).

Ainda, em se tratando de direitos assegurados ao trabalhador, o texto constitucional consagra em seu artigo 7º, proteção a inúmeros destes direitos.

Mas é no capítulo destinado aos princípios gerais da atividade econômica, art. 170, caput, que o constituinte consagra maior ênfase aos trabalhadores, colocando a valorização do trabalho humano junto com a livre iniciativa. Desta forma a valorização do trabalho humano deve ser respeitada pelos agentes econômicos no que tange a sua liberdade para atuar no mercado de trabalho.

No título da Ordem Social, capítulo II da Seguridade Social, seção II, que trata da saúde, em seu artigo 200, inciso VIII, o legislador constituinte atribui ao Sistema de Saúde a obrigação de colaborar com a proteção ao meio ambiente do trabalho: “Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei [...] VIII – colaborar com a proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho”.

No entanto, mesmo existindo vários dispositivos constitucionais que protegem o meio ambiente do trabalho e a saúde dos trabalhadores, há por outro lado, segundo Rocha (1997), uma aparente antinomia entre os dispositivos do art. 1º, III, art. 3º, IV, art. 5º, art. 225, caput, art. 200, VIII, e, art. 7º, XXII, em relação ao dispositivo do art. 7º, XXIII da Constituição Federal.

Nos dispositivos citados, o legislador resguarda o direito do trabalhador a ter uma vida com dignidade e proteção à saúde, contudo permite, em seu art. 7º, XXIII, o pagamento de adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres, ou perigosas, na forma da lei, configurando uma antinomia entre os próprios dispositivos.

Para resolver este impasse da antinomia da proteção do trabalhador, Canotilho, citado por Rocha (1997), menciona que todas as normas constitucionais têm o mesmo valor, não havendo que se fazer distinção entre elas. Para o autor a própria constituição resolve a questão, pois os dispositivos constitucionais devem ser harmonizados e compatibilizados entre si.

Salienta Rocha:

Nosso entendimento é de que, com base numa análise sistemática do ordenamento e dos princípios fundamentais insculpidos na Constituição Federal, o adicional para as atividades penosas, insalubres ou perigosas (art. 7º, XXIII) deve ser harmonizado com o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e compreendido como medida excepcional ante o pleno direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225, caput), que tem como objetivo a busca da sadia qualidade de vida. (1997, p. 39).

No art. 7º, caput, da Constituição Federal, o legislador dispõe “direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social”, em 34 (trinta e quatro) incisos e parágrafo único. Vejamos alguns destes direitos dos trabalhadores:

Art. 7º [...]

XXII – redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXIII – adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei.

Desta forma, de acordo com o posicionamento do autor citado acima, tem-se que os adicionais de insalubridade e periculosidade, dispostos nos art. 189 a 197 da CLT, não devem ser vistos como forma de monetização da saúde, mas sim como meio de se remunerar transitoriamente a passagem dos trabalhadores por ambientes insalubres, penosos e perigosos.

Diante disto, surgem a prevenção e a precaução no meio ambiente do trabalho, na busca por meios que façam neutralizar a incidência dos agentes nocivos à saúde do trabalhador. Porém, deve-se ressaltar que os valores pagos a título de adicional de insalubridade e periculosidade no Brasil, devido a serem diminutos enquanto valores financeiros, parecem não cumprir com a função que deveriam ter, ou seja, de impor ao empregador a realização de mudanças no ambiente de trabalho, eliminando ou minimizando os agentes noci-

vos à vida dos trabalhadores, o que significa que, ainda que buscando uma compatibilidade com tais institutos, carece que os mesmos sofram majorações em termos de valores.

Os direitos relacionados ao meio ambiente do trabalho não foram contemplados apenas pela legislação constitucional. A legislação infraconstitucional também assegura os direitos dos trabalhadores como a CLT, a Lei de política nacional do Meio Ambiente, as Portarias do Ministério do Trabalho e emprego, o Código Penal Brasileiro, Orientações Jurisprudências do Tribunal Superior do Trabalho, Convenções da Organização Internacional do Trabalho OIT, entre outros.

Por fim, vale ressaltar que a Consolidação das Leis Trabalhistas inseriu, no capítulo V da Segurança e Medicina do Trabalho, normas para a maior efetivação dos direitos dos trabalhadores, como a orientação, fiscalização e aplicação de penalidades pelas Delegacias Regionais do Trabalho, no caso de descumprimento das normas pertinentes; a obrigação das empresas em cumprir e fazer cumprir as normas de segurança e medicina do trabalho, etc.

3 Da ordem econômica na Constituição Federal

A política econômica relaciona-se intimamente com a evolução do capitalismo. O desenvolvimento da sociedade capitalista tem sido marcado por várias revoluções industriais em que se verificou a acumulação capitalista, ou seja, a sociedade de pequenas propriedades passa a ser substituída pela sociedade com grandes propriedades, ocasionando crescente acumulação do capital e concentração de renda. A esse respeito destaca-se Vieira:

O preceito da livre concorrência irrompeu durante a Revolução Industrial na Inglaterra, numa época em que prevalecia a acumulação privativa do capital e se ensaiavam as primeiras lutas contra o monopólio inspirado pelo mercantilismo. Posteriormente, tal preceito se faz razão e explicação dos fatos econômicos e sociais, quando a acumulação acelerada do capital alargou a concentração e a transferência da riqueza. [...]. (2008, p. 137).

Em tal contexto, predomina as leis de mercado e o Estado não deve interferir nas relações econômicas, segundo o posicionamento neoliberal. Numa relação de concorrência, supõe-se que o preço da mercadoria tenda a diminuir e o crescimento das forças produtivas aumente a capacidade de competição, impedindo que a queda nos preços venha desestabilizar o mercado.

Sendo assim, Souza:

A doutrina liberal dos Séculos XVIII e XIX possuía por fundamento a liberdade. O Estado detinha poder limitado para intervir nas relações econômicas. As relações de produção seriam, assim, pautadas de acordo com os princípios da livre concorrência, da mão invisível da economia. (2008, p. 262)

A Revolução Industrial na Inglaterra alterou a estrutura do governo, segundo Vieira: “[...] A necessidade de eliminar os derradeiros vestígios do mercantilismo e a liberação da iniciativa capitalista fomenta um conjunto de novos problemas, cuja solução somente poderá acontecer através da intervenção do governo central” (2007, p. 138).

Essas necessidades exigiram mudanças do governo Inglês, principalmente, por meio de medidas legais. Desta forma, ele passou a controlar a economia por meio de operações financeiras e prestação de serviços sociais.

Para Silva

[...] com o agravamento da questão social no século XIX e o avanço dos movimentos populares de perspectiva socialista, intensificaram-se os questionamentos sobre o papel do Estado. [...] Na Europa da virada do século, já estava amplamente difundida a ideia de que a gestão dos problemas sociais devia integrar o conjunto das ações do Estado. (1999, p. 58).

Atualmente sua atuação na questão social está imbuída de formas flexíveis e isso também se reflete nas relações de produção e, consequentemente nas do trabalho.

Já no Brasil, país periférico de capitalismo tardio, assim definido por vários cientistas políticos, a ordem econômica, aqui avaliada por Silva (1999, p.64), destaca que “os pilares da ordem social e econômica burguesa foram revitalizados. O que equivale dizer que a opção adotada para o desenvolvimento do país reproduziu e consolidou a estrutura da desigualdade social”.

Segundo Silva, os anos 1980 marcaram uma profunda recessão econômica e as opções adotadas em face da crise internacional tiveram.

[...] efeitos atrozos para os salários em geral, especialmente ao de baixa renda. Foi o período marcado pelas sucessivas Cartas de Intenções, contendo metas de ajuste da economia brasileira, em face das exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), visando o equilíbrio da balança comercial. (1999, p. 64-65).

A recessão econômica marcou para os trabalhadores brasileiros um momento de intensas lutas para derrubar as políticas de arrocho salarial utilizadas como estratégia, em nome do “combate à inflação”, pela melhoria das condições de negociação da dívida externa.

A partir da Constituição de 1988, o trabalho passa por várias classificações, até culminar na ordem econômica. Conforme o artigo 170, a “ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”.

Para alguns autores a Constituição de 1988 limita o capital à valorização do trabalho humano. Cabe na expressão desenvolvimento estar contido o desenvolvimento econômico e social, através principalmente da valorização do trabalho humano. Assim, a ordem econômica terá que estar pautada na valorização do trabalho huma-

no, na finalidade de “assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”.

Outro aspecto relevante para esse estudo está em verificar os fundamentos da CF/88 no tocante à dignidade, entendido como um valor moral e espiritual inerente a todas as pessoas.

A dignidade da pessoa humana tem suas raízes no cristianismo. Para o Apóstolo Paulo, na Epístola aos Romanos e na Epístola aos Gálatas não há distinção entre Judeus e Gregos, não havendo, também, escravos e livres, não há homem nem mulher, pois todos são um só em Cristo Jesus. Sabe-se, porém, que essa igualdade durante muito tempo não foi consagrada pelo cristianismo e alguns exemplos podem ser destacados: a escravidão negra e indígena, a Santa Inquisição, entre outros tantos.

A partir do séc. XVII Immanuel Kant formula o postulado ético de que só o ser racional possui a faculdade de agir conforme a representação de leis e princípios.

[...] a autonomia da vontade, entendida como a faculdade de determinar a si mesmo e agir em conformidade com a representação de certas leis, é um atributo encontrado apenas nos seres racionais, e se constitui no fundamento da dignidade da natureza humana. (MELLER, 2007, p. 55).

Sabe-se que, na Antiguidade e na Idade Média, nenhum registro foi encontrado a respeito da preocupação do Estado com a dignidade do trabalhador. Pelo contrário, existem registros que mostram a desumanidade com que muitos trabalhadores foram tratados. Segundo Miranda (2007), as primeiras ideias de proteção ao trabalhador surgiram a partir do século XIX e um exemplo é a Conferência de Berlim (1890) que adotou medidas de proteção sobre trabalhos em minas.

A dignidade da pessoa humana tem sido um conceito difícil de precisar, pela necessidade de se definir o que é dignidade. Para Mello (2007, p. 110)

[...] o conceito de pessoa humana deve ser a mais abrangente possível, já que a noção de sua dignidade tem profundas raízes ético-religiosas. Por outro lado, o uso da expressão pessoa humana, na positividade desse princípio, foi sem dúvida intencional, para deixar bem clara sua contraposição com o conceito limitador “cidadão”, advindo das constituições liberais.

Embora o conceito de dignidade da pessoa humana seja mais recente que o da igualdade, seu conteúdo é mais valorativo, o motivo pelo qual não foi constituído pelos ordenamentos jurídicos inaugurados pela Revolução Francesa, que valorizavam a igualdade formal e a lei, bem como positivismo. Somente com a divulgação dos horrores da Segunda Guerra Mundial, dos regimes nazista e fascista, documentos internos e externos vieram a consagrar a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental.

4 Ambiente de trabalho e a efetiva valorização do trabalho humano

Segundo Marx é pelo trabalho que o indivíduo age objetivamente, transforma algo e transforma a si mesmo. Esse movimento de transformar parte da prévia ideiação é denominado por Lukács, depois por Marx, por trabalho. Para Lessa:

Com o desenvolvimento do trabalho é possível perceber que a história dos homens é a história da origem e de desenvolvimento das forças de organização social. Estas formas surgem e se desenvolvem porque todo ato de trabalho produz muito mais que o objeto que dele resulta imediatamente. Ele produz, no plano objetivo, uma nova situação histórica e, no plano que vão se tornando cada vez mais socializados com o passar dos tempos. (1999, p. 26).

É pelo trabalho, portanto, que o homem se desenvolve e transforma a sociedade, visto que, ao desenvolver-se, ele cria novas ne-

cessidades e também novas habilidades e conhecimentos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais complexa.

O homem diferencia-se dos demais seres naturais pelo trabalho, sendo-lhe essa atividade vital. Sendo um ser ativo, o homem é capaz de dar respostas práticas conscientes aos problemas, por meio de suas atividades laborais.

Para Yamamoto “ trabalho concreto, formador de valores de uso, é condição da vida humana, independente de todas as formas de sociedade. É atividade essencial do homem, sua atividade livre e consciente” (2006, p.40).

Entre as características do trabalho humano, salienta-se a sua dimensão teleológica: a capacidade de o homem de projetar resultados; a criação dos meios de trabalho. Salienta Yamamoto que “os meios de trabalho são distintos das épocas econômicas, pois não o que se faz, mas como, com que meio de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas” (p. 41).

O mundo do trabalho, a partir das três últimas décadas do século XX, é analisado por Serra: “Tais mudanças estão afetando a dinâmica das forças produtivas, alterando a estrutura e comportamento das classes, enfim, modificando todo o tecido social” (2001, p.151).

Para a vertente de análise crítica, o que provocou as mudanças no mundo do trabalho foi a queda de lucros do capital nos países centrais. Essa crise teve como resultado o baixo crescimento da produção e da produtividade e como consequência a queda da taxa de empregos.

A reestruturação produtiva deu-se como a transição do padrão de produção fordista-taylorista, para o padrão de acumulação flexível.

Segundo Souza a esse respeito é imprescindível estar-se atento a alguns aspectos:

O primeiro deles é que há uma correspondência entre a transformação do processo de produção e as condições de reprodução e socialização da força de trabalho, as políticas de controle e gestão do trabalho e as forças de consumo e de circulação de mercadoria.

O segundo é que há uma alteração do modo de regulação expresso por meio de normas, leis e mecanismos de comportamento que dão sustentação ao processo de implantação do novo padrão de produção. O Estado como responsável pela regulamentação deve ser reformado para atender às novas exigências do capital que lhe impõe novos papéis e funções para assumir outra forma de regulação.

O terceiro aspecto é que a linha mestra desse processo de mudança é político-ideológico, configurada no neoliberalismo como doutrina que dá unidade política e define as estratégias para a implantação do novo padrão produtivo. (2001, p. 153).

Diante do ideário neoliberal e das condições em que o Brasil se apresenta no que tange à exploração do trabalhador e à violência contra o trabalho, algumas alternativas têm sido apontadas para a sociedade civil. Para Yazbeck, essas alternativas não são políticas, mas se traduzem em iniciativas morais de ajuda aos necessitados, que não produzem direitos e não são judicialmente reclamáveis.

Para Fabião (2003) as pesquisas vêm demonstrando que as multinacionais têm desenvolvido mais projetos de responsabilidade social e que, infelizmente, a maioria das empresas desenvolvem suas ações sociais voltadas para as atividades de cunho assistencialistas, o que de certa forma dá uma roupagem para a empresa enquanto responsável socialmente.

De acordo com Nascimento (2007, p. 692), o poder de organização empresarial nada mais é do que o poder de organizar a atividade do empregado, combinando-a em função dos demais fatores da produção, tendo em vista os fins objetivados pela empresa, Pertence ao empregador, uma vez que é da própria natureza da empresa a coordenação destes fatores.

Não restam dúvidas de que o empregador tem o direito de escolher a atividade que pretende desempenhar, se comercial, prestação de serviços, industrial etc. Ele tem o poder de determinar o número de funcionários, os seus respectivos cargos entre outras necessidades para o bom funcionamento de sua atividade empresarial.

Não se pode jamais esquecer, contudo, da necessidade de o empregador cumprir com as normas de segurança capituladas nos artigos 153 a 201 da CLT e artigos 7º, XXII e XXIII, 157, uma vez que o respeito ao ambiente de trabalho é condição *sine qua non* para que se observe a valorização do trabalho humano, assim como propor a criação de um ambiente de trabalho sadio não somente pelos aspectos físicos, mas também imateriais, o que significa, neste último caso, o oferecimento de meios necessários e suficientes para que os trabalhadores possam participar efetivamente da organização empresarial, fazendo-se sentir como agentes atuantes, vivos, no contexto empresarial.

Sobre o poder diretivo empresarial repousa também as obrigações empresariais para com o empregado, na medida em que o seu exercício exige que a empresa cumpra não somente com suas obrigações legais, mas que também promova, partindo do ambiente de trabalho, a criação de um meio para legitimar o poder diretivo.

É como se entendesse enquanto requisito para o exercício do poder diretivo, o fornecimento, a geração de um ambiente saudável, sem o qual a empresa não poderá exigir o seu empregado as obrigações a ele dirigidas.

É em um primeiro momento uma relação contratual, como é o caso da relação de emprego, onde as partes devem cumprir suas obrigações. E, caso do ambiente de trabalho, é mais do que uma obrigação contratual do empregador. Trata-se de um encargo institucional que recai sobre a atividade empresarial, que para ser exercida, dentro da organização econômica, precisa, está obrigada a valorizar o trabalho humano e como condição antecedente deste resultado, a valorização do ambiente de trabalho. Trata-se de um Direito Fundamental, que se não cumprido, justifica-se até mesmo o fechamento da empresa, por conta que se estaria contrariando frontalmente o art. 170 da CF.

O processo produtivo é dever de todos os cidadãos, sendo inerente ao crescimento econômico e à riqueza do Estado. Está intimamente ligado ao avanço tecnológico e o correto emprego do capital,

sempre observados os valores sociais do trabalho, a existência digna e a livre iniciativa (Artigos 1º e 170 da CF).

Apesar de o processo produtivo ser obrigação de todos, há que se ter em conta o dever do Estado em conceder trabalho ao cidadão, para que possa produzir e auxiliar nos modos de produção e crescimento econômico do País, conforme dispõe a Constituição Federal, em seu Art. 6º (Capítulo II - Dos Direitos Sociais).

Chiavenatto preleciona:

Todo processo produtivo somente se torna viável com a participação conjunta de diversos parceiros, cada qual contribuindo com algum esforço ou recurso. Os fornecedores contribuem com matérias primas, serviços, tecnologia, edifícios ou bens alugados etc. Os investidores e acionistas contribuem com capital e créditos que possibilitam a aquisição de outros recursos. As pessoas que trabalham na empresa contribuem com seus conhecimentos, capacidades e habilidades. Os clientes contribuem para a organização, adquirindo os seus bens ou serviços. (2002, p. 71).

Com a economia globalizada, as empresas devem estar atentas às alterações sociais a fim de se apresentarem mais sólidas, com o oferecimento de produtos de qualidade e que tragam benefícios não somente aos empresários, mas como também aos seus funcionários e familiares e aos consumidores.

Não é possível permanecer com a ideia de que o funcionário deve ser considerado como coisa ou uma peça descartável no processo produtivo, ou, tendo-o como um colaborador não participante criativamente no processo produtivo.

Caso e Pussoli comungam do seguinte entendimento:

No que diz respeito à vida interna da empresa, espera-se que os ritmos, as modalidades e os ambientes de trabalho respeitem a dignidade da pessoa do trabalhador, que a produção sirva ao homem e as suas necessidades reais, que a empresa seja uma verdadeira comunidade de pessoas. (1999, p. 227).

Quando as empresas possuem práticas de responsabilização que afetam, em um primeiro momento, seus próprios empregados, a saúde, a segurança do trabalho e a gestão dos recursos naturais utilizados na própria produção, estar-se-á diante de práticas de responsabilidade empresarial interna (OLIVEIRA; SCHWERTNER, 2007).

Como medidas de responsabilidade social incluem-se o treinamento de funcionários, o apoio às escolas públicas locais, e não utilização de mão de obra infantil ou escrava, o respeito ao meio ambiente e a reciclagem de resíduos entre outras. (SAMPAIO, 2007).

A responsabilidade empresarial tem por escopo a valorização do trabalho humano e a proteção ao meio ambiente do trabalho, segundo as normas esculpidas nos artigos 170 e 200, VIII e 225 da CF.

O desenvolvimento tecnológico, necessários nos modos de produção atuais, torna-se um dos principais fatores causadores da exclusão social, observado o desnível econômico da população, ingrediente impeditivo de que a grande maioria adquira capacidade competitiva frente ao mercado de trabalho, por estarem totalmente desprovidas de conhecimento no campo da tecnologia.

Segundo Barbosa (2007, Administração e Negócios), um dos principais receios relacionados a computadores e sistemas de informação é que os seres humanos sejam substituídos por computadores, causando a perda de milhões de empregos.

O mercado de trabalho modifica-se vertiginosamente em virtude da globalização e da revolução informatizada. Antigas profissões desaparecem e as que permanecem, mesmo aquelas mais tradicionais e conhecidas, têm seu perfil modificado, exigindo novas habilidades e conhecimentos. A revolução tecnológica torna as tarefas cada vez mais abstratas, obrigando o jovem trabalhador a utilizar cada vez mais o raciocínio e criatividade em vez de atitudes convencionais e retóricas.

De acordo com Oliveira:

Um fator considerado essencial para a tendência à globalização é o fator tecnológico. [...] No caminho do desenvolvimento tecnológico e do processo de globalização, novas formas de competição entre empresas e sistemas econômicos começam a surgir. [...] Buscaram-se investimentos diretos em regiões mundiais onde as vantagens eram muitas, como por exemplo, mão-de-obra mais barata, embora nem tanto qualificada, beneficiando, portanto, os países menos desenvolvidos. No caso, a qualificação de mão-de-obra já passa a ser um fator de menor importância, partindo-se do pressuposto que em um modo de produção altamente tecnificado necessita-se de menor número de trabalhadores qualificados. Inclusive esta é uma outra questão a ser enfrentada, ou seja, a redução da necessidade de trabalhadores qualificados e também a redução do número de trabalhadores desqualificados. (2008).

O que se percebe pelo avanço tecnológico é a gritante substituição da mão-de-obra humana pela produtividade trazida em maior escala pelas máquinas. Assim os trabalhadores sujeitam-se a toda sorte de trabalhos e salários, esquecendo-se de forma lamentável até mesmo de sua própria dignidade, sempre em busca da obtenção do mínimo necessário ao seu sustento e de sua família.

Desta forma o trabalhador necessita galgar os degraus do conhecimento para que possa se verificar o seu desenvolvimento humano quanto ao desempenho de atividades do mundo tecnológico, e, assim, poder aumentar os seus rendimentos e a segurança no trabalho.

Por outro lado Oliveira (2008), entende que quanto mais se observa a necessidade de qualificação, menos qualificados são necessários em face ao avanço tecnológico. Por esta razão, torna-se crucial a presença de políticas públicas adequadas para que o homem possa enfrentar as novas exigências e necessidades do mercado, o que significa a preservação do seu ambiente de trabalho.

Considerações finais

Neste momento os comentários políticos e econômicos principalmente dirigem-se para a chamada crise econômica financeira mundial. O que se observa nos últimos meses do ano de 2008 e início do ano de 2009 é a intervenção dos Estados nas instituições financeiras, no mercado econômico como um todo e por consequência nas relações de trabalho, na medida em que se busca conceder incentivos fiscais e empréstimos públicos atrelados à proibição das empresas beneficiadas por estas medidas demitam empregados.

Nos últimos oito anos principalmente assistiu-se um crescente ganho do capital e a sua cada vez maior concentração em torno de regiões geograficamente localizadas, defendendo-se dentro do viés neoliberal a não intervenção do poder público nas relações empresariais e do trabalho. Embora tenha havido em alguns setores da produção ganhos para os trabalhadores no mesmo período, também, assistiu-se a redução da qualidade do trabalho, o que significa o avanço do empobrecimento na mesma proporção no que se refere ao ambiente de trabalho. Isto quer dizer que o desenvolvimento econômico não significou necessariamente desenvolvimento social, por conta que se assim o fosse, o ambiente de trabalho de hoje, se comparado de dez anos atrás estaria mais humanizado.

Cabe agora pensar se com a crise financeira, que produziu imediatamente o recuo da produção, o enxugamento de departamentos empresariais, a desmobilização sindical, como será encontrado logo mais o ambiente de trabalho. Quais os prejuízos que serão produzidos no ambiente de trabalho em uma situação de crise e de mudança de plantas de fábrica para responder com esta mesma crise?

A crise econômica financeira está produzindo um verdadeiro corte nos processos produtivos, que estão sendo realinhados com vistas a enfrentar a crise, no sentido de redimensionar a produção industrial e agrícola. Como pensar o desenvolvimento social e com ele o ambiente de trabalho dentro deste novo cenário internacional?

O maior ponto de estrangulamento será admitir o retrocesso de cláusulas sociais, que se constituem em direitos fundamentais com

vistas a simplesmente manter-se o emprego, sem levar em conta que o modo de produção que atualmente está valendo não respeita o trabalho humano mesmo quando em épocas de abundâncias. Qual será o tratamento que ele dará em época de crise?

REFERÊNCIAS

AVALONE FILHO, Jofir. A ética, o Direito e os poderes do empregador. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 3, n. 32, jun. 1999. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=1151>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

BARBOSA, André Luiz Santana. De que forma o desenvolvimento tecnológico vem provocando uma dicotomia: Exclusão Social e Inclusão Digital. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/2197/1/de-que-forma-o-desenvolvimento-tecnoloacutegico-vem-provocando-uma-dicotomia-exclusatildeo-social-e-inclusatildeo-ditital-/pagina1.html>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

CASO, Giovanni; PUSSOLI, Lafaiete. *Ética Social*. A exigência ética hoje. Ética na virada do milênio. 2. ed. São Paulo: LTr, 1999.

CESAR, Mônica de Jesus. A Intervenção Social das Empresas no Brasil. Serviço social e políticas sociais e trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIAVENATTO, Idalberto. *Recursos Humanos*. Edição compacta. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DELGADO, Mauricio Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 6. ed. São Paulo: LTr, 2007.

FABIÃO, Mauricio França. O Negócio da Ética: Um estudo sobre o terceiro setor empresarial. *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*. São Paulo, maio, 2003.

FERREIRA, Jussara Suzi Borges Nasser. Função social e função ética da empresa. *Argumentum*, Revista de Direito Universidade de Marília. v. 4, 2004.

GOMES, Orlando; GOTTSCHALK, Elson. *Curso de direito do trabalho*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

GRAZIA, Giuseppina de. Os trabalhadores do século XXI e seus “refazer-se” como classe: utopia ultrapassada ou desafio atual? *Serviço Social e Sociedade*, Ano XXIX, n. 93, mar. 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Trabalho e indivíduo social*. São Paulo: Cortez, 2006.

LESSA, Sérgio. *O processo de produção/reprodução social: trabalho e socialização*. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 2. Unb. 1999.

MELLER, Fernanda; SILVA, Gilson Hugo Rodrigo. A flexibilização das normas trabalhistas como uma tendência atual e a integridade física do trabalhador como aspecto fundamental da personalidade. *Revista de Ciências Jurídicas*, Universidade Estadual de Maringá, curso de Mestrado em Direito, vol. 5, n.1, 2007.

MELO, Adriana Zawada. Direitos Sociais, igualdade e dignidade da pessoa humana. *Revista Mestrado em Direito*. Osasco, Ano 7, n 1. Jan-Jun. 2007.

MIRANDA, Jadiael Galvão. *Direito da Seguridade Social: direito previdenciário, infortunistica, Assistência Social e Saúde*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. *Curso de direito do trabalho*. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. *Compêndio de Direito do Trabalho*. São Paulo: LTr/USP, 1976.

OLIVEIRA, Lourival José de; MORAES, Débora Brito. Aspectos sobre a valorização do trabalho humano. *Argumentum Revista de Direito da Universidade de Marília*, v.7, 2007.

OLIVEIRA, Lourival José de. Os princípios do direito do trabalho frente ao avanço tecnológico. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2501>. Acesso em: 27 nov.2008.

OLIVEIRA, Lourival José de; Schwertner, Isadora Minotto Gomes. Breve análise das práticas de responsabilidade social empresarial e a concessão de incentivos governamentais em âmbito federal. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9864>>. Acesso em: 11 jan.2009.

RAINATO, Thalita Alvarenga. A importância da medicina e segurança do trabalho preventiva. Disponível em:

<<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?ide=99>>. Acesso em: 2 set.2008.

RIBAS, Lídia Maria L. R. Princípios Constitucionais da Ordem Econômica: A livre iniciativa e a livre concorrência. *Ciência e Direito*, nº 1, 2009.

ROCHA, Júlio César de Sá da. *Direito ambiental e meio ambiente do trabalho: dano, prevenção e proteção jurídica*. São Paulo: LTr, 1997.

SAMPAIO, Felipe. Responsabilidade Empresarial. Publicado no *Jornal do Commercio*, em 04/08/2007 e Disponível em: <<http://www.fiepr.org>>.

br/nospodemosparana/uploadAddress/responsabilidade%20empresarial%5B32452%5D.pdf.> Acesso em: 6 jan.2009.

SANSEVERINO, Luiza Riva. *Curso de direito do trabalho*. São Paulo: LTr, 1976.

SANTOS, Enoque Ribeiro dos. *Direitos humanos e meio ambiente do trabalho*. Repertório de Jurisprudência IOB, n. 24, v. II, dez.2005.

SEGURANÇA NO TRABALHO – Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <www.mte.gov.br.> Acesso em: 24 jan.2009.

SERRA, Mônica. *Alterações no Mundo do Trabalho e Repercussões no Mercado Profissional do Assistente Social*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Leda Maria da. O cumprimento da função social do contrato no tocante ao meio ambiente do trabalho. *Revista LTr*. Vol. 72, n.º 09, p.1120, Setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=./sms/index.html&conteudo=./sms/seg.html>> Acesso em: 24 jan.2009.

SOUZA, Tercio Roberto Peixoto. Flexibilização trabalhista: entre o pleno emprego e o direito fundamental do trabalhador. *Revista de Direito do Trabalho*. Editora: revista dos tribunais. Ano 34, nº 130, abr.-jun./2008.

SOUZA, Valquiria Melo. O que é empresa socialmente responsável. Disponível em: <<http://cemir1969.spaces.live.com/Blog/cns!6A4DCD78EBBCFFCF!677.entry>>. Acesso em: 06 jan.2009.

VIEIRA, Evaldo. *Os direitos e a Política Social*. São Paulo: Cortez, 2007.

YAZBECK, Maria Carmelita. *Desafios profissionais do serviço social no brasil*. Serviço Social Brasil e Portugal. EDUC, 2007.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO JURÍDICO:
ENSINABILIDADE DOS MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

THE HISTORY OF LAW THOUGHT: TEACHING OF LAW METHODOLOGICAL
MOVEMENTS

Jussara Suzi Assis Borges Nasser FERREIRA¹

RESUMO: O pensamento conceitual toma por fundamento a construção abstrata das normas jurídicas. Cria-se um sistema lógico-dedutivo, estruturado em um conceito fundamental que subordina todos os demais. Logo, a hermenêutica segue o modelo da subsunção. A jurisprudência de interesses é marcada pela introdução do elemento finalístico na compreensão e aplicação do direito, considerando o fim como fundamento de criação e aplicação do direito. Predomina a proteção dos interesses individuais e dos grupos sociais, repudiando o formalismo e o raciocínio lógico-dedutivo, permitindo ao intérprete desenvolver critérios axiológicos para proteger os interesses, como tutelados. Na sequência, a jurisprudência dos valores inclui a valoração no campo jurídico sob a forma de princípios, sendo largamente adotada pelas Cartas Constitucionais dos novos Estados Democráticos de Direito. A hermenêutica é orientada para ser conforme a Constituição, empregando critérios de valoração, conceitos indeterminados ou cláusulas gerais. No ordenamento pátrio a valoração é definida, principalmente, através das pautas axiológicas da Constituição Federal, embora, comprometida pela baixa eficácia constitucional. Da trilogia jurisprudencial analisada permanece a importância que os conceitos, interesses e valores, transportam para a interpretação do Direito na pós-modernidade como fenômeno plural, aberto e finalístico.

¹ Doutora em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora permanente do Programa de Mestrado em Direito da UNIMAR – Marília. saraadv@sercomtel.com.br

Palavras-chave: Pensamento jurídico. Metodologia. Jurisprudência. Modernidade.

ABSTRACT: The conceptual thought takes for foundation the abstract construction of law. A logical deductive system is created, structuralized in a basic concept that subordinates all the others. So, hermeneutics follows the subsuming model. The jurisprudence of interests is marked by the introduction of the finalistic element in the understanding and application of law, considered the end as creation and application of the right foundation. The protection of individual interests and social groups predominates, repudiating formalism and logical-deductive reasoning, allowing the interpreter to develop axiology criteria to protect interests, as tutored people. Then, jurisprudence of values includes the valuation in the legal field under the form of principles, adopted by the Constitution of the new Democratic States of Right. Hermeneutics is guided to agree with the Constitution using indeterminate criteria of valuation, concepts or general clauses. In native order valuation is defined, mainly, through the axiology guidelines of the Federal Constitution, although, compromised with constitutional low effectiveness. In the analyzed jurisprudence trilogy remains the importance concepts, interests and values, carry to the interpretation of Law in post modernity as plural, open and finalistic phenomenon.

Key words: Legal thought. Methodology. Jurisprudence. Modernity.

Introdução

Considerando o relevo da autonomia do pensamento jurídico contemporâneo, torna-se indispensável o resgate de parte da historicidade para alcançar a atitude mental do jurista que influencia a realização do direito. Por esta linha, devem ser compreendidas as dimensões da ligação entre pensamento e concretização, ideia e realização prática. A investigação, como concebida, visa desvendar a compreensão da própria evolução do direito enquanto fenômeno histórico-cultural marcado por um processo histórico complexo.

O estudo do direito representa lastro seguro e indispensável ao entendimento dessa complexidade histórica, considerando a metodologia que lhe é própria, permitindo o resgate dos aspectos polê-

micos e relevantes da construção do pensamento jurídico a partir da Jurisprudência dos conceitos.

Os pensamentos jurídicos revelam-se, deste modo, entidades culturalmente históricas. São função da concepção do direito e dos objetivos práticos. Mais do que isto, são função inclusivamente do sentido fundamental da cultura englobante, do sistema cultural global, porquanto aí se oferecem já os últimos e referentes intencionais (o próprio sistema de valores que o direito assimilará), já as estruturas noéticas que nessas épocas condicionam as possibilidades de pensar abertas a qualquer pensamento integrado nesse mesmo universo cultural. Daí, pois as profundas variações diacrônicas e as não menores diferenças sincrônicas do pensamento jurídico. (NEVES, 1993, p.13).

O ensaio tem por proposta: descrever os resultados obtidos na pesquisa científica levada a efeito no projeto científico, sob idêntico título técnico, desenvolvido na instituição; apreender o conhecimento histórico do pensamento jurídico a partir de um dado período, considerando mais significativo e, portanto, mais próximo dos fins do estudo, apontando a influência da metodologia de tempos mais recentes acerca do ambiente jurídico (NEVES, 1993, p. 9-10).

Cabe remarcar não ser objeto de estudo a própria história do pensamento jurídico. A análise deduzida será parcial e referente às fases mais relevantes, a juízo próprio, constituídas por diferentes momentos da racionalidade jurídica em contraponto à ruptura paradigmática subsequente.

Para Cabral de Moncada

[...] a história do direito deve conceber-se como uma história de conceitos construtivos e das dogmáticas dos diversos sistemas jurídicos do passado, procurando fazer-se a reconstituição, fixação e caracterização destes mais suas relações entre si e com o presente. (MONCADA, 1949, p. 213).

É nessa perspectiva que o ensaio desenvolverá investigações elegendo como ponto de partida a metodologia de Savigny, objeti-

vando a análise crítica da evolução do pensamento jurídico sempre direcionada à compreensão do direito em suas complexidades, restando assentado, desde o início, com o apoio de Karl Larenz,

que a ciência do direito desenvolve por si métodos de um pensamento orientado a valores, que permitem complementar valorações previamente dadas, vertê-las no caso singular e orientar a valoração que de cada vez é exigida, pelo menos em determinados limites, a tais valorações previamente achadas. (1997, p. 3).

1. Evolução do pensamento jurídico na perspectiva da trilogia das jurisprudências

A investigação tem por meta resgatar a evolução do pensamento jurídico com vistas à apreensão dos conteúdos retidos na historicidade para desvelar a influência exercida no direito pós-moderno, com vistas à análise da complexidade e busca da realização dos fins do direito em relação ao contexto social.

A delimitação temática decorre das dimensões do pensamento jurídico focado na comparação das Jurisprudências dos conceitos, interesses e valores. Tais delineamentos são adequados para distinguir a evolução das possibilidades hermenêuticas no contexto temporal.

De outra parte, resgatar a memória do pensamento jurídico representa estudo indispensável à academia que, algumas vezes, peca por omitir as bases históricas ao estudante que, sem outra opção, tenta entender problemas atuais sem conhecer a historicidade, por exemplo no que tange à prestação jurisdicional, à celeridade ou à ausência da celeridade nas resoluções das lides, à excessiva burocracia decorrente da própria legislação vigente, que permite a interposição de um número incontável de recursos das decisões judiciais, procrastinando a justiça e impedindo a concretização de busca de soluções que proporcionem aos jurisdicionados uma prestação jurisdicional eficaz, que atenda aos interesses em conflito e, sobretudo, seja realizadora da justiça. Estas e outras disparidades decorrem de um

complexo de situações, muitas das quais ainda motivadas por questões que remontam ao emprego de metodologias tardias, fundadas em pensamentos jurídicos pretéritos, distantes da realidade social e, por via de consequência, da realização da justiça (BALLESTEROS, 1993, p. 8).

1.1. Jurisprudência dos Conceitos

A Jurisprudência dos conceitos tem origem na Alemanha com Puchta que defende a adoção de um sistema próprio para a construção conceitual das normas jurídicas.

Essa concepção de sistema veio informar a Jurisprudência dos conceitos (*Begriffsjurisprudenz*), que se desenvolveu com Georg Friedrich Puchta, sistematizador da escola histórica, que, em sua pirâmide de conceitos, deu ênfase ao caráter lógico-dedutivo do sistema jurídico, enquanto desdobramento de conceitos e normas abstratas da generalidade para a singularidade, em termos de uma totalidade fechada e completa. (FERRAZ JÚNIOR, 1977, p. 33).

Deste modo, a Jurisprudência dos conceitos foi responsável pela introdução do método lógico-dedutivo nos sistemas jurídicos considerando-os fechados e completos. Definia-se, então, o apego ao racionalismo dogmático, ainda que seu defensor entendesse o Direito como nascido do espírito popular. As fontes do direito estavam formadas pelo costume, pela lei e pela ciência jurídica. O Estado não criava o direito, que era pressuposto, mas era indispensável à realização do direito.

Savigny, em sua primeira fase, apega-se à lei como regra superior e defende, nessa perspectiva, o formalismo lógico, retirando qualquer possibilidade criativa do juiz e, portanto, negando a interpretação com base em outras fontes. Posteriormente, recua para aceitar o direito como produção do espírito do povo (*Volksgeist*), afastando-se da concepção de que a lei já não predominava como fonte originária do direito.

Savigny entendia que a apreensão conveniente de um instituto, como um todo de sentido, só era possível pela intuição – confirmando o pensamento conceitual numa apreensão de regras jurídicas necessariamente abstratas, à maneira da lógica formal – pode dizer-se que ele preparou o caminho à Jurisprudência dos conceitos formal de Puchta [...] Savigny liberta-se da estrita vinculação ao teor literal da lei defendida no seu escrito de juventude, em favor de uma consideração mais vigorosa do fim da lei e o nexos de significações fornecidas pela global intuição do instituto. (LARENZ, 1997, p. 15-19).

O pensamento conceitual toma por fundamento a construção abstrata das normas jurídicas. Cria-se um sistema lógico-dedutivo estruturado em um conceito fundamental que subordina todos os demais. O conceito geral localiza-se no vértice da pirâmide e os específicos na base.

Isto significa dizer, segundo Larenz, que:

[...] quanto maior for a largura, ou seja, a abundância da matéria, tanto menor a altura, ou seja, a capacidade de perspectiva, o âmbito de aplicação e vice-versa. [...] O ideal do sistema lógico é atingido quando no vértice se coloca o conceito mais geral possível, em que se venham a subsumir, como espécies e subespécies, todos os outros conceitos, de sorte a que de cada ponto da base possamos subir até ele, através de uma série de termos médios e sempre pelo caminho da eliminação do particular. (1997, p. 23).

Em síntese, a Jurisprudência dos conceitos dá origem a um sistema lógico de conceitos, sendo que o princípio geral e os específicos interligam-se por meio de condicionantes e derivantes. Assim, se cada conceito superior admite várias afirmações, àquele codetermina todos os inferiores por meio de seu conteúdo, denominado por Puchta de nexos lógico de conceitos. O sistema conceitualista apresenta-se atrelado ao método lógico-dedutivo, ou seja a busca do conhecimento sistemático, nos sentidos ascendentes e descendentes. Os conceitos geral e específicos ou, em outras palavras, o conceito

fundamental e os especiais comunicam-se nessa estrutura sistêmica piramidal, de estrita observância lógica.

Para a teoria conceitualista, a característica do pensamento conceitual resulta de que os conceitos ou normas criados permitem apenas ver a superfície exterior do sistema, e o que é essencial, a prática fica totalmente eliminada do sistema, pois não há aplicabilidade para tal teoria ou aspecto conceitualizado.

Percebe-se, no entanto, que o erro está justamente nesta ligação entre a base e o vértice da pirâmide, já que os conceitos inferiores passam a ser entendidos somente segundo o conceito superior a que se integram e não pela sua função no contexto em que se inserem, o que resulta em duas afirmações, segundo Larenz:

[...] a construção dedutiva do sistema depende absolutamente da pressuposição de um conceito fundamental determinado quanto ao seu conteúdo, conceito que não é, por sua vez, inferido do Direito positivo, mas dado previamente à ciência jurídica pela filosofia do Direito. Só pode ser Direito o que se deixe subordinar a esse conceito fundamental. (1997, p. 26).

O formalismo jurídico estabelece um modelo de construção racionalista do direito, desenvolvendo-se desde o final do século XVIII e, por mais incrível que possa parecer, mantém-se até os dias atuais. Foi fortemente impulsionado pelo positivismo, sendo a construção lógico-dedutiva reafirmada pelo normativismo de Hans Kelsen.

As críticas ao formalismo jurídico são incontáveis, enfrentando questionamentos que passam pela emancipação do direito, distanciamento da realidade social, alienação da ciência do direito, ausência de consciência crítica, hermetismo metodológico. Estas reações aos excessos lógicos-formais preparam a base para impulsionar a mudança do pensamento jurídico na modernidade, deslocando-se da racionalidade científica, e do formalismo lógico em direção a outras dimensões demarcadas pelo pluralismo jurídico.

A Jurisprudência dos conceitos estabelece, para um longo período, a base metodológica adotada, posteriormente, pela metodolo-

gia da subsunção. A lógica dedutiva reflete profundas inadequações em relação à hermenêutica jurídica. O papel criador do juiz inexistente, considerando que o único movimento possível estava e permanece em subsumir o fato à norma. A extensão maior permaneceu em relação à colmatação de lacunas, implicando na justificativa da necessidade inarredável de sustentar a ficção da completude do sistema.

Em Kelsen, a metodologia da subsunção alcança o ápice através da doutrina da estrutura escalonada da norma. A imagem piramidal é mantida. No vértice, localiza-se a norma fundamental como pressuposição lógico-transcendental e fundamento de validade, de que decorre a validade de todas as normas jurídicas.

Para a doutrina kelseniana da teoria pura do Direito importa, tão somente, o Direito positivo:

[...] uma norma jurídica não vale porque tem um determinado conteúdo, mas sim porque o seu conteúdo pode ser deduzido pela via de um raciocínio lógico de uma norma fundamental pressuposta [...]. Por isso, todo e qualquer conteúdo pode ser Direito. Não há qualquer comportamento humano que, em si mesmo, esteja excluído de ser conteúdo de uma norma jurídica. (KELSEN, 1976, p. 273).

As críticas ao positivismo jurídico são dirigidas à própria teoria kelseniana, tomando-se, como exemplo, o rigor metodológico de sua concepção normativa. Kelsen foi considerado o metodólogo do silogismo jurídico, no qual a premissa maior é a norma válida, a premissa menor é a ordem de conduzir-se de determinada maneira e a conclusão é a própria afirmação da validade da norma. Em verdade, foi exatamente o que o modelo kelseniano traduziu, rompendo os diálogos do direito com ciências afins, especialmente com a sociologia que se destacava à época. (HOMEM, 2003, p. 38).

Não obstante as diversas críticas em relação à metodologia racionalista permaneçam, a subsunção subsiste, resistindo às modificações metodológicas, mantendo-se como núcleo da estrutura padrão, assegurada na atualidade pela resistência ao novo revelado

naturalmente pelo avanço da sociedade plural, gênese do fenômeno jurídico pluridimensional. Por via de consequência, chega-se a inquestionável esgotamento do modelo da subsunção, sendo que o fator temporal seria bastante para dar conta da superação do velho silogismo. A complexidade social, de par com a libertação do direito, somados à crise paradigmática, promove a ruptura com a velha concepção, em direção à renovação de toda uma estrutura passada, insuficiente para dar respostas à produção e aplicação do direito, voltadas à contemplação das necessidades sociais, contextualizadas pela visão aberta do mundo social atual. (BARROS, 1995, p. 131).

1.2. Jurisprudência dos interesses

O final do século XVIII e início do século XIX são marcados pela proposta de uma jurisprudência pragmática voltada à compreensão do valor da vida e à transposição para o direito. Neste período, destaca-se a obra de Jhering que enfrenta a questão, até então não referida, da ausência de valor na Jurisprudência dos conceitos.

A percepção de Jhering volta-se para as transformações operadas no âmbito dos conceitos e das proposições jurídicas em razão da passagem do tempo. A apreensão temporal feita por Jhering traz ao cimo e ao questionamento um problema inafastável do centro das discussões referentes aos novos conceitos, até então, não enfrentados pela própria Jurisprudência dos conceitos. Ainda assim, Karl Larenz questiona a crença da inalterabilidade dos conceitos jurídicos, as combinações de tais conceitos fazendo surgir um conceito novo e ainda, a dedução de novas proposições jurídicas, não enfrentadas por Jhering, em sua jovialidade.

Nessa ordem de ideias, vê agora Jhering que a coerência lógica de uma proposição jurídica não é o mesmo que a sua validade prática, declarando-se contra a ilusão da dialética jurídica, que busca dar ao positivo o nimbo do lógico, contra o culto da lógica, que pensa erigir a Jurisprudência em uma matemática do Direito. (LARENZ, 1997, p. 58).

A respeitabilidade da crítica permite verificar a vulnerabilidade da metodologia. A reação diante dos equívocos dos postulados metodológicos conduz as contribuições de Jhering para a crítica direcionada à desconstrução da logicidade reinante mediante a oposição, agora de caráter teleológico, significante de uma viragem expressiva em seus trabalhos.

A trajetória intelectual de Jhering expressa a passagem, a superação do formal pelo real. O momento marcante dessa passagem, creio, encontra-se na definição do direito como ‘interesse juridicamente protegido’. [...] Os conceitos e as categorias jurídicas, por certo delas não se libertou Jhering. São, para o segundo Jhering, não obstante, conceitos e categorias visualizados de uma perspectiva inteiramente nova. São conceitos e categorias históricas e, portanto, alteráveis segundo o envolver das circunstâncias históricas. (GRAU apud ADEODATO, 1996, p. 72).

A partir de apurada revisão das concepções conceituais, Jhering concebe, finalmente, a doutrina finalista do direito, quando sentenciava:

A vida não é conceito; os conceitos é que existem por causa da vida. Não é o que a lógica postula que tem de acontecer; o que a vida, o comércio, o sentimento jurídico postulam é que tem de acontecer, seja isso logicamente necessário ou logicamente impossível. (JHERING apud LARENZ, 1997, p. 58).

Estava iniciada a nova fase de compreensão do direito em busca de um movimento libertário que viria para permitir novos métodos de interpretação, importando em dizer da necessidade do direito se adequar à sociedade, à vida, enfim, ao trânsito jurídico. Era preciso libertar a criatividade e, na busca desta realização, passa-se do meio ao fim.

Foi então que Jhering escreveu *Der Zweck im Recht* (O Fim do Direito) no qual propugna que “o fim é o criador de todo o direito; não há norma jurídica que não deva a sua criação a um fim, a

um propósito, isto é, a um motivo prático” (JHERING apud DINIZ, 2004, p. 60).

E a finalidade do direito, no entender de Jhering, é a proteção de interesses, procurando conciliar os individuais com os coletivos.

A sua realização objetiva é parte da vida; a energia por meio da qual o direito é conhecido e proclamado como necessário, se atinge e se executa, é que consagra seu verdadeiro valor, pois o direito é produto da atuação das forças sociais e, por isso, a elaboração do direito não é produto de nenhuma vontade. Surge o direito de um processo de luta, de luta pela sua criação. Isso é extremamente relevante. No momento em que resgatamos esses enunciados, que são básicos no pensamento de Jhering, passamos a bem compreender que o autor do direito é a sociedade e não o Estado. É necessário compreendermos isso muito bem, sobretudo porque hoje vivemos um momento de desestruturação do Estado (não se deve afirmar o fim do Estado, pois nada termina, tudo se transforma; o que devemos afirmar é a transformação do Estado, já que aquele Estado dito moderno está inteiramente deteriorado. (GRAU, 1996, p. 73).

O eixo da obra de Jhering reside verdadeiramente na questão dos sujeitos dos fins, do sujeito que está por detrás das proposições jurídicas e que, através delas, consegue prevalecer. (LARENZ, 1997, p. 59).

A Jurisprudência dos interesses é marcada pela introdução do elemento finalístico na produção e aplicação do direito, voltado à contemplação de um fim social.

Ele vê no direito a finalidade de proteção de interesses, mas só enquanto a convergência dos interesses sobre o mesmo fim, suscitando a cooperação, cria determinadas instituições, como o Estado, o comércio e a sociedade. E isso de modo tal que o utilitarismo de Jhering resulta um utilitarismo não egoísta, não individual, mas sim um utilitarismo social. É aí que se abre a linha, na obra de Jhering, que vai enriquecer a sociologia do direito. A jurisprudên-

cia dos interesses também recebe essa influência. (GRAU apud ADEODATO, 1996, p. 75-76).

Jhering concebe a doutrina do interesse, mas foi Heck o responsável pela construção metodológica da Jurisprudência dos interesses.

Em síntese apurada, a Jurisprudência dos interesses apreende o direito em uma dimensão específica de tutela de interesses. O ponto fundamental é que esses interesses são, de fato, legítimos interesses sociais, vale dizer, os interesses dos sujeitos de direito e grupos sociais na ordem sócio-jurídica.

Na afirmação de Larenz:

[...] o centro de gravidade desloca-se da decisão pessoal do legislador e de sua vontade entendida psicologicamente, primeiro para os motivos e, depois, para os fatores causais motivantes. A interpretação, reclama Heck, deve remontar, por sobre as concepções do legislador, aos interesses que foram causais para a lei, o legislador aparece simplesmente como um transformador, não sendo nada mais, para Heck, que a designação englobante dos interesses causais. (LARENZ, 1997, p. 66).

A Jurisprudência dos interesses, impregnada de uma certa orientação sociológica, foi muito bem recepcionada na medida em que obteve a realização dos fins práticos a que se destinava e, ainda, por ter, gradativamente, solapado o espaço ocupado pelo formalismo lógico do sistema dos conceitos jurídicos abstratos. A resistência e a crítica aos excessos lógicos permitiram o desenvolvimento de novos enunciados. Apesar das críticas enfrentadas e da ausência de preocupação direta com a questão do valor, embora naturalmente presente no ambiente social, aquele movimento metodológico promoveu, no âmbito da hermenêutica, formulação progressiva para alcançar a meta principal, compromissada com a ideia de realidade. Assim, os fatos sociais, os eventos da vida em sociedade, os interesses dos indivíduos e dos grupos sociais são o centro gravitacional da proposta metodológica que obtém êxito ao consolidar os resultados

práticos, defendidos como ponto vital do modelo. Os equívocos teóricos não comprometem a finalidade do conjunto metodológico.

1.3. Jurisprudência dos valores

Os movimentos metodológicos conduzem a um novo ambiente demarcado pela necessidade indiscutível de uma concepção do pensamento jurídico capaz de absorver valores, princípios, não só no plano do ideário, mas por serem realidades culturais do universo humano. Assim, a interpretação desses valores, a funcionalidade, o emprego e a adoção em benefício da compreensão dos casos concretos em uma dada dimensão, conduzem a travessia da Jurisprudência dos interesses para a Jurisprudência dos valores.

A passagem a uma Jurisprudência de valoração só cobra, porém, o seu pleno sentido quando conexcionada na maior parte dos autores com o reconhecimento de valores ou critérios de valoração supralegais ou pré-positivos que subjazem às normas legais e para cuja interpretação e complementação é legítimo lançar mão, pelo menos sob determinadas condições. Pode-se a este propósito invocar os valores positivados nos direitos fundamentais, especialmente nos artigos 1º a 3º da Lei Fundamental, recorrer a uma longa tradição jusfilosófica, a argumentos linguísticos ou ao entendimento que a maior parte dos juizes tem de que é sua missão chegar a decisões justas. A quase totalidade dos autores envolvidos nas mais recentes discussões metodológicas partilha a concepção de que o Direito tem algo a ver com a justiça, com a conduta socioeticamente correta. (LARENZ, 1997, p. 167).

É, pois, com a Jurisprudência de valoração que os princípios são trazidos como critério de interpretação, não importando se legais ou supralegais, surgindo aí a contribuição indispensável de Dworkin e Alexy.

A ideia da absorção dos princípios pelo Direito prospera na pós-modernidade pela importância teórica e prática que passam a representar para a produção e aplicação do Direito. Os princípios

normativados são introduzidos nas modernas cartas constitucionais dos novos Estados democráticos. Tal fato é extremamente relevante em relação ao direito pátrio referente à absorção das pautas axiológicas pela Carta Magna brasileira.

A densificação da valoração do Direito ocorre de conformidade com o pensamento jurídico da Jurisprudência dos valores, passando pelas dimensões da legitimidade do Direito, da eficácia do Direito e, por que não dizer, também pelo âmbito da validade.

O Direito como realidade complexa desenvolve-se fundado nas texturas axiológicas para valer como instrumento de realização da justiça na busca dos fins práticos, da função social do Direito, visando regular, assegurar, solucionar conflitos da vida em sociedade.

A nova ordem metodológica, em que pese desafiante, recebe aporte significativo do ambiente constitucional pós-moderno. As transformações decorrentes da nova metodologia afastam o pensamento anacrônico da subsunção, rompendo com a vinculação do arquétipo de uma lógica encarcerada em pirâmides.

A absorção da valoração pelo Direito continental, no século passado, provoca mudanças de paradigmas para fundar o Direito na pós-modernidade, representando o mais significativo dos movimentos metodológicos, responsável pela base principiológica indispensável à produção científica na perspectiva de um paradigma epistemológico, contrapondo-se ao silogismo lógico gerado pela racionalidade de um tempo e época.

O ordenamento jurídico brasileiro, por meio da convenção metodológica da constitucionalização, adere, em tardia modernidade, à metodologia dos valores, conformados em princípios constitucionais.

Segundo Lênio Streck:

[...] há uma crise de paradigmas que obstaculiza a realização (o acontecer) da Constituição (e, portanto, dos objetivos da justiça social, da igualdade, da função social da propriedade, etc.): trata-se das crises dos paradigmas objetivista aristotélico-tomista e da subjetividade (filosofia da consciência), bases da concepção liberal-individu-

alista-normativista do Direito, que se constitui, em outro nível, na crise de modelos de direito, pela qual, muita embora já tenhamos, desde 1988, um novo modelo de Direito, nosso modo-de-fazer-Direito continua sendo o mesmo de antanho, isto é, olhamos o novo com os olhos do velho, com a agravante de que o novo (ainda) não foi tornado visível. (STRECK, 2004, p. 294).

O século XX, marcado pela crise do direito, pelos problemas e transformações provocados pela crise, enfrenta a ruptura em relação aos velhos paradigmas, exigindo a reflexão acerca das questões surgidas em meio de uma nova postura paradigmática vinculada à identificação da função transformadora do Estado Democrático de Direito, ainda oculta. Nesse sentido, afirma Lênio Streck:

Basta observar que, em pleno Estado Democrático de Direito, setores importantes da dogmática jurídica continuam (des)classificando as normas em programáticas, de eficácia plena, etc., com o que os dispositivos denominados de programáticos são relegados a um segundo plano, com baixa ou nenhuma carga eficaz. (STRECK, 2004, p. 299).

Por este caminho constitucional, o Direito brasileiro recebe, finalmente, a interpretação conforme a Constituição. Mas não só a interpretação, como também a produção e aplicação do Direito estão orientadas pelo mesmo nível.

Por isso, a Jurisprudência é tanto no domínio prático (o da aplicação do direito) como no domínio teórico (o da dogmática), um pensamento em grande medida orientado a valores. Que um tal pensamento é uma das distintas possibilidades do pensamento e em que é que consiste a sua especificidade não é algo de que muitos juristas tenham clara consciência, pois equiparam o pensamento jurídico com a subsunção ou com as deduções lógicas e não consideram como suscetíveis de fundamentação racional os juízos de valor. (LARENZ, 1997, p. 299-300).

Dito de maneira mais direta e referente à visão equivocada da Constituição e seus princípios (valores), de acordo com a crítica de Alejandro Nieto:

Las constituciones no son al fin y al cabo más que un texto lingüístico por más que en ellas se prometan las maravillas de un Estado de Derecho que asegura el imperio de la ley. Lo que convierte la Constitución en un elemento capital del Derecho, no son esas pomposas declaraciones sino la voluntad del Estado, de los partidos y de los ciudadanos en hacerla operativa. Son ellos com el esfuerzo de cada día – y no las Cortes constituyentes de una vez por todas – los que hacen de veras la Constitución. (Nieto, 2007, p. 131).

Nem as Cortes Superiores, nem os Tribunais, são capazes de superar o formalismo que deforma o Direito, o Direito Constitucional que assegura o direito de constituir uma sociedade livre, justa e solidária que busca, incansavelmente, em meio a debilidade do Estado Democrático de Direito e Social assegurar a sobrevivência (in)digna a (in)segurança, a paz social por entre as balas da violência perdida, o bem (in) comum, em algum lugar constituído para constituir o homem (de)bem, o ser humano (de) direito.

Há uma dificuldade enorme em convencer a comunidade jurídica acerca do valor da Constituição e do constitucionalismo. A crise ocorre em vários níveis. Em um nível mais simples, a inefetividade da Constituição decorre da mera ignorância acerca da diferença entre texto e norma ou entre vigência e validade. [...] São raras, igualmente, as decisões que aplicam as técnicas da interpretação conforme a Constituição e da inconstitucionalidade parcial sem redução de texto. [...] Em outro nível, a ineficácia constitucional está assentada num plano mais complexo, a partir da negativa dos Tribunais (assumindo maior relevância, aqui, os Tribunais Superiores) em dar efetividade aos princípios e às assim denominadas ‘normas programáticas’, ainda consideradas como ‘meramente’ programáticas. Veja-se a dificuldade em fazer valer o valor da parametricidade do art. 3º da Constituição, que consubs-

tância o Estado social na Constituição. Uma hermenêutica adequada aponta, por exemplo, para a inconstitucionalidade de muitas das privatizações realizadas nos últimos oito anos; muito embora tais teses tenham recebido guarida na justiça federal, foram esvaziadas em grau de recurso pelo STJ e pelo STF. Isto para dizer o mínimo. (STRECK, 2004, p. 78).

As metodologias sob análise contribuem, fortemente, com seus acertos e não acertos, doando ao Direito contribuições de significado inestimável. Não obstante, o pensamento jurídico capta as transformações colhidas em cada plano para manusear, com habilidade científica, os conceitos, interesses e valores. As estruturas metodológicas acabam sendo reconhecidas como através de uma convivência paralela em que não se excluem, convergindo ou divergindo, mas compõem a cena do pensamento jurídico desde a historicidade até a pós-modernidade. Do conjunto trino analisado, o saldo pode ser considerado positivo quando revisitado pela lente da arguta teoria crítica do Direito, objeto de análise futura e parte da sequência de nosso projeto, em sua segunda fase.

Considerações finais

Sendo o direito fenômeno histórico cultural, o estudo da história do pensamento jurídico é verdadeiramente indispensável ao resgate da memória do Direito, enquanto saber teórico e prático.

A metodologia jurídica dimensiona a forma de pensar o Direito, contextualizado no binômio tempo-espaço.

A Jurisprudência dos conceitos sistematizou a construção conceitual das normas jurídicas estruturadas em um conceito fundamental, subordinantes dos conceitos específicos, com base no método lógico-dedutivo.

Com a teoria conceitual teve início o formalismo lógico-jurídico, que permanece, com algumas transformações, até a atualidade.

A estrutura piramidal da doutrina conceitual seria reutilizada pelo normativismo, mantendo o silogismo lógico-dedutivo. O con-

ceito fundamental cede espaço à norma fundamental hipotética, fundamento de validade da norma jurídica, agora concebida através da ordem escalonada. O formalismo e a subsunção tornam-se instrumentos indissociáveis do Direito.

A defesa dos interesses individuais e coletivos juridicamente tutelados surge como reação oposta ao conceitualismo. O método teleológico contrapõe-se ao dedutivismo lógico-formal. A vida é captada como vida para ser vivida, tutelada pelo Direito que nela encontra o seu fim.

A passagem para a valoração do Direito, em verdade, era, igualmente, a busca do fim visado pela tutela dos interesses. Não há interesse coletivo ou individual sem um fim. A finalidade se faz princípio. Os valores metajurídicos e jurídicos cedem à normatização, em especial, no ambiente continental dos novos Estados Democráticos. Tem início a era dos princípios forjados pelo discurso alicianante do Estado Democrático de Direito e Social.

A constitucionalização do Direito é fenômeno decorrente da modernidade tardia trazida para o ordenamento jurídico nacional com o advento da Constituição Federal de 1988.

A crise do Direito, a crise de paradigmas, a crise da baixa efetividade constitucional são problemas a serem enfrentados pela pós-modernidade através, quiçá, da resistência constitucional defendida pela nova teoria crítica do Direito.

As metodologias são constructos teóricos-abstratos, os problemas sociais são práticos e reais. As Constituições não constituem, mas o Direito é aplicado. Aplicar o Direito é preciso!

REFERÊNCIAS

BALLESTEROS, A. M. *El derecho como sistema normativo: naturaleza y función del derecho*. Murcia: Universidade de Murcia, 1993.

BARROS, W. P. *A interpretação sociológica do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1995.

DWORKIN, R. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERRAZ JR. T. S.. *A ciência do direito*. São Paulo: Atlas, 1977.

- GRAU, E. A jurisprudência dos interesses e a interpretação do direito. In: ADEODATO, J. M. (Org.). *Jhering e o direito no Brasil*. Recife: Editora Universitária, 1996, 70-82.
- HOMEM, A. P. B. *História do pensamento jurídico*. Lisboa: Coimbra Editora, 2003.
- DINIZ, M. H. *Compêndio de introdução à ciência do direito*. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- KELSEN, H. *Teoria pura do direito*. 4. ed. Coimbra: Armênio Amado – Editor, 1976.
- LARENZ, K. *Metodologia da ciência do direito*. 3. ed. Tradução José Lamago. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- MONCADA, C. *O Problema metodológico na história do direito português*. Vol. II, Coimbra, 1949.
- NEVES, A. C. *Metodologia jurídica: problemas fundamentais*. Coimbra: Universidade de Coimbra/ Coimbra editora, 1993.
- NIETO, A. *Crítica de la razón jurídica*. Madrid: Editorial Trotta, 2007.
- STRECK, L. L. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.
- _____. *Jurisdição Constitucional e Hermenêutica: uma nova crítica do direito*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS PARA OS DISCENTES*
THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION AND SUPERVISED TRAINING
IN SOCIAL SERVICE: CHALLENGES FOR PUPILS

Marta Regina FARINELLI¹

Raquel Maria CASSIMIRO²

Rosane Aparecida de Sousa MARTINS³

Sirlene A P da Silva SILVEIRA⁴

RESUMO: Este artigo propõe o debate acerca do processo de formação profissional, tendo como referência o estágio supervisionado em Serviço Social. A pesquisa é relevante uma vez que contribuirá para a construção e aproximação da realidade e do cotidiano do estágio, revelando a potencialidade e diversidade da dinâmica do campo de estágio oferecida pelo setor de Serviço Social do Hospital de Clínicas propiciando aos alunos/estagiários em Serviço Social, avaliação da contribuição desta vivência para o perfil profissional e para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Situar o estágio supervisionado em Serviço Social no HC sob a dinâmica do cotidiano das relações faz com que o aluno/estagiário desenvolva habilidades e competências que o capacitem a partir do conhecimento adquirido e da aprendizagem realizada no campo de está-

1 Doutora em Serviço Social pela UNESP/Franca. Coordenadora do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro- Uberaba – MG. Membro do GEFORMSS – Grupo de estudo sobre a formação profissional em Serviço Social – UNESP/Franca.

2 Assistente social, pós- graduanda do Curso de Dependência Química, Técnica Social do Programa Central de Penas Alternativas – CEAPA: NPC Uberaba.

3 Doutora em Serviço Social pela UNESP/Franca, Coordenadora do curso de Serviço Social e docente na UFTM – Uberaba/MG, membro do GEFORMSS – Grupo de estudo sobre a formação profissional em Serviço Social. drarosane.martins@gmail.com

4 Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Uberaba – MG.

gio. Isto porque acreditamos que o estágio supervisionado, em Serviço Social, no HC é um “*locus*” relevante no contexto ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Serviço Social. Formação profissional. Estágio supervisionado. Identidade profissional.

ABSTRACT: This article considers the debate concerning the process of professional formation, having as reference the period of supervised training in Social Service. The research is excellent since it can contribute for the construction and approach of reality and training routine. It discloses the potentiality and diversity of the dynamics of training offered by Social Service sector at a School Hospital. The internship provides the Social Service pupils/trainees a chance to evaluate the contribution of this experience for their professional profile and the development of its professional identity. Placing Social Service supervised apprenticeship in a school hospital, under a daily dynamics of relationships, helps the students/apprentices to develop abilities and competences that qualify them for the acquired knowledge and the learning accomplished. We believe that Social Service supervised apprenticeship in such a hospital is a relevant locus in the teaching/learning context.

Key words: Social service. Professional formation;. Supervised training; Professional identity.

Introdução

Ao refletirmos sobre o processo de formação profissional do Assistente Social, temos que ter em mente que “[...] inicia-se um processo de aproximação à fundamentação teórico-metodológica e ético-política do Serviço Social [...]” (MARTINS, 2006, p.35). Neste contexto pode-se afirmar que a construção da identidade profissional se expressa através do conjunto de fatores ocorridos no cotidiano do espaço institucional, nas relações sociais, individuais e coletivas e nas atividades que envolvem este processo de formação.

Pensar o processo de formação profissional e seu compromisso na construção do perfil discente no Serviço Social é pensar em uma formação que seja capaz de renovar-se em todos os momentos conjunturais. Para tanto, este processo deve ser desenvolvido com

qualidade, possibilitando a identificação das problemáticas do cotidiano profissional, por meio da formulação de novas propostas e vislumbrando o reconhecimento de alternativas emancipatórias para futuros profissionais.

A partir da década de 1990, a produção teórica sobre a supervisão de estágios e o estágio supervisionado tem-se ampliado e tem possibilitado o fortalecimento de diálogo acerca da relevância do estágio e da supervisão sistemática durante a graduação. Na atualidade, as discussões propostas pelos órgãos representativos da categoria – conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS – apontam para a necessidade de aprofundar as análises sobre o processo de formação e sua relação direta com a produção do saber e a realidade do exercício profissional, tendo como ponto nevrálgico o estágio supervisionado.

A reflexão sobre o exercício profissional possibilita um debate dinâmico no plano teórico e prático, levando-nos a uma aproximação do cotidiano da prática profissional, no sentido de obtermos novos conhecimentos, preconizados pelo estágio.

E é devido a este contexto que identificamos a necessidade de conhecer o processo de trabalho do assistente social, despertando-nos para a relevância do estágio curricular obrigatório, não como uma atividade complementar, mas como um componente indispensável para o processo de formação em Serviço Social.

Assim, o estágio curricular é entendido como um componente curricular que proporciona ao aluno/estagiário, um momento específico de aprendizagem, uma reflexão sobre o trabalho profissional, oportunizando ao corpo discente a visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional e compondo, assim, o tripé ensino, pesquisa e extensão.

1 O estágio supervisionado no processo de formação do Assistente Social: reflexões introdutórias

A proposta de formação profissional em Serviço Social possui como premissa:

Garantir uma formação articulada à base da pesquisa e sob a ótica pluralista, permitindo, nesse sentido, a apropriação pelos docentes, e demais profissionais responsáveis pela formação profissional dos Assistentes Sociais, das polêmicas existentes no interior da tradição Marxista e desta com outras vertentes teóricas das ciências sociais; qualificar o corpo docente e outros Assistentes Sociais envolvidos no processo de formação profissional, para o ensino dos conteúdos relativos à tradição Marxista, possibilitando o acesso às fontes originais dessa tradição, bem como para o ensino das grandes matrizes teóricas nas ciências sociais e humanas. (CARDOSO, 1998, p. 30).

Assim, entende-se que o processo ensino-aprendizagem com fundamentação no pensamento marxista possibilita fomentar o debate crítico da realidade social, tendo como premissa a construção teórico-prático do Serviço Social.

Na mesma direção, a formação profissional do assistente social, na graduação, ratifica não só a necessidade de adquirir conhecimentos teóricos, mas remete à relevância das vivências em campo de estágio, atrelado à articulação teoria e prática, tornando o estágio imprescindível no processo de formação.

No contexto do processo de formação profissional, o estágio possibilita uma ampliação dos conteúdos abordados durante a graduação, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares, e que conteúdos podem fortalecer o perfil profissional do Assistente Social na atualidade.

A Proposta Curricular da Universidade de Brasília - UNB pressupõe que:

O estágio implica a responsabilidade de tarefas estratégicas, com supervisão rigorosa e relatório teórico-metodológico [...] Deve ser repensado no currículo a partir da compreensão do mesmo enquanto espaço de práxis, momento privilegiado da relação teoria/prática, contato direto e comprometido do aluno com o lócus da atuação profissional. (FALEIROS, 1997, apud PINTO, 1996, p. 171).

Assim, o estágio é visto como componente curricular indispensável neste processo de formação, tornando-se um fator capaz de aprimorar o domínio da teoria e prática que se especifica no cotidiano do campo de estágio.

Por meio da intervenção teórico-metodológica, o estágio é capaz de facilitar a sistematização dada no contexto teoria/prática, concretizando o compromisso ético-político na coletividade, de modo que docentes (supervisores acadêmicos) e assistentes sociais (supervisores de campo) tenham a compreensão de que o espaço da práxis qualifica a ambos mediante o confronto teórico-prático.

Ainda segundo a proposta das diretrizes curriculares – DC para os cursos de graduação em Serviço Social, no processo de aprendizagem, o estágio é um dos componentes curriculares estratégicos na expansão da emancipação e autonomia do corpo discente, em nível político, sócio-cultural e técnico-operativo. Através da relação dialética teórico-prática do estágio fomenta-se a especificidade da ética, a competência e o compromisso profissional.

Nesta perspectiva curricular, o estágio é tido como processo indispensável na formação profissional e na construção da aprendizagem teoria/prática, capaz de propiciar ao aluno do Serviço Social visão ampla do exercício profissional que, articulada no desenvolvimento crítico, fortalece sua capacidade de atuar no enfrentamento de situações diversas, postas ao assistente social.

Assim, sob esta lógica curricular inovadora, o estágio supervisionado torna possível uma convivência de aprendizagem entre professores, assistentes sociais, discentes e sociedade, permitindo ao aluno/ estagiário construir sua identidade profissional a partir da experiência concreta dada no campo de estágio.

Desta forma, o estágio supervisionado tem sua relevância no processo ensino- aprendizagem, visto que:

[...] O estágio na formação é fundamentalmente uma alternativa de conhecimento da realidade concreta, uma forma de apropriação de conhecimento e questões presentes na sociedade (OLIVA, 1989, apud OLIVEIRA, 2004, p. 61).

Reafirmamos, deste modo, que a reflexão acerca da importância do estágio supervisionado na formação discente está aliada ao compromisso ético, político e pedagógico proposto pelo curso, tornando-se parte integrante da relação teoria/prática.

O estágio evidencia sua diversidade quanto à compreensão do exercício prático de acordo com processo histórico, ou seja, o estágio é apresentado como treinamento do exercício profissional e oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formação, influenciando, diretamente, na construção da identidade profissional do discente de Serviço Social.

Assim, podemos defini-lo como:

[...] O estágio curricular não é aplicação de conhecimentos adquiridos na teoria, nem adequação de alunos ao mercado de trabalho, mas sim é um momento de estudo, reflexão do fazer, de pensamento da prática social, ou seja, uma forma de apropriação de elementos de críticas e descobertas sobre questões presentes na dinâmica da sociedade. (OLIVA, 1989 apud OLIVEIRA, 2004, p. 66).

Em consonância com o processo de construção da identidade do futuro profissional do Serviço Social, o estágio supervisionado também possibilita aprofundar e vivenciar a dimensão teórico-metodológica no exercício profissional, qualificação que, posteriormente, será essencial para o desenvolvimento da ação profissional.

Não podemos deixar de enfatizar que, na dimensão interventiva e operativa do Serviço Social, o estágio necessita ser acompanhado e orientado por uma Assistente Social, sendo um dos tributos privativos da profissão. Ao ser considerado uma atividade curricular obrigatória, estágios configura-se em um dos princípios que fundamenta a formação profissional (conforme indicado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS.)

O estágio supervisionado é reconhecido como um componente curricular estratégico que articula a fundamentação teórica e o cotidiano do trabalho do assistente social.

Assim o estágio supervisionado é considerado:

Um lócus de construção da identidade profissional do aluno, requerendo assim uma ação reflexiva, crítica alicerçada nos conhecimentos teórico-metodológico do assistente social e, portanto devendo ser uma atividade planejada e sistematizada pela unidade de ensino e respectivo campo de estágio. (OLIVEIRA, 2004, p. 75).

A interação entre unidade de ensino e campo de estágio se faz necessária, tornando este último um real espaço do cotidiano para o entrelaçamento da teoria e prática. Afinal, ele proporciona qualificar o discente, preparando-o para a realidade concreta do exercício profissional.

O estágio supervisionado é um dos componentes fundamentais para a formação profissional do discente em Serviço Social. Isto se torna possível mediante o comprometimento e o envolvimento, do supervisor de campo, do discente e das unidades de ensino, quando perceber a valiosidade de participar efetivamente do contexto sócio-histórico da formação, no bojo das relações conjunturais da sociedade.

No entanto, muitas vezes, a realidade do estágio supervisionado não é compreendida pelos discentes na sua totalidade e o compromisso e a vivência do estágio tornam-se um mero cumprimento de horas para atender às exigências do projeto pedagógico do curso, passando despercebido no contexto acadêmico e repercutindo negativamente na formação do futuro Assistente Social.

Neste sentido, a qualidade da vivência do estágio experimentado pelo discente em Serviço Social afetará diretamente sua formação e, conseqüentemente, seu exercício profissional, pois o processo teoria/prática perderá o seu sentido.

O referido estágio, junto com outras dimensões da relação ensino-aprendizagem, oportunizará ao discente o reconhecimento do trabalho profissional do Assistente Social e a exigência da fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Isto porque:

O estágio devidamente supervisionado conduz o aluno à aproximação sucessiva com a prática profissional e com a rede de interlocuções subjacentes à sua efetivação, auxiliando a aprimorar-se do significado social da profissão e da construção da sua identidade profissional, individual e coletivamente, fundamental para a formação profissional. (PINTO, 1997 apud OLIVEIRA 2004, p. 6).

Na mesma direção, é necessário considerar que, durante o processo de estágio, as relações que se configuram através do cotidiano do exercício profissional contribuem para a edificação do perfil do discente, redimensionando seus conhecimentos acumulados, voltados para o exercício profissional.

Para tanto, é preciso que o discente compreenda seu papel enquanto estagiário, ou seja:

o papel do estagiário como aquele de “estar disponível” para se preparar profissionalmente para ser assistente social. É desse papel que deveriam os outros por ela apontados: o de aprender a ser responsável pelas tarefas que competem ao aluno, o de fazer o conteúdo do curso para discutir no estágio; o de saber correlacionar teoria-prática e esta com seu contexto sócio-histórico. (BURIOLLA, 2003, p. 99).

Assim reafirmamos que o discente deve ter a clareza de que é por meio do estágio que sua identidade profissional será ampliada e fortalecida porque, juntamente com seu supervisor de campo, nele desenvolverá uma ação participativa, crítica e reflexiva, enfatizando e aprimorando seus conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, bem como refletir é sobre a necessidade de uma atuação profissional e propositiva.

O estágio propicia ao discente participar, diretamente, de situações reais do cotidiano profissional na área de Serviço Social e assumir com competência sua condição de sujeito ativo de todas as implicações postas ao estagiário. Nesta oportunidade, relacionada às disciplinas apreendidas, o corpo discente poderá desenvolver sua aprendizagem e responsabilidade, compreendendo que esta re-

alidade é a mais próxima do cotidiano do exercício profissional. O estágio também propicia ao discente atuar e intervir na realidade social, respondendo com eficiência e competência às expectativas e necessidades conjunturais.

A partir do momento em que o discente tem consciência da importância do estágio para o exercício profissional do assistente social, ele percebe que exercitar a “futura” ação profissional torna a aprendizagem mais efetiva em termos de responsabilidade, consciência, compromisso e gera um espírito crítico e inovador.

O estágio supervisionado, ao influenciar diretamente na formação profissional e ao ser concretizado por meio da vivência da realidade do cotidiano profissional, torna possível desvendar sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades e competências correspondentes às capacidades adquiridas no processo de formação.

Por isso, pode-se afirmar que o estágio propicia a aproximação à realidade social e a experiências de vivências que permitirão refletir acerca da necessidade de superação da dicotomia teoria/prática a partir da elaboração de novas propostas de ação/intervenção fundamentadas, implicando numa prática dialética, de modo que a prática indague a teoria e a transforme.

Essa é a construção de novos conhecimentos. Porém, é importante reconhecer, neste momento, que a formação profissional não termina com a conclusão do curso, mas deve ser estendida por meio da formação continuada e aprimorada por meio do exercício profissional. Ao habilitar profissionais com fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, a formação na graduação poderá contribuir diretamente para que o corpo discente compreenda as implicações e complexidades inerentes ao exercício profissional, considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais existentes no cotidiano.

Diante do exposto, reconhece-se que a formação deve estar vinculada não só a atender às necessidades do mercado, mas a desenvolver um papel que articule a função formadora da universidade.

de, em preparação para o enfrentamento das expressões da questão social presentes nos diversos contextos da realidade social.

Portanto, é papel da instituição de ensino preparar, qualificar e habilitar os discentes, com base no projeto pedagógico do curso, com uma proposta de formação capaz de atender, ao mesmo tempo, às expectativas dos discentes na sua totalidade e ao projeto ético-político do Serviço Social. Esta experiência pode ser fortalecida por meio do estágio supervisionado e da disciplina de supervisão de estágios.

A reflexão da produção teórica sobre a supervisão de estágio e sobre o estágio supervisionado possibilita fortalecer os momentos de diálogo acerca da formação profissional, os campos de atuação do assistente social e a expansão dos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social.

O processo de formação está diretamente vinculado à produção do saber e à compreensão adversa da realidade do exercício profissional. Nesta direção, este artigo traz algumas ideias e reflexões a partir dos resultados da pesquisa que teve como objeto de estudo “O estágio supervisionado no Hospital Escola/UFTM: componente indispensável no processo de formação discente em Serviço Social”⁵.

O exercício profissional, na área do Serviço Social, está pautado na emancipação humana, assegurando aos usuários a efetivação das políticas sociais públicas e privadas, propiciando-lhes o acesso às informações necessárias para a efetivação da luta pela universalização dos direitos sociais, no âmbito hospitalar, de modo que as relações estreitadas, na área da saúde, estejam pautadas em projetos coletivos.

A reflexão sobre o trabalho profissional é que possibilita um debate dinâmico no plano teórico e prático, levando-nos a uma apro-

⁵ O referido Hospital tem proporcionado à população de Uberaba e região atendimento médico de excelência, desenvolvendo ao longo dos anos atendimento, em nível ambulatorial e de internação. São atendidos em média, 30.000 pacientes/mês, oriundos de mais de quatrocentos municípios de Minas Gerais, Norte de São Paulo, Sul de Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e outros quatorze estados.

ximação do cotidiano do exercício profissional, no sentido de se obter novos conhecimentos, preconizados pelo estágio.

E é por meio deste contexto que se identifica a necessidade de conhecer o processo de trabalho do assistente social, despertando-nos para a relevância do estágio supervisionado, não como uma atividade complementar, mas como um componente indispensável para o processo de formação em serviço social.

Neste contexto, pode-se afirmar que a realidade do trabalho profissional do assistente social, no HE, tem-se constituído num espaço de capacitação e formação do aluno/estagiário, propiciando vivência e troca de experiência na área da saúde, destacando aspectos relevantes relacionados ao processo de estágio em serviço social.

O estudo do tema se embasa na convicção de que o resultado desta pesquisa tem muito a contribuir para o Serviço Social, para que o agir profissional esteja voltado para um perfil inovador, dinâmico, criativo e propositivo, de modo que a execução do exercício profissional do assistente social atenda, na sua totalidade, às novas demandas apresentadas pelos usuários.

Situar o estágio supervisionado em Serviço Social no Hospital Escola da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob a dinâmica do cotidiano das relações, faz com que o aluno/estagiário desenvolva habilidades e competências que o capacitem, a partir do conhecimento e da aprendizagem adquiridos no campo de estágio, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Diante disso, o presente artigo enfocará os resultados da investigação que aborda o estágio supervisionado no referido Hospital público como componente indispensável no processo de formação discente em Serviço Social.

2 A contribuição do estágio no processo de formação e exercício profissional: a vivência de estágio no HC/UFTM

Pensar o processo de formação em serviço social exige uma reflexão acerca dos elementos indicados pelas diretrizes curricula-

res referentes às disciplinas propostas pelo projeto pedagógico, com ênfase na disciplina de supervisão de estágio e no cumprimento da atividade de estágio curricular obrigatório.

Neste contexto, os sujeitos, quando questionados sobre o que consideram primordial à formação profissional na graduação, apontam que o estágio é um compromisso primordial, assim como as disciplinas articuladas a uma proposta de interdisciplinaridade.

Reconhece-se que o processo de estágio e as relações que se configuram no campo de estágio são essenciais à formação, apontando que as relações entre discente, docentes e assistentes sociais supervisores, bem como unidades de ensino, podem contribuir, definitivamente para o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, ressalta-se uma visão ampla acerca do projeto educacional, pensando a formação numa perspectiva que:

[...] possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também é destacada, sendo a dimensão interventiva, juntamente com a ética e a investigação interventiva, consideradas princípios formativos e condições centrais que devem perpassar todo o processo de formação profissional [...]. (CARDOSO, 2000, p.13).

Nesta perspectiva, no momento em que o processo de formação atinge as dimensões universais, particulares e singulares, estará propondo uma apreensão quanto ao seu papel no processo da formação profissional, conquistando uma compreensão na sua totalidade.

Outro aspecto apontado pelos estagiários/sujeitos da pesquisa refere-se à necessidade de conhecimento teórico-prático, à ética e ao conhecimento das políticas sociais como elementos essenciais para o desenvolvimento de projetos e pesquisas.

Tais fatores, como o conhecimento teórico-prático e, habilitação para desenvolver projetos e pesquisas dentro de um princípio ético, propiciam ampliar o conhecimento diante das políticas sociais existentes, a partir da visão ampla que se tem do conhecimento ad-

quirido. Assim, considera-se primordial o processo educacional que envolve a disciplinas, discentes, docentes e supervisores. Entendemos que, ao habilitar profissionais, teórica e metodologicamente, há a necessidade de compreender as implicações implícitas no exercício profissional, considerando-se todos os aspectos sociais existentes.

É papel da instituição de ensino preparar, qualificar e habilitar os discentes através de plano de ensino com base na proposta das diretrizes curriculares que seja considerado primordial à formação, capaz de atender às expectativas dos discentes na sua totalidade.

Posteriormente, quanto à relação vivência de estágio, expectativas e contribuição para a formação discente, identifica-se que os sujeitos esperavam conhecer a realidade do usuário no HC, a política de saúde e a atuação do exercício profissional. Puderam, também, visualizar o exercício profissional em várias unidades e aprender com o exercício de cada profissional do setor. Além disso, ressaltam que as vivências de estágio contribuíram para seu crescimento pessoal, para ter mais segurança frente às expressões que vivenciaram e que vivenciam atualmente e para que conhecessem as demandas e o trabalho em equipe.

A oportunidade obtida em vislumbrar o exercício profissional de vários setores e aprender com cada profissional possibilitou aos sujeitos conhecerem o trabalho de vários profissionais e construir uma análise que estabelecesse critérios que contribuíssem para seu processo de formação.

Percebe-se que a realidade do cotidiano do exercício da profissão se configura nas diversas expressões da questão social, cuja centralidade do trabalho está em atuar nas diversas dimensões sociais, em tempos diferentes, atendendo demandas diversas.

O estágio no HC/UFTM possibilita aos estagiários conhecerem a realidade do exercício profissional, voltada para um trabalho em equipe, capaz de responder às necessidades dos usuários. Tal atuação se totalizará na apresentação de outras demandas que necessitarão do conhecimento de outras políticas, como da Previdência, da Assistência e da Educação, dentre outras, e não apenas da política

de saúde, pelo fato de não significar que as demandas e necessidades são específicas desta área.

Tendo em vista que as expectativas dos sujeitos foram correspondidas, de acordo com Buriolla (2003), isto aponta que o processo de ensino/aprendizagem envolveu momentos que se somaram às vivências do cotidiano, no exercício profissional. As situações diversas, vivenciadas em cada espaço, nos fazem pensar que:

As situações cotidianas enfrentadas pelos assistentes sociais são múltiplas e diversificadas em função do espaço de trabalho no qual esteja inserido, mas independentemente dessa questão, em princípio, o mesmo terá de compreender que esse cotidiano é o lócus onde ele objetiva suas ações, é o espaço onde põe suas capacidades em movimento em função de suas finalidades profissionais, compreendendo, no entanto, que os cotidianos de práticas “estão determinados pelas circunstâncias”. (SOUZA; AZEREDO, 2004, p. 54).

Tal compreensão nos remete a analisar as vivências cotidianas e suas diversas configurações que determinam as circunstâncias diárias do exercício profissional e, a partir daí, utilizar todo conhecimento acerca das políticas públicas e sociais, no enfrentamento das demandas que lhes são postas.

Outro aspecto levantado refere-se à necessidade de maior articulação entre a instituição de ensino e a instituição campo de estágio. Muitas vezes o aluno/estagiário, ao chegar na instituição, não sabe o que é o estágio, não foi orientado pela Universidade nem pela instituição proponente ao campo de estágio e desconhece o papel do supervisor de campo e do estágio supervisionado no processo de formação.

Considerando que a Instituição de Ensino Superior – IES tem o papel de viabilizar a formação profissional e a sistematização do conhecimento, ela deve estar atenta quanto ao campo de estágio, interagindo com o mesmo, promovendo a articulação da vivência do discente estagiário no cotidiano do trabalho profissional do as-

sistente social, para que o estagiário esteja capacitado, apto para desempenhar seu papel.

Ao mesmo tempo, por ser um espaço pedagógico, a IES tem como função propiciar aos discentes a apreensão dos eixos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, dentro da proposta de ensino-aprendizagem, deixando claro que seu compromisso deve estar, realmente, voltado para uma formação de qualidade na sua totalidade.

O fato de o estagiário chegar despreparado ao estágio comprova a falta da articulação da IES com a instituição que oferece o estágio, a qual deveria assegurar ao discente uma supervisão no seu contexto “genérico e histórico da formação do assistente social” Buriolla (2003), preparando o estagiário para o enfrentamento da realidade do cotidiano do exercício profissional e tornando-o apto para participar ativamente do processo teoria-prática.

Esta proposta se tornará possível no momento em que a IES mantiver uma parceria direta com o campo de estágio, fazendo uma integração entre discente/estagiário, professor supervisor e assistente social supervisor de campo.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de articulação da IES com a instituição que abre campo de estágio, neste processo. A falta de informação reafirma a responsabilidade, tanto por parte da Unidade de Ensino, quanto pela Unidade de Campo de estágio, em propiciar tal conhecimento aos estagiários, de forma que, ao chegar no campo de estágio, ele esteja preparado para obtenção de uma visão crítica das relações existentes.

Esta análise parte do pressuposto de que, neste processo, o supervisor também contribui, diretamente, com a veiculação de informações referentes ao seu cotidiano do exercício profissional. Segundo Buriolla (2003), o papel do supervisor de campo, cuja supervisão se dá através da “prática profissional”, possibilita o desvelamento, acompanhamento e desempenho do estagiário.

A dinâmica dada nas relações profissionais entre supervisor e discentes se configura na troca de experiências e vivências, propi-

ciando ao estagiário uma visão mais ampla da realidade do Serviço Social e do exercício profissional do assistente social. Assim:

A formulação da política de prática acadêmica, é a peculiaridade da instituição universitária e seu caráter público, como lócus privilegiado da formação profissional. Partilha-se um ponto de vista de que, tendo as instituições de ensino superior um papel fundamental na preservação e transmissão do patrimônio científico e cultural acumulado, suas funções nos podem ser reduzidas unilateralmente à transmissão de conhecimento e à qualificação de mão de obra especializada para o atendimento das requisições do mercado de trabalho. (IAMAMOTO, 2008, p. 258).

Diante do exposto, a instituição de ensino não é responsável somente pela construção de conhecimento e pela preparação de profissionais para o mercado de trabalho. Seu papel vai muito além, devendo articular, dialeticamente, as relações que se configuram na dinâmica das relações entre instituição de ensino, campo de estágio, discente, docente e assistente social supervisor.

Quanto à relevância para preparação do exercício profissional, pressupõe-se a IES que tenha claro o papel do estágio no bojo das relações configuradas no contexto do processo de formação, tendo em vista que, por meio do estágio, pode-se alcançar um nível de profundidade do exercício profissional cuja perspectiva é compreender que, no campo de estágio, há espaço para realizar e efetivar ações que contribuirão para o desenvolvimento de um trabalho comprometido. Tal compreensão é decisiva para despertar o interesse em atuar na área da saúde.

Constata-se que tais expectativas só poderão existir a partir do momento em que o estagiário tiver a clareza de que o estágio não só possibilita uma aproximação da realidade do exercício profissional, mas propicia um momento de aprendizagem, reflexão, uma visão crítica da dinâmica existente nas relações dadas no campo institucional. Deste modo, a contribuição será o resultado da vivência cumulativa e reflexiva acerca da inserção crítica e criativa do discente na área profissional.

A contribuição dada pelo campo de estágio do HC reforça a reflexão de que o exercício profissional, segundo Yamamoto (2004), não se revela na sua imediatividade, ou seja, deve ser apreendido em suas várias possibilidades e múltiplas determinações por meio da práxis.

Quanto à análise sobre o processo de supervisão, enquanto aprimoramento do exercício profissional, os sujeitos, em seus depoimentos, apontam que a supervisão de estágio é uma possibilidade de reflexão acerca do exercício profissional, cuja diversidade de conduta e atuação contribuem para o estágio, dentro da perspectiva teórico-prático.

Isto significa que, ao refletirmos acerca do papel da supervisão, entendemos que a sua finalidade é possibilitar a discussão sobre o conhecimento teórico-prático, assegurando o contexto genérico e histórico da formação.

Partindo do pressuposto de que a supervisão seja articulada como parte integrante do exercício profissional, aliada ao conhecimento teórico-metodológico e ético-político, ela é concebida e incorporada ao processo de formação como uma forma direta de materializar o trabalho profissional.

Ao nos reportarmos às falas dos sujeitos dessa investigação, compreendemos que o processo de supervisão contribui para uma reflexão acerca do exercício profissional. Sob esta perspectiva, a supervisão contribui para ampliar as possibilidades do processo teórico-prático, promovendo a emancipação do estagiário enquanto sujeito participativo e colaborador no aperfeiçoamento da prática vivenciada e apreendida através do cotidiano do exercício do supervisor. Entende-se que as habilidades e competências podem ser somadas ao compromisso do projeto ético-político, bem como ao seu papel de supervisor-educador.

Por considerarmos a supervisão uma prática educativa, salientamos o papel fundamental do supervisor neste processo e seu compromisso para com o estagiário, bem como o papel da universidade que deve investir na qualificação dos profissionais para que haja uma interação no processo de formação discente.

Acrescido ao fato de que a supervisão é uma prática educativa compromissada com o crescimento profissional, considera-se importante que a universidade invista na formação continuada, pois, por meio dela, se dará o aperfeiçoamento e amadurecimento da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como a melhoria da prestação de serviços, atendendo-se de forma satisfatória, às necessidades do cotidiano do exercício profissional.

A supervisão é responsável pela transformação do conhecimento apreendido pelo aluno, qualificando-o para desenvolver um atendimento qualificado e comprometido.

Por outro lado, o assistente social supervisor tem materializado seu exercício profissional em ganhos práticos e teóricos, a partir da supervisão veiculada à educação, cuja intencionalidade tem refletido no aprimoramento, formação e crescimento profissional em diversas áreas, reafirmando seu compromisso enquanto profissional, professor e supervisor, de modo que a supervisão seja vista como um processo de aprimoramento do exercício profissional.

Sobre a questão indagada, observa Buriolla:

É evidente a significância do procedimento metodológico no processo de supervisão. O que vale dizer que a estratégia venha a ser o meio através do qual o supervisor e o supervisionado vão adquirindo a capacidade de reconhecer, compreender uma dada realidade, planejar uma ação, exercitar suas habilidades [...] (1999, p. 102).

Nesta perspectiva consideramos relevante repensar todo o processo de formação, quanto à supervisão enquanto instrumento adequado para a relação supervisor e supervisionado, no sentido de ter a supervisão como estratégia de ação avaliada, reconhecida e compreendida na sua totalidade.

Noutra direção, quanto à contribuição do estágio no HC para o desvendamento das habilidades e competências e, comumente, para o exercício profissional, constatou-se que os estagiários adquiriram habilidades, com o tempo, com as vivências de estágio e com a aproximação da realidade.

Neste contexto, considera-se que a aproximação da realidade do exercício profissional permite constatar nuances de possibilidades no “agir profissional”, dependendo do posicionamento, conceitos e opiniões do supervisor referentes a uma determinada situação vivenciada. Tal atitude repercute nas possibilidades de visualizar a contribuição, tanto das habilidades e competências, quanto para o exercício profissional.

O estágio se torna um processo educativo no processo ensino/ aprendizagem, colaborando para o aperfeiçoamento do conhecimento, ocasionando uma formação interventiva e construtiva. Ao se aproximarem da realidade do cotidiano do exercício profissional, as habilidades e competências podem ser evidenciadas:

A competência é uma construção do sujeito que trabalha, numa relação direta com o contexto no qual está inserido e nas relações de poder que aí estão postas, fica claro que não é somente necessária à qualificação adquirida na formação (teórica, metodológica e técnica), mas algo que está além, talvez ligado às capacidades múltiplas que emergem de uma situação particular de trabalho. (SOUZA; AZEREDO, 2004, p.50).

Tendo em vista que o profissional deve estar atento às demandas e necessidades dos usuários, ele não deve perder de vista seu compromisso para com o projeto ético-político, considerando e respeitando o usuário na sua singularidade e particularidade.

Uma vez que todas as experiências e vivências tenham contribuído para o processo de formação e desvelamento das habilidades e competências, consideramos que:

A dimensão contraditória das demandas que se apresentam à profissão, expressão das forças sociais que nelas incidem [...] são essas forças contraditórias, inscritas na própria dinâmica dos processos sociais, que criam bases reais para a renovação do estatuto da profissão conjugadas à intencionalidade dos seus agentes. (IAMAMOTO, 2008, p. 182).

Neste sentido, em resposta às demandas, os assistentes sociais, na contemporaneidade, devem estar preparados para atuarem em todos os momentos da sociedade, de forma a atenderem às necessidades, na sua totalidade.

As demandas postas à profissão é que impulsionam a renovação do compromisso inserido ao projeto ético-político, para intervir nas demandas que são postas ao Serviço Social.

O estágio torna-se um momento de oportunidades que possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências, com ênfase na utilização dos instrumentos técnico-operativos do Serviço Social.

Ampliando esta visão, aponta-se que a não efetivação dos direitos sociais nos espaços institucionais requer profissionais competentes e capazes de formular, gestar, implementar e avaliar programas e projetos, que devem dispor de visibilidade profissional para o enfrentamento das múltiplas expressões da questão social, atendendo a todas as demandas, nas dimensões universais e particulares, na luta pelos direitos sociais, potencializando os espaços na coletividade.

Quanto à não efetivação dos direitos sociais, refletimos que o profissional deve estar preparado para propor estratégias para o enfrentamento das novas demandas, atento às necessidades dos usuários e apto para elaborar, coordenar, planejar e gestar programas e projetos, buscando a efetivação e emancipação do sujeito, utilizando toda a habilidade e a competência adquiridas no estágio.

Tendo em vista que a formação é um processo contínuo, o assistente social deve dispor de um compromisso efetivo para com seu trabalho, engajado na capacidade de análise crítica, após fazer a leitura da realidade frente às demandas da atualidade.

Outro aspecto importante refere-se à contribuição do estágio, enquanto componente indispensável para o processo de formação discente em Serviço Social. A análise sobre a contribuição da vivência de estágio para o fortalecimento e compromisso com projeto ético-político, bem como sua colaboração para a construção de sua identidade profissional, permite indicar que a troca de saberes e o trabalho coletivo podem contribuir para fortalecer o compromisso

dos futuros assistentes sociais com o projeto ético-político e que, por meio das diretrizes curriculares, da história política e das legislações, está sendo embasado seu exercício profissional. Apesar dos compromissos com o projeto ético-político.

Percebe-se que, apesar de todas as questões vivenciadas no cotidiano do exercício profissional poderem ter contribuído para a construção da identidade profissional, a troca de saberes constituiu um dos elementos primordiais à formação.

A compreensão do serviço social, na contemporaneidade, parte do pressuposto de que, para fortalecer o compromisso como projeto ético-político, devemos ter claro que o compromisso deve voltar-se aos fenômenos sociais, entendido numa perspectiva histórica e crítica, no bojo das questões técnico-políticas, compostas no processo de formação.

Ressaltamos a contribuição do compromisso do projeto ético-político para construção do perfil profissional, com base na fundamentação teórica, metodológica e ético-política, vivenciadas no campo de estágio, em que a apreensão do cotidiano do exercício profissional promove a qualificação e a formação profissional, consequentemente, o perfil profissional do futuro assistente social.

Considerando a troca de saberes, o trabalho em equipe e o interesse em ter um compromisso na sua totalidade, Yamamoto nos coloca que:

[...] É fundamental o respaldo coletivo da categoria para a definição de um perfil da profissão: valores que orientam, competências teórico-metodológicas e operativas e prerrogativas legais, necessárias à sua implementação, entre outras dimensões, que materializam um projeto profissional associado às forças sociais comprometidas com a democratização da vida em sociedade. (IAMAMOTO, 2008, p. 422).

Em alguns casos, os profissionais não conseguem obter um compromisso com o projeto ético-político na sua totalidade, devido a alguns fatores externos e internos, políticos e sociais, que cola-

boram para a obtenção parcial do compromisso com o projeto ético-político. Mas, com a disponibilização de alguns recursos, podem contribuir para afirmação deste compromisso.

Cabe-nos, então, ressaltar que o trabalho coletivo reforça o compromisso com o projeto ético-político e materializa o projeto profissional, fortalecendo a construção da identidade profissional.

A falta de recursos financeiros, humanos e materiais reflete, diretamente, nos aspectos institucionais, pois a sociedade vem passando por mudanças e adequações decorrentes do crescimento capitalista, que repercutem nas relações institucionais e gerenciais.

Este fato nos remete a analisar que as origens históricas e o processo de consolidação do projeto, na atualidade, requerem uma avaliação da realidade sócio-profissional quanto à sua projeção coletiva que envolve sujeitos sociais e coletivos, durante o processo de formação, bem como no exercício profissional.

Assim, a categoria vem discutindo acerca da defesa dos valores democráticos, incorporando, no seu exercício profissional, a construção de um projeto coletivo. Com o estágio, os alunos podem relacionar teoria com a prática, aproximar-se da realidade, por meio da vivência com o usuário que faz com que eles compreendam melhor o significado social da profissão. Tudo isso deve estar aliado à ética, ao profissionalismo, ao dinamismo, à responsabilidade, às leituras, ao contato com a realidade e à vivência com outros profissionais na construção da identidade profissional.

O debate da formação profissional gira em torno do “ensino teórico” e do “ensino prático” (IAMAMOTO, 2000), em busca de um projeto profissional crítico, capaz de responder aos desafios impostos à profissão, tendo seu exercício dificuldades, é possível, sim, fortalecer e manter o profissional como uma atividade intrínseca na divisão sócio-técnico do trabalho.

Por meio do desvelamento da sua identidade profissional, o futuro assistente social, pode fortalecer seu compromisso com o projeto, buscando respostas teórico-práticas que impulsionem a luta teórica e política no cenário do exercício profissional, norteando o

processo de ensino/aprendizagem do discente, na graduação em Serviço Social.

Assim, quando há uma compreensão acerca do fortalecimento da identidade profissional e da ética, entendemos que:

O Código de Ética nos indica um rumo ético-político, um horizonte para o exercício profissional. O desafio é a materialização dos princípios éticos na cotidianidade do trabalho, evitando que se transformem em indicativos abstratos, descolados do processo social. Afirma, como valor ético central, o compromisso com a nossa parceira inseparável, a liberdade. Implica a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, o que tem repercussões efetivas nas formas de realização do trabalho profissional e nos rumos a ele impressos. (IAMAMOTO, 2000, p 77).

O desafio em fortalecer o compromisso com o projeto ético-político e a identidade profissional estão atrelados à realização de um trabalho profissional comprometido com a emancipação e expansão dos direitos sociais.

No entanto, para que ocorra o fortalecimento do compromisso com o projeto ético-político, o profissional deve ter um perfil propositivo e comprometido, capaz de sintonizar-se com as mudanças societárias e potencializar suas propostas de trabalho. Percebe-se que tal compromisso, neste contexto, só se efetiva com um exercício profissional competente, que responda às transformações societárias com respostas ético-políticas, o que fortalecerá e redimensionará a sua visão quanto ao projeto que norteia a profissão.

A capacidade de analisar criticamente o cotidiano, após realizar a leitura da realidade, torna o assistente social capaz de realizar uma intervenção e, a partir daí, dar respostas concretas por meio de um trabalho dinâmico e inovador.

Reconhecendo que as “expressões da questão social” são a matéria prima ou o objeto do trabalho profissional (IAMAMOTO, 2000), o conhecimento proporcionado por estudos, reflexões e debates no estágio não representa só um verniz que se sobrepõe superfi-

cialmente à prática profissional, mas possibilita decifrar a realidade e clarear a condução do trabalho a ser realizado na realidade do contexto do exercício profissional.

Nessa perspectiva, o conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos pelo Assistente Social faz parte tanto do processo de formação, quanto do fornecimento de subsídios, que compõem o cotidiano do trabalho profissional com o objetivo de transformar a realidade social.

O trabalho do assistente social, frente às expressões da questão social, requer um projeto profissional coletivo e novas estratégias de enfrentamento, com base nos princípios ético-políticos engajados num conjunto de determinantes, originando uma prática totalizadora.

Tendo em vista que o estágio propicia vivenciar momentos da realidade do cotidiano, é fato que esta realidade se faz presente no exercício profissional, pois os sujeitos são únicos, mas as necessidades, em quaisquer circunstâncias, são apresentadas sobre os mesmos aspectos reais, na condição de sujeitos de direitos, ou seja, o processo do trabalho do assistente social se dá no processo de produção e reprodução sociais, políticas e culturais.

O projeto de formação e todo seu contexto podem propiciar ao estagiário aproximar-se da realidade do trabalho profissional, o que seria, hoje, a realidade do exercício de sua profissão, cuja participação se deu no âmbito do processo de produção e reprodução das relações sociais.

Nesse sentido, o assistente social deve estar preparado para enveredar-se por diversos caminhos nas áreas de atuação, o que contribuirá para obtenção do entendimento acerca do exercício profissional.

O processo configurado nas relações de aprendizagem teoria-prática do estágio no serviço social configura-se num leque de oportunidades de aperfeiçoamento do exercício profissional.

As universidades, quanto às metodologias que são propostas pelo currículo, não se devem restringirem à reflexão e análise relativa ao processo de formação, mas devem redefinir seu papel no en-

gendramento do conhecimento social, cultural e político, retomando sua função na produção do conhecimento social e preparação de futuros profissionais dinâmicos, propositivos e criativos. Devem considerar sua importância em oferecer ao discente a obtenção do entendimento quanto à realidade do cotidiano do exercício profissional, atento às novas condições culturais vivenciadas em campo de estágio. Desta forma, quanto às atividades da universidade:

[...] deverão ser reforçadas as atividades que, compatíveis com a produção cultural e científica, respondam aos desafios que a sociedade hoje enfrenta, como a universalização da educação geral básica, a reestruturação da formação profissional [...]. (MENEZES, 1996, p. 51).

Neste contexto, as atividades propostas pela Universidade devem estar atreladas não só ao seu papel, mas dar respostas às necessidades da sociedade quanto às exigências estruturais do processo de formação.

A investigação revelou que o processo de desvelamento acerca da contribuição do estágio no processo de formação e exercício profissional, dado em várias áreas, possibilitou aos sujeitos a compreensão de que o estágio, realmente, é um componente primordial neste contexto, caracterizado numa dinâmica da realidade concreta do exercício profissional, aprimorando e exercitando todo seu conhecimento teórico acerca da contribuição no desenvolvimento do trabalho profissional.

Particularmente, o estágio curricular, exercido no Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, representa um determinante para a configuração do processo teórico-prático, agente primordial nas relações de desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento, frente ao exercício profissional.

Considerações finais

O exercício profissional, na área do Serviço Social, está pautado na emancipação humana, assegurando aos usuários a efetivação

das políticas sociais públicas e privadas, propiciando-lhes o acesso universal aos direitos sociais, no âmbito hospitalar, de modo que as relações estreitadas, na área da saúde, estejam pautadas em projetos coletivos.

Nestas circunstâncias, ressalta-se a necessidade de refletir com os alunos a relevância do estágio no processo de formação. Muitas vezes o estagiário de Serviço Social não reconhece a necessidade de participar ativamente do contexto sócio-histórico do seu processo de formação. Considera-o como um mero cumprimento de atividade curricular, deixando de apropriar-se da oportunidade que o campo de estágio propicia.

Nota-se que a ideia que se tem do estágio supervisionado, no que tange à sua relevância, não permite desvelar sua relação pedagógica organizacional e planejada, de modo que a relação teoria-prática esteja entremeada. O que ocorre é a fragmentação das atividades teórico-práticas, que é contraditória e frágil, tornando necessária uma maior aproximação do conhecimento teórico para se adequar às ações práticas na sua totalidade.

Tal compreensão nos remete a analisar as vivências cotidianas e suas diversas configurações que determinam as circunstâncias diárias do exercício profissional e, a partir daí, utilizar todo conhecimento acerca das políticas públicas e sociais no enfrentamento das demandas que lhes são postas.

Ao mesmo tempo, por ser um espaço pedagógico, tem como função propiciar aos discentes a apreensão dos eixos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, dentro do processo ensino-aprendizagem, deixando claro que o compromisso das IES deve estar realmente, voltado para uma formação de qualidade na sua totalidade.

Deste modo, o estágio supervisionado não só contribui para o processo de formação como também propicia ao estagiário o aperfeiçoamento do seu conhecimento teórico no bojo do processo educativo configurado nas relações entre supervisor e supervisionado.

Assim, o estágio é um componente curricular que proporciona ao aluno/estagiário um momento específico de aprendizagem, uma

reflexão sobre o trabalho profissional, fazendo com que obtenha uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, servindo de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O estágio supervisionado em Serviço Social, ao ser analisado como processo indispensável no processo de formação discente, passa a ser compreendido não só como uma atividade obrigatória, segundo as diretrizes curriculares. Torna-se um estudo pertinente, no sentido de clarear o engendramento da vinculação acadêmica, teórica e prática, mas também como fator primordial no exercício profissional, estabelecendo uma aproximação do cotidiano profissional.

Nesta perspectiva é que percebemos o estágio supervisionado como sendo um “instrumento” capaz de provocar e despertar o discente acerca da dinâmica configurada na área de Serviço Social. Para tanto, se torna imprescindível aprofundar a reflexão mediante as possibilidades que o lócus oferece para o desenvolvimento das habilidades e competências configuradas a partir da vivência no campo de estágio, frente ao cotidiano do exercício profissional.

Levando-se em consideração o processo ensino-aprendizagem, a realidade social e o conhecimento teórico-metodológico adquirido, o campo de estágio propicia perceber que o desempenho profissional não depende somente deste conhecimento. Depende, também, do contexto sócio-histórico que, ao ser determinado pelas relações de produções, influenciara, diretamente, na realidade prática e política do assistente social.

Ao refletirmos sobre o processo do estágio supervisionado em serviço social – um desafio para os discentes no processo de formação profissional –, consideramos sua relevância na construção do perfil profissional e fortalecimento da identidade profissional a partir da dimensão teórico-prática desenvolvida pelos assistentes sociais supervisores que deram subsídios para que houvesse o processo de ensino aprendizagem na sua totalidade.

Nesta dimensão constata-se que o projeto de formação em Serviço Social deve ser aplicado, reforçando-se a necessidade de considerar o estágio curricular como um dos elementos primordiais

na formação, bem como considerando o estágio supervisionado em Serviço Social como um desafio desvelado pelos discentes no processo de formação profissional.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, M.A.F. *Estágio Supervisionado*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. *Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CARDOSO, F.G. A pesquisa na formação profissional do Assistente Social: algumas exigências e desafios. In: *Cadernos Abess*. São Paulo: Editora Cortez, n. 8, 1998.

IAMAMOTO, M.V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MARTINS, R.A.S. *O processo de formação discente no curso de Serviço Social da UNIUBE: determinações, contradições, transformações rumo a construção da identidade profissional*. Franca: UNESP, 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Estadual Paulista-UNESP, Franca/SP, 2006.

OLIVEIRA, C.A.H.S. O estágio supervisionado na formação profissional do Assistente Social: desvendando significados. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, n. 80, nov. 2004.

PINTO, R.M.F. *Estágio e supervisão: um desafio ao ensino teórico-prático do Serviço Social*. São Paulo: PUC, 1997. Parte da Tese (Doutorado em Serviço Social) Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, R.B.; AZEREDO, V.G. O assistente social e ação competente: a dinâmica cotidiana. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, n. 80, nov. 2004.

O COTIDIANO DAS FÁBRICAS E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

DAILY LIFE IN THE FACTORIES AND THE WORK OF THE SOCIAL WORKER

Marcel MANO¹

Mireille Alves GAZOTTO²

RESUMO: Este artigo faz uma análise crítica do cotidiano do trabalho em empresas capitalistas particulares, tendo como propósito demonstrar as demandas sociais dos trabalhadores em instituições privadas, bem como as estratégias de enfrentamento estabelecidas por eles. Seu enfoque é o trabalho do assistente social no contexto das relações capital-trabalho e a sua fundamentação metodológica se baseia na revisão literária e nos pressupostos teóricos do materialismo dialético. As principais conclusões obtidas foram o conhecimento dos processos de desenvolvimento do capitalismo tardio e do Serviço Social a ele relacionado, e do trabalho do profissional assistente social crítico e propositivo para atuar frente às demandas sociais instauradas nas indústrias. **Palavras-chave:** Cotidiano do trabalho. Empresas capitalistas particulares. Demandas. Assistente Social. Expressões da questão social.

1 Bacharel em Ciências Sociais pela UNESP, Mestre em Antropologia pela USP e Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, atualmente é professor do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia-MG. E-mail: marcelmano@terra.com.br

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade de Uberaba-MG-UNIUBE. Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela FIJ-Faculdades Integreadas de Jacarepagua-RJ. Atua como assistente social no Juizado Especial Federal de Uberaba-MG, na realização de laudos sociais sob determinação judicial. Atualmente é Mobilizadora Social do SENAR-ARI-Uberaba-MG. minalvesgazotto@hotmail.com.

ABSTRACT: This article makes a critical analysis of the daily work in private capitalist enterprises, with the purpose to demonstrate the social demands of workers in private institutions as well as coping strategies established by them. Its focus is the work of the social worker in capital-labor relations and their reasoning is based on methodological literature review and theoretical assumptions of dialectical materialism. The main findings were the knowledge of development process of late capitalism and the social services related to it and the work of social professional critic and purpose to serve the social demands in industry. **Key words:** Daily work. Private capitalist enterprises. Demands. Social worker. Expressions of social issue.

Este artigo esboça, com base no desenvolvimento tardio, dependente e periférico do capitalismo brasileiro, a gênese do Serviço Social e suas ambíguas relações com as empresas capitalistas particulares. Seu intuito é verificar as demandas instauradas pelos trabalhadores nesse ambiente fabril, a requisição do profissional para trabalhar com essas demandas e o agir profissional do assistente social perante os limites e possibilidades para a realização do seu trabalho.

Os resultados aqui apresentados fazem parte de um estudo realizado no qual se utilizou como método de pesquisa e referencial teórico o materialismo histórico dialético. Sua escolha não é aleatória, mas se instaura à medida que oferece uma análise crítica do mundo do trabalho na sociedade capitalista do qual só recentemente o Serviço Social começou a apropriar-se. Para o nosso tema, ele oferece a apreensão da realidade fundamentada no processo histórico das relações sociais de produção e no grau de desenvolvimento das forças produtivas, bem como a apreensão crítica da totalidade e da dialeticidade gerada pelo sistema capitalista ao criar as classes sociais: burguesia e proletariado. Ao refazer esses passos para entender o capitalismo tardio, este artigo, concomitante ao processo histórico, da totalidade e da dialeticidade, apresenta o trabalho do profissional assistente social inserido nas relações sociais de produção das empresas capitalistas particulares.

1 O cotidiano das fábricas e as reivindicações e demandas do proletariado

O cotidiano das empresas capitalistas particulares é marcado pela questão ontológica do ser social que condiz à centralidade da questão trabalho e, igualmente, pela inserção do trabalhador nas relações sociais de produção capitalista. O cotidiano nas fábricas, então, marca, no processo de montagem/produção, as duas dimensões da categoria trabalho: a humanização e a desumanização do homem. Primeiro porque, por um lado, é na fábrica que acontece, modernamente, o processo de transformação do mundo pela práxis³. O homem nas relações sociais de produção se dignifica no processo de transformar, pelo trabalho, a sua força de trabalho em meio necessário – valor de uso⁴ – a sua sobrevivência e perpetuação de sua espécie.

Mas, segundo, e por outro lado, é nessa mesma fábrica que o trabalho se expressa como exploração e domínio nas relações sociais de produção capitalista. O homem, ao vender a sua força de trabalho em troca de salário, torna-se, no processo de produção, uma mercadoria nas relações sociais de produção capitalista em que não são mais produzidos apenas valores-de-uso, produtos necessários à sua vida, mas, sim, valores de troca com vistas à mais-valia, ao valor excedente, ao considerar-se a mercadoria mais valiosa que outra qualquer, tornando os trabalhadores apenas instrumentos que elevam os lucros dos capitalistas.

Explica Granemann (1999, p. 157) que

Na vida sob o capitalismo, à reprodução cabe, além de reposição da força de trabalho, da procriação de novos trabalhadores, da sociabilidade, reproduzir constantemente,

3Atividade teleológica unicamente humana por meio da qual o homem, ao colocar em ação suas habilidades motoras e cognitivas, transforma a natureza e, ao fazer isso, transforma a si mesmo.

4 Valor de uso é a própria materialidade da mercadoria e se realiza no consumo de objetos úteis “[...] O valor de uso só se realiza com a utilização ou com o consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dele. (MARX, 1989, p. 42. Qualquer matéria que se utiliza para a subsistência humana.

como condição para a sua continuidade, os trabalhadores como trabalhadores.

Depois que o sistema industrial foi montado, esse contexto se torna mais complexo na medida em que são criadas, historicamente, novas formas de gerir o capital. Com fundamentação ideológica centrada na garantia de maior produção e, conseqüentemente, lucratividade, as formas de gestão industrial garantiram a dominação da classe trabalhadora por meio de diferentes estratégias: a centralidade de poder, a separação das tarefas de execução, concepção e planejamento pela divisão social do trabalho, a diferenciação dos salários, os benefícios para trabalhadores do mesmo ambiente fabril e de ambientes diversificados nas empresas capitalistas particulares ao voltar os salários para ganhos individuais etc. São estratégias usadas pelos donos das empresas capitalistas particulares para determinar, no próprio processo de produção, a alienação desta classe trabalhadora. Por meio desses mecanismos, a burguesia almeja a desmobilização dos movimentos dos trabalhadores que se iniciam contra a violência do dia a dia e, assim, promove no trabalhador a não “consciência” de pertencimento de classe.

Na atualidade, a reestruturação produtiva e o sistema toyotista de produção suscitou diversos questionamentos, dentre eles, ressaltava Ricardo Antunes, a terceirização e conseqüente flexibilidade do trabalho, a necessidade da responsabilidade social da empresa e o método *just in time*, que nas palavras do autor, indica (o melhor aproveitamento possível do tempo e de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque (2006, p. 34). Nesse contexto, há que se considerar ainda o sistema denominado Kanban, ou seja, um sistema de indentificar a necessidade de reposição de estoque de um determinado produto.

Embora haja o reconhecimento da importância da análise das questões acima descritas, esse estudo direciona-se às bases sobre as quais se formaram e sobre as quais ainda se gesta boa parte do capital nas indústrias capitalistas particulares.

Porém, antes de iniciar essa discussão, devemos lembrar as especificidades em que foram gestadas as relações sociais de (re) produção capitalista na América Latina, mais especificamente no Brasil. Este seguiu etapas diferenciadas de desenvolvimento do capitalismo, como um capitalismo tardio, isto é, “desenvolvido em países de passado colonial no momento em que o capitalismo mundial já se encontrava na sua fase monopolista” (MELLO, 1984).

No Brasil, as bases oligárquicas, agro-exportadoras, escravagistas, cafeeiras e depois assalariadas, marcaram, na segunda metade do século XIX, um processo de uma acumulação endógena de capital e de transformação da força de trabalho em mercadoria. Assim, mesmo com certas especificidades, observam alguns autores (FERNANDES, 1981; SKIDMORE, 1998; PRADO JR.; 1990) que o Brasil teve uma formação capitalista própria, mas fundamentada nas três condições básicas para o desenvolvimento do capital – um volume de capital acumulado, a força de trabalho assalariada e um mercado consumidor interno.

Pode-se dizer que as especificidades do capitalismo no Brasil, ditadas por ordens metropolitanas, geraram o seu subdesenvolvimento, tornando-o periférico, dependente e selvagem. Subdesenvolvido por ser, de início, uma economia colonial ligada ao “exclusivo metropolitano” e, depois, aos processos e demandas do capitalismo mundial (de importador de bens de consumo a importador de bens de produção). Periférico por ocupar a periferia do sistema em relação ao sistema central de economia e de seu desenvolvimento numa época tardia. Dependente por depender das grandes inovações tecnológicas do exterior, ou seja, importadas. E selvagem por formar abismos sociais.

Soma-se a isso, ainda, o fato diferenciado e particular da participação do Estado no desenvolvimento e consolidação das bases capitalistas no Brasil (DRAIBE, 1985). Ao contrário do que ocorreu nos países de capitalismo originário, no qual o desenvolvimento do Estado burguês decorreu de revoluções econômicas, no capitalismo tardio toda base do desenvolvimento econômico capitalista dependeu do aparato político do Estado. Desde pelo menos a década de

1930, as políticas e os investimentos públicos passaram a pavimentar o desenvolvimento do capitalismo industrial. Assim, por meio de constantes golpes preventivos, a burguesia nacional, nas palavras de Florestan Fernandes (1981), promoveu-se no sentido de consolidar uma autocracia e um Estado autocrático que queria:

[...] manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore. [...] a Revolução Burguesa “atrasada”, da periferia, seja fortalecida por dinamismos especiais do capitalismo mundial e leve, de modo quase sistemático e universal, a ações políticas de classe profundamente reacionárias, pelas quais se revela a essência autocrática da dominação burguesa e sua propensão a salvar-se mediante a aceitação de formas abertas e sistemáticas de ditadura de classe. (FERNANDES, 1981, p. 294-295).

A história política brasileira foi, então, uma ditadura preventiva da burguesia na qual as condições de desenvolvimento do capital aconteceram com um Estado interventor a serviço da burguesia e no seio do qual se consolidaram as relações entre capitais e, sucessivamente, as relações entre capital e trabalho, formando no Brasil um Estado ditado por três funções: reguladora, interventora e empreendedora. Sob essa ótica, e como pensa Fernandes (1981), a possibilidade de uma revolução burguesa significa uma revolução política que transpôs na revolução econômica. Assim, a história do Brasil Republicano é marcada por constantes ditaduras, golpes de elites.

Sob as condições aqui tratadas e pelas especificidades de um capitalismo brasileiro tardio, as fábricas se moldaram pelo sistema taylorista/fordista que, primeiro, fundamentou a requisição do profissional assistente social. No ambiente das fábricas assim regidas instaurava-se o trabalho contratado pela carteira de trabalho, vigiado pelos encarregados que determinavam o tempo e o movimento do trabalhador pelo ritmo das máquinas, visando ao alcance de metas estipulados pela empresa com fim estratégico para a lucratividade; regulado pelo apito da fábrica, horário de entrada, almoço e saída, e

mascarado pela ideologia nas empresas capitalistas particulares, de trabalhadores como ‘colaboradores’, no sentido que a própria palavra representa: de colaborar para o capital na obtenção de lucros pela manutenção ideológica do trabalhador que vende a sua força de trabalho em troca de salário.

Nesse contexto são desenvolvidas pela cientificidade de Taylor, no processo de produção das fábricas, as estratégias para alcançar ganhos efetivos na produção; a saber: esteira rolante, produção em massa, verticalização nas relações sociais de produção, separação de execução e concepção do trabalho nas fábricas, controle do tempo e movimento. Com essas estratégias é verificada a determinação dos donos dos meios de produção em aumentar seus lucros pela exploração e alienação dos trabalhadores.

A estratégia do taylorismo – que expressa a ‘genialidade’ de Taylor – é então a de expropriar esse *savoir faire* operário concentrando-o nas mãos da administração. [...] a centralização desse saber possibilita o domínio sobre a totalidade do processo produtivo, e daí a “racionalização das tarefas”. [...] A outra estratégia do taylorismo para impedir a resistência operária é o impedimento sistemático do trabalho em grupo. (MARONI, 1982, p. 22-4).

Essa estratégia, segundo Maroni (1982, p. 24-5), de “impedimento sistemático do trabalho em grupo” significa que no processo de produção não pode haver a comunicação horizontal entre os trabalhadores para determinar o tempo e o movimento da produção. Os altos salários individuais, para Taylor, seriam também a “mola mestre” para evitar os conflitos no âmbito fabril. Essas determinações do capital e as outras estratégias mencionadas acima não foram, porém, suficientes para fazer com que os trabalhadores aceitassem a hierarquização e estratégias dessa cientificidade.

Criam-se, na atualidade, novas manobras dos capitalistas para que se afirmem as concepções ditadas pela esfera fabril: a cooptação do trabalhador pelo disciplinamento agregadas ao tempo e espaço.

O tempo é dado pelo ritmo da máquina e pela quota de produção, estipulada pela administração, medida em horas e minutos. [...] O tempo torna-se elemento de controle e de poder sobre o produtor. [...] A disposição particular do espaço, imposta pela organização do processo de trabalho capitalista, é também elemento fundamental de controle e vigilância. Essa disposição particular permite à hierarquia visualizar o trabalhador no processo produtivo, prescrevendo comportamentos, penalidades, gratificações etc. (MARONI, 1982, p. 27).

Esse tempo e disposição de espaço de forma disciplinar nas fábricas são evidenciados no processo de montagem de qualquer indústria particular capitalista. Isso não é só citado nas bibliografias consultadas (MARONI, 1982; IAMAMOTO, 2006; MARX, 1999; MOTA, 1998; MELLO, 1984; FREIRE, 2003; e outros), mas é de domínio público que a relação entre capital e trabalho no ambiente fabril é instaurada hierárquica e ideologicamente a mando do capital por meio de suas normatizações, regularizações, políticas e projetos para garantir a “motivação” da classe assalariada e, como consequência, o aumento da produção.

Para isso, temos a política salarial individual e projetos que motivem os “colaboradores” para a inserção dos mesmos nas ações das empresas com doações vindas de seus salários para a manutenção desses projetos. Há também, enquanto políticas sociais privadas, parcerias com os municípios e bancos com projetos habitacionais, que, diga-se de passagem, são de responsabilidade do Estado, mas esse mesmo Estado, como Estado burguês, foi propulsor dessa prática ao dar autonomia às empresas capitalistas particulares por meio de suas políticas sociais públicas. Diz-nos Maroni (1982, p. 38-39) que

O Estado, por sua vez, reconhece as leis particulares do capital e as legitima, dado que a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) prevê um regulamento interno para cada indústria. Este é a parte integrante do contrato de trabalho individual.

Percebe-se, então, que a empresa particular capitalista traz para si a manipulação ideológica de participação do trabalhador tanto no âmbito fabril quanto na comunidade, ao querer determinar as relações sociais pela ‘vigilância’ fora e dentro do ambiente fabril. Em relação aos direitos sociais, políticos e civis que o trabalhador conquistou nas lutas históricas pelos movimentos sociais, as empresas não os veem como direitos conquistados, mas, sim, como benefício, pelas políticas sociais privadas que a empresa oferece ao trabalhador por ele entrar na lógica do capital e aceitar a alienação nas relações sociais de produção.

2 O trabalho do assistente social em empresas capitalistas particulares

É nesse ambiente fabril que o profissional assistente social é chamado a se inserir nas relações sociais de produção como profissional qualificado a trabalhar com as demandas sociais advindas das expressões da questão social. Ou seja, as demandas sociais são produtos das expressões da questão social e esta, por sua vez, procura o objeto de trabalho do Serviço Social – a questão social que é gerada pela desigualdade social, política e econômica do sistema capitalista.

Desta forma, nas empresas capitalistas particulares, o profissional assistente social é cooptado para trabalhar com as demandas sociais: alcoolismo, absenteísmo, ociosidade, ‘mediar’ conflitos entre trabalhadores, encarregados e chefia; projetos e programas focalizados/fragmentados, no sistema de saúde privado, educação etc. São todas demandas que visem à garantia da qualidade de vida do trabalhador, tendo como finalidade a valorização da produção. Deste modo, segundo Mota (1998, p. 48),

[...] as políticas sociais das empresas não são desenvolvidas de forma aleatória numa relação entre carência-solução. Antes, tais políticas se criam mediante critérios patentes na eleição de necessidades a serem atendidas.

Essas ‘necessidades a serem atendidas’ são determinadas num contexto contraditório: enquanto o Serviço Social na contemporaneidade, de acordo com o Código de Ética Profissional e com o Projeto Ético-Político da Profissão, busca a cidadania, a equidade e o compromisso com a classe trabalhadora por meio da efetivação das políticas sociais; as empresas capitalistas particulares, através das políticas sociais privadas, buscam o profissional apenas para mediar conflitos e executar os projetos e programas estabelecidos estrategicamente e de acordo com o que a empresa demanda para a efetivação de seus objetivos e metas.

Assim, as políticas sociais privadas são trabalhadas pelo assistente social a mando das empresas capitalistas particulares, de forma fragmentada e setorializadas, ou seja, as políticas sociais privadas são elaboradas e implementadas de acordo com os interesses que almejam as empresas capitalistas particulares, não esquecendo-se que o trabalhador, assistente social, é requisitado a executar sua função para a manutenção ideológica da classe trabalhadora, acumulação de capital e valorização da produção.

O assistente social não produz diretamente mais riqueza – valor e mais-valia -, mas ele é um profissional que é parte de um trabalhador coletivo, fruto de uma combinação de trabalhos especializados na produção, de uma divisão técnica do trabalho. É este trabalhador combinado que, no seu conjunto, cria as condições necessárias para fazer crescer o capital investido naquela empresa. Caso esta especialização do trabalho não tivesse alguma função a desempenhar no processo de produção, na ótica dos interesses capitalistas, não seria contratada pelo empresariado (IAMAMOTO, 1997, p. 49).

Percebe-se, assim, que a busca para a efetivação da cidadania, da equidade, o compromisso com a classe trabalhadora e a emancipação do sujeito social tem mais dimensão nas políticas sociais públicas que nos projetos sociais das empresas. Naquelas, a arrecadação de impostos da sociedade volta-se, pelas políticas sociais,

para esta mesma sociedade e o trabalho do profissional assistente social tem aí uma relevância mais ampla.

Aí não existe criação capitalista de valor e mais-valia, visto que o Estado não cria riquezas ao atuar no campo das políticas sociais públicas. O Estado recolhe parte da riqueza social sob a forma de tributos e outras contribuições que formam o fundo público e redistribui parcela dessa mais-valia social através das políticas sociais. Assim, a análise das características assumidas pelo trabalho do assistente social e de seu produto depende das características particulares dos processos de trabalho que se inscreve. (IAMAMOTO, 1997, p. 49).

Observa-se, então, que as políticas sociais privadas, no contexto capitalista, possuem um fim em si mesmas: as empresas, para obterem isenção de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Prestação de Serviços), criam projetos/programas sem dimensão de processo histórico, de totalidade e de contradição nas relações sociais de produção. Como demonstra Iamamoto: “As repercussões da proposta neoliberal no campo das políticas sociais são nítidas, tornando-se cada vez mais focalizadas, mais descentralizadas, mais privatizadas” (1997, p. 20). As políticas sociais públicas acontecem no âmbito do Estado e a arrecadação de impostos e sua redistribuição voltam-se para a esfera pública.

Desta forma, o interesse nas políticas sociais privadas das empresas capitalistas particulares como valorização da produção é de natureza contraditória.

[...] gerado no interior de uma relação contraditória, o Serviço Social, como produto da determinação de uma prática, apresenta-se igualmente contraditório. E, ainda, que se reconheça que a empresa, como elemento ativo nos pactos de dominação, é requisitante institucional do Serviço Social, não se pode reconhecer que sua requisição somente existe porque ela precisa abolir os entraves à produtividade gerados pelos “problemas sociais” do trabalhador. (MOTA, 1998, p. 63-4).

As respostas dos assistentes sociais a esse contexto histórico fabril repercutem, contraditoriamente, nas próprias formas pelas quais as empresas capitalistas particulares os requisitam. O assistente social sabe o porquê de ser requisitado para trabalhar com as demandas sociais nas fábricas devido ao desenvolvimento histórico da profissão.

O processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. [...] Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. [...] Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega.(MARX, 1999, p. 219)

Determinadamente inserido no processo de produção capitalista, o processo de trabalho do Serviço Social denomina-se pelas diferentes matérias geradas pela questão social na esfera do sistema capitalista. Pensar, então, esse processo requer pensar em processos de trabalho nos quais, ao exercer sua atividade, o assistente social se vê inserido na divisão sócio-técnica do trabalho sendo requisitado para trabalhar com a matéria-prima da profissão, ou seja, as políticas sociais, que, no ambiente fabril se apresentam de forma fragmentada de acordo com os interesses dos donos dos meios de produção e denominadas como benefício ao trabalhador.

Desta forma, devemos levar em consideração as novas requisições do capital para o trabalho do profissional assistente social, como o aumento do desemprego. Mas, não devemos esquecer, não se perdeu a centralidade do trabalho, uma vez que o capital apenas continua a elevar seus lucros, segundo Granemann (1999, p. 162), “[...] porque o capitalismo ainda não conseguiu gerar riqueza senão

pela apropriação de trabalho não pago” e o desemprego é uma das expressões da questão social, ou seja, “[...] continua a ser a determinação da vida social e, nesta direção, se apresenta como questão social” .

As instituições públicas são responsáveis pela maioria das contratações de profissionais assistentes sociais, nas organizações não governamentais (ONGs) e instituições privadas também são representativas. Portanto, o presente estudo priorizou os processos de trabalho do profissional assistente social delimitam-se nas instituições privadas, essencialmente nas empresas capitalistas particulares do setor fabril que estão sempre buscando a lucratividade perante as estratégias estabelecidas. O profissional é requisitado pelo setor de RH (Recursos Humanos) para trabalhar com as demandas sociais dos trabalhadores, visando à sua qualidade de vida, uma vez que o trabalho social realizado dentro dessas empresas na sua condição histórica assistencialista não consegue mais buscar a efetivação ideológica da classe capitalista. Em outras palavras, com esse fato histórico, o assistente social é requisitado pelas empresas capitalistas particulares para trabalhar de forma eficiente em função do aumento da produção pelos lucros auferidos pelos donos das empresas capitalistas particulares.

Assim, é pertinente lembrar, desmistificando algumas idéias, que a requisição institucional da profissão pela empresa não pode ser reconhecida tão-somente quando se contrata um assistente social. É necessário evidenciar, [...], que o Serviço Social presta serviços à empresa, ainda que indiretamente, muito antes de compor seu quadro de técnicos em recursos humanos. (MOTA, 1998, p. 112-113).

Dito em outras palavras, o profissional assistente social é requisitado para trabalhar no âmbito fabril deixando o caráter assistencialista e caritativo. Isso porque essas fábricas necessitam, segundo Mota (1998), “de maior eficiência e eficácia no trabalho referente ao social das empresas capitalistas particulares”, uma vez que não conseguem mais, devido o desenvolvimento das forças capitalistas, suprimir as demandas apenas com o trabalho caritativo, assistencialista e voluntarista.

Assim, nas empresas capitalistas particulares, o processo de trabalho do profissional assistente social é fragmentado e obedece às expectativas e estratégias da empresa, mudando apenas o voluntariado, apesar de ainda as empresas fazerem questão desses sujeitos como o chamado “Dia V – Dia do Voluntariado”, para profissionais qualificados a trabalhar com o social de acordo, com os interesses das fábricas. Assim, as empresas apresentam o profissional assistente social na atuação para a mediação dos conflitos, deixando a visão de particularidade e de totalidade debilitada para atender ao capital que tem um fim em si mesmo, que, e segundo Marx (1999), ‘o lucro pelo trabalho não pago’ e a não emancipação dos sujeitos entendidos assim como clientes dos serviços sociais prestados.

As demandas instauradas nas fábricas num processo dialético perante o trabalho do assistente social podem, então, levar a considerá-las como processo de emancipação ou como processo de dominação pelo capital. As políticas sociais privadas podem ser executadas para a manutenção da classe trabalhadora pela prestação de serviços assistenciais privados; para a dominação política perante as suas leis e regulamentos com o apoio do Estado; a legitimação de sua pobreza como garantia do sistema capitalista, tornando os direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores benefício, favor, ou ajuda. Nesse contexto, as políticas sociais privadas apresentam-se como manipulação ideológica do capital e sendo debominados sobre o trabalhador como benefício e cooptação dos vendedores da força de trabalho, ficando estes a mercê do capital denominando-se, como foi arrolado, ‘colaboradores’, trabalhadores alienados.

Mesmo não trabalhando nesse artigo a respeito das políticas sociais públicas, devemos ao lembrar o leitor que o Serviço Social demanda, de acordo com uma leitura crítica da realidade, suas reivindicações para o Estado perante a busca da efetivação e materialização das políticas sociais públicas, visando o campo da democratização dos direitos a bens e serviços para a população vulnerabilizada.

A contribuição do Serviço Social para a efetiva consolidação das políticas sociais, implica não apenas no acesso

a bens e serviços, mas a construção de mecanismos de democratização para a definição de quais bens e serviços são necessários para serem implementados, compreendendo a dinâmica societária e estabelecendo novos mecanismos de sociabilidade e política, ou seja, como tais questões podem se materializar em novos procedimentos de ação. (SARMENTO, 2000, p. 108).

Já as políticas sociais privadas são trabalhadas pelos profissionais assistentes sociais nas empresas capitalistas particulares de maneira a tratar o usuário de seus serviços sociais na cooptação ideológica, ou seja, usa-se dos benefícios com o objetivo de motivar a classe trabalhadora.

Por outro lado, diante destas questões, se o profissional assistente social tem ao seu alcance uma educação continuada com teoria e metodologia voltadas pelos parâmetros crítico-propositivo, ético-político, ele consegue apreender, histórica e contraditoriamente, as formas de gerenciamento do capital para poder levantar condições que façam a classe trabalhadora emancipar-se e tornar-se sujeito de direitos.

O assistente social por meio do Projeto Ético-Político Profissional que tem como parâmetro o Código de Ética da profissão deve trabalhar pelo compromisso com a classe trabalhadora, sem se esquecer dos limites e possibilidades institucionais para que possa, pelo tempo e movimento, desmistificar, como demonstra Iamamoto (2006), o “cariz maternal” que a profissão obteve historicamente e demonstrar, ao “decifrar a realidade”, a sua profissionalidade pela implementação e efetivação das políticas sociais privadas no campo do direito e não do benefício, da ajuda, da caridade, do assistencialismo etc.

[...] é importante sair da redoma de vidro que aprisiona os assistentes sociais numa visão de dentro e para dentro do Serviço Social, como pré-condição para que possa captar as novas mediações e requalificar o fazer profissional, atribuindo-lhe particularidades e descobrir alternativas de ação. Um dos maiores desafios que o Assistente Social

vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. (IAMAMOTO, 1997, p. 7-8)

Uma das condições de propositividade no trabalho do assistente social é no campo da gestão dos serviços, enquanto estratégia de intervenção profissional do assistente social para demonstrar suas habilidades e competências de planejamento, de gestão dentro do Serviço Social com metas, atribuições e discurso voltados para o Projeto Ético-Político visando a necessidade de recuperar a particularidade e a singularidade com um olhar voltado para um cidadão autônomo, emancipado, ou seja, um cidadão sujeito de direitos. Mas, dependendo do perfil profissional, tem-se um agir profissional voltado para o “messianismo” ou para o “fatalismo” garantindo a gestão social, nesta sociedade capitalista, como forma de visar lucros, mais-valia. Segundo Iamamoto (1997, p. 9):

[...] messianismo profissional: uma visão heróica do Serviço Social que reforça unilateralmente a subjetividade dos sujeitos, a sua vontade política sem confrontá-la com as possibilidades e limites da realidade social [...] como se a realidade já estivesse dada em sua forma definitiva, os seus desdobramentos pré-determinados e os limites estabelecidos de tal forma que pouco se pode fazer para alterá-los. Tal visão determinista e ahistórica da realidade conduz à rotinização, ao burocratismo e à mediocridade profissional.

Considerações finais

Podemos concluir, por enquanto, que a propositividade desse artigo se fundamenta na mediação da totalidade, da historicidade e da contradição. Da totalidade, porque, por aproximações sucessivas, buscou-se uma visão geral do universo das empresas capitalistas particulares e a inserção do Serviço Social com suas atribuições e

competências profissionais para trabalhar com as demandas instauradas nas relações sociais de produção. Da historicidade, por apreender que essas relações sociais de produção são determinadas historicamente e, no caso do Brasil, tiveram sua especificidade com o capitalismo tardio com formação de um proletariado vindo de bases escravocratas e de imigrantes de países que já consolidavam o seu capitalismo monopolista, sendo estes imigrantes o exército industrial de reserva na sua terra natal. Da contradição, por ser o sistema capitalista gerador de desigualdade social, econômica e política devido à apropriação de propriedades privadas em que os instrumentos/meios de produção pertencem aos capitalistas, ficando apenas a venda da força de trabalho dos trabalhadores para a garantia de sua sobrevivência, ou seja, a contradição das relações sociais capitalistas que culminou nas classes sociais: burguesia X proletariado.

Diante dessa historicidade observamos a contradição da formação profissional: por um lado, um profissional assistente social que de acordo com as perspectivas de atuação funcional ao capital, elimina conflitos, modifica comportamentos, controla as contradições e abranda as desigualdades sociais, mais especificamente nas empresas capitalistas particulares.

Por outro lado, um profissional que, através do deciframento da realidade, trabalha sobre ela construindo uma instrumentalidade fundamentada na perspectiva materialista dialética e de acordo com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, de forma crítica e propositiva, com compromisso profissional através dos fundamentos ético-político – lembrando que se deve ter compromisso profissional e interesse, mas os resultados sempre dependeram dos sujeitos; compromisso de classe; que saiba realizar a mediação de interesses de acordo com a necessidade da população, lembrando também que não devemos pensar que o movimento da sociedade depende do trabalho profissional do assistente social, pois um dos processos de trabalho do assistente social é mediar interesses; e veiculação de informações possibilitando a sua emancipação enquanto sujeito de direitos. Temos, então, como desafio profissional dar materialidade e visibilidade a instrumentalidade na perspectiva materialista dialética

em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social para a efetivação dos direitos e emancipação da classe trabalhadora.

Referências

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. Campinas: Cortez, 2006.

_____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. Campinas: Cortez, 1999.

DRAIBE, S. *Rumos e metamorfoses*. Estado e industrialização no Brasil 1930/1960. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FERNANDES, F. *A Revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FREIRE, L. M. B. *O Serviço Social na reestruturação produtiva*. Espaços, programas e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

GRANEMANN, S. Processos de trabalho e serviço social I. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD, 1999. Mód. 2, p.153-166.

GUERRA, I. Instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD, 2000, Mod. 4, p. 51-63.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. *Debate*, Fortaleza, n. 1, v. 6, p. 5-62, dez, 1997.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARONI, A. *A estratégia da recusa*. Análise das greves de maio/78. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A , 1989.

MELLO, J. M. C. de. *O capitalismo tardio*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MOTA, A. E. N. *O feitiço da ajuda*. As determinações do Serviço Social na Empresa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SARMENTO, H. B. de M. Serviço Social, das tradicionais formas de regulação sociopolítica ao redimensionamento de suas funções sociais. In *CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social*. Brasília: CEAD, 2000. Mód. 4, p. 95-110.

SKIDMORE, T. *Uma história do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

A INDISCIPLINA SEGUNDO A COMPREENSÃO DOS EDUCADORES

INDISCIPLINE ACCORDING TO THE UNDERSTANDING OF EDUCATORS

Ana Patrícia Pires NALESSO⁵

Priscila SEMZEZEM⁶

RESUMO: Considerando que o espaço escolar hoje se configura em um espaço de conflitos que, por vezes expressa estes conflitos na forma de violência, onde a questão da indisciplina é apontada como um dos elementos mais difíceis de serem superados, o presente texto aborda a configuração e as possíveis causas e soluções da indisciplina no espaço escolar a partir da compreensão dos educadores das escolas públicas e privadas do município de Mandaguçu-Paraná. O trabalho se constitui em duas etapas: na primeira apresenta-se o resgate de escritos de autores para compreensão do poder disciplinar e como ele age nos espaços escolares; a segunda etapa constitui-se pela apresentação e análises dos dados da pesquisa de campo realizada junto aos educadores da região central de Mandaguçu de escolas públicas e privadas. Assim, percebe-se que, em relação à indisciplina, há mais semelhanças que diferenças entre as concepções dos educadores das escolas públicas e privadas. Em ambas, a indisciplina é entendida como qualquer ação que não se enquadra nas normas e regras estabelecidas, e suas causas são identificadas pelos sujeitos da pesquisa como externas ao espaço escolar, localizando-se principalmente na família.

Palavras-chave: Escola. Poder disciplinar. Indisciplina escolar.

5 Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Serviço Social da FAFIPA – Faculdade de Ciências e Letras de Paranavaí e pesquisadora convidada do CESUMAR – Centro Universitário de Maringá.

E-mail: apatriciapn@hotmail.com

6 Graduada pelo Cesumar - Centro Universitário de Maringá, Professora do curso de Serviço Social da UNIFAMMA – Faculdade Metropolitana de Maringá.

E-mail: priscilaszemzem@hotmail.com

ABSTRACT: Whereas the school today turned out an area of conflict often expressed in form of violence, the issue of indiscipline is singled out as one of the most difficult to overcome. This article discusses the configuration and the possible causes and solutions of indiscipline in the school from the understanding of educators from public and private schools in the city of Mandaguaçu / Paraná. This thesis consists of two stages, the first shows the rescue of writings of authors for understanding of disciplinary power, and how he acts on school area. The second stage is constituted by the presentation and analysis of data from field research conducted with educators in central Mandaguaçu / Pr of public and private schools. Thus, we think that in relation to indiscipline there are more similarities than differences between the ideas of educators from public and private schools. In both, the discipline is understood as any action that falls outside the norms and rules, and the causes are identified by the research subjects as external to the school, and are located mainly in the family.

Key words: School. Disciplinary power. Undisciplined school.

Introdução

O espaço escolar hoje é palco de diferentes conflitos. Professores, alunos, pais estão todos reféns das manifestações de indisciplina e a vivência de situações inesperadas ou indesejadas vinculadas a ações violentas, já fazem parte do cotidiano das escolas .

Toda esta dinâmica dificulta e, muitas vezes, inviabiliza o processo de aprendizagem, educadores buscam alternativas para uma condição crítica, que é a impossibilidade de ensinar devido às constantes manifestações da indisciplina. Neste movimento, os educadores se percebem impotentes e amedrontados e acabam por identificar diferentes ações como ações disciplinares, vendo ameaças qualquer atitude diferente, o que gera, por vezes, respostas mais violentas, aumentando a tensão.

Ao considerarmos que as instituições escolares são habitadas por diferentes sujeitos e que são estes que as constroem, toda busca de saída para a atual configuração do espaço escolar deve partir da vivência e compreensão que professores e alunos possuem do cotidiano escolar.

Frente a esta questão, o presente estudo buscou identificar a compreensão sobre indisciplina dos profissionais que atuam no espaço escolar do município de Mandaguaçu-Pr sobre indisciplina. Entendendo que os espaços do ensino público e do ensino privado guardam em si diferenças não só na estruturação do processo de aprendizagem, mas, também, em relação à origem de classe dos estudantes, buscamos identificar as semelhanças e diferenças das concepções de indisciplina dos profissionais que atuam nos espaços escolares, nas modalidades pública e privada, e perceber como estes compreendem a possibilidade da superação da indisciplina no espaço escolar.

Para tanto, realizamos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, buscando entender como o poder disciplinar atua na sociedade e, em seguida, realizamos uma pesquisa de campo com educadores.

1 A disciplina

Percebe-se, através da mídia ou mesmo do contato com educadores e alunos, que o espaço escolar mudou, e deixou de ser uma referência de segurança; ao contrário, os sujeitos que habitam este espaço se sentem, muitas vezes, amedrontados e impotentes diante das situações que se colocam no cotidiano das escolas e que, de maneira geral, são chamadas ações indisciplinares. Desta forma, a discussão sobre indisciplina em destaque está relacionada às causas e às formas de trabalhar com as manifestações de indisciplina. As muitas ações que ocorrem no espaço escolar são chamadas de indisciplina, o que leva a uma generalização do termo que, muitas vezes, é usado para ações extremamente diferentes.

Para que possamos entender o que é disciplina, é necessário antes entendermos o que significa o poder, uma vez que ela é utilizada enquanto poder de controle da vida dos sujeitos.

O poder não existe em si mesmo, ele só existe enquanto uma relação que forma a realidade dos indivíduos, estando presente em todos os momentos da vida destes e é por isso que ele funciona:

[...] o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que efetua, que funciona [...]. (MACHADO, 1979, p. XIV).

Sendo o poder uma prática, ele tem por objetivo trabalhar o corpo dos indivíduos, este é o poder:

[...] este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social não acima dele, penetrando na vida cotidiana. (MACHADO, 1979, p. XII).

O poder tem por finalidade trabalhar o corpo do indivíduo, esquadrinhando-o, normalizando-o de forma que acaba fazendo parte da vida dele por meio de regras e normas.

A disciplina é o poder exercido nesta sociedade e como tal possui características particulares.

Em qualquer sociedade, o corpo está preso a poderes que impõem limitações, proibições ou obrigações. Os métodos que permitem o controle das operações do corpo realizam a sujeição constante das forças e impõem uma relação de docilidade e utilidade e é neste contexto que a disciplina se configura (FOUCAULT, 1987).

O poder disciplinar está presente no cotidiano do indivíduo; as instituições como a escola, a família, o hospital detêm os fios, as mallas deste poder. A escola especialmente tem efetivado este poder, já que a disciplina opera na escola como uma forma de normalizar e moldar os indivíduos, de forma que sejam rentáveis economicamente, criando uma relação de utilidade e docilidade. Desta forma, analisaremos as características deste poder e como ele se manifesta nas instituições de ensino.

2 Escola enquanto espaço de poder disciplinar

A escola é considerada um local fechado, com papéis determinados, produzindo poder contínuo e permanente sobre todos os sujeitos, estes por sua vez são submetidos a normas e controle deste espaço. Neste sentido, a escola é um local que produz saber a partir

do poder disciplinar, aceito e praticado por todos (GUIMARÃES, 1988).

A disciplina ocorre por meio de métodos que permitem o controle minucioso do corpo e lhe impõem a docilidade e utilidade. Guimarães afirma: “Na escola esse controle minucioso do corpo ocorre através dos exercícios de esquadramento do tempo, do espaço, dos movimentos, gestos e atitudes, fabricando corpos submissos, exercitados e dóceis” (1988, p. 28).

O poder disciplinar possui mecanismos de controle dos indivíduos, sendo eles: a organização do espaço, o controle do tempo, a vigilância, o exame, os registros e finalmente a punição. Faremos uma relação destes nos espaços escolares, para melhor compreensão do nosso estudo, referente à indisciplina e disciplina escolar.

A classificação em que o sujeito se encontra é muito importante para o poder disciplinar. Na escola esta classificação é realizada por meio do lugar que o indivíduo ocupa na série, pela posição nas filas, pelas tarefas, provas. Esta forma de classificação individualiza os sujeitos, como afirma Guimarães:

A escola ao dividir-se em séries, em graus, salienta as diferenças individuais, recompensando aqueles que se sujeitam aos movimentos regulares que o sistema escolar impõe e punindo aqueles que não obtêm sucesso, ou que se rebelam contra essa exigência de passagem hierarquizante de uma série a outra. (1988, p. 39).

O aluno ocupa um lugar determinado no espaço e isso permite saber onde ele está e como encontrá-lo, possibilitando o controle efetivo dos alunos. (GUIMARÃES, 1988).

Segundo Guimarães, a divisão do tempo nas instituições escolares impõe regularidade e ritmos às atividades executadas. Os gestos são ajustados aos corpos, com determinação e ordem. Nestes espaços a utilização do tempo é intensificada, todo o tempo é ocupado com atividades, com um ritmo determinado e há o emprego da rapidez na passagem de uma operação a outra. Com estes mecanismos o corpo está em treinamento útil, manipulado pela autoridade, e

por meio da vigilância e do controle adquire novas formas de saber (GUIMARÃES, 1988).

O tempo é marcado e deve ser utilizado intensamente; o aluno deve ser rápido no cumprimento das atividades estabelecidas, o tempo disciplinar separa os programas e os exercícios são estabelecidos de acordo com o grau de dificuldade, ou seja, de forma crescente:

O tempo disciplinar separa, por exemplo, programas que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase da educação e que comportam exercícios de dificuldade crescente. Qualifica também os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem várias etapas e põe em ‘série’ os exercícios com seus vários graus de dificuldade. [...]. (BALEN, 1983, p. 86).

O corpo é definido a partir do lugar que ele ocupa e o seu tempo deve ser ajustado a todos que ocupam o mesmo lugar. esta combinação produz ótimos resultados e significa a arte de compor forças para ter um aparelho eficiente, como afirma Guimarães:

A disciplina é a arte de compor forças para obter um aparelho eficiente. Primeiramente o corpo é reduzido a sua funcionalidade. O que define o corpo é o lugar que ele ocupa, a sua regularidade, a ordem com que opera. Segundo, o tempo de uns deve ajustar-se ao tempo de outros, extraindo-se a máxima quantidade de forças de cada um e combinado-as num ótimo resultado. (1988, p. 34).

Além de estar delimitado ao tempo, o corpo deve estabelecer uma relação com seus atos, ou seja, o corpo nunca deve estar parado, ocioso ou inútil: “Procura-se tornar o ato cada vez mais eficaz e rápido, assim nada fica ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto, no mínimo de tempo disponível” (BALEN, 1983, p. 87).

A escola intensifica a utilização do tempo e a organização do espaço, determinações estas que fazem com que o indivíduo tenha o

comportamento desejado, com o mecanismo da vigilância constante obtêm-se corpos dóceis, como afirma Balen:

[...] a escola foi disposta como um aparelho (a máquina de ensino) para intensificar a utilização do tempo e sua organização do espaço interno permite ligá-lo com o comportamento do ato desejado. Essa forma somente é possível sob o olhar permanente do vigilante. É um investimento sobre a totalidade da vida dos escolares, para que se obtenha a transformação desejada para tornar os corpos dóceis é preciso que eles sejam vistos a cada instante do dia (e da noite). Nada deve escapar ao poderoso olhar tudo e que penetra no interior dos corpos. (1983, p. 88- 89).

Diante desta configuração, a escola não serve apenas para ensinar os indivíduos, mas também para vigiar os seus comportamentos, atitudes, gestos, tempo etc, e todos participam para, assim, proporcionar a ordem entre eles, como descreve Guimarães:

A escola passa a se constituir num observatório político, num aparelho que permite o conhecimento, o controle perpétuo de sua população através do corpo docente, dos diretores, dos funcionários e dos próprios alunos. Delimitando os papéis a escola ensina a delação. É muito comum alunos considerados “bonzinhos” deletarem os “outros” que conversam muito, fazem agitação, depredam o prédio escolar etc. (GUIMARÃES, 1988, p. 39).

Os gestos, as atitudes são observados, permitindo conhecer quem é quem por meio da vigilância pode-se classificar, selecionar, esquadrihar todos os sujeitos que participam da escola (GUIMARÃES, 1988).

Neste sentido, a escola é um local de vigilância e de conhecimento, onde o registro possibilita distinguir os alunos, estabelecendo suas classificações. Foucault citado por Guimarães (1988, p. 35):

A escola também é um local de observação em dois sentidos: no de vigilância e no de conhecimento de cada aluno, de seu comportamento, disposições e progressivas melhoras.

Isto implica em: manter os alunos sob um olhar permanente e registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre eles, trabalho esse que permite anotar os desempenhos (boletins individuais, modelos uniformes, onde se inscrevem observações sobre cada um), perceber aptidões, estabelecer classificações rigorosas consideradas em relação a uma evolução “normal”, distinguindo o que é ‘preguiça e teimosia’ do que é ‘imbecilidade incurável’.

O exame é o mecanismo do poder disciplinar que permite a visualização da comparação de cada um dos alunos com todos no geral, e por meio do registro se tem a possibilidade de medi-los e sancioná-los. Nos espaços escolares abrem-se duas possibilidades de análise:

- a) a constituição do aluno como objeto descritível, mantendo seus traços singulares, sua evolução particular, sua aptidões, sob o controle de um saber permanente.
- b) a formação de um sistema comparativo que permite a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa de desvios dos indivíduos entre si. (GUIMARÃES, 1988, p. 38).

Todos são submetidos às mesmas regras e normas, e aqueles que não cumprem com o que é estabelecido são considerados desviantes. Existe, assim, um sistema de comparação, em que todos são comparados a um modelo, e aquele que não se aproxima deste é considerado indisciplinado.

No espaço escolar todos os alunos são tratados de maneira que, as diferenças entre eles não são respeitadas, havendo uma uniformização dos comportamentos, que possibilita a diferenciação entre os “bons” e “maus” alunos. Nesta configuração, a escola controla os alunos que estão fora das normas, que possuem comportamentos desviantes e são exatamente estes alunos que mantêm a uniformização:

[...] a manutenção da uniformidade depende da existência de comportamentos ‘desviantes’, pois quem não cumpre

as normas e as tarefas obedientemente, logo é tomado pela escola como ponto de referência para que os outros tenham parâmetros dos comportamentos tidos como indesejáveis pela escola. O fato dos alunos serem discriminados ao não cumprirem suas tarefas cria neles um sentimento de culpa, a ponto de solicitarem ao professor uma chance para provarem que são bons alunos [...]. (GUIMARÃES, 1988, p. 97- 98).

A punição faz com que as pessoas aceitem serem punidas e possibilita aos indivíduos o estabelecimento de regras, ordens e novos hábitos, e tem como objetivo neutralizar os comportamentos afastando a rebeldia, a desordem e o perigo (GUIMARÃES, 1988).

Neste âmbito, a escola estabelece mecanismos de controle, como o uso do uniforme que permite identificar os sujeitos que ocupam o estabelecimento, como afirma Guimarães: “[...] É colocado ordem numa multiplicidade desordenada e confusa que é possível conhecer todas as pessoas não pela ‘cara’ como diz o aluno, mas pelo uso do avental, ou seja, não pelo que se é, mas pelo que significa usar ou não avental” (GUIMARÃES, 1988, p. 91).

O uso da carteirinha também é um mecanismo de controle, também rotula o indivíduo, é uma identificação para a sociedade, não estar com ela é sinônimo de estar desocupado, improdutivo:

Podemos dizer que a escola treina o futuro do cidadão ao regulamentar o uso da carteirinha. A exigência em portar esse documento se assemelha, de alguma forma, com a carteira de trabalho. É preciso andar sempre com ela para eventual necessidade de identificação junto a representantes da ordem, policiais, por exemplo. Não estar de posse desses documentos significa desleixo, atitude de desocupado, de gente improdutivo, e a punição deve servir de exemplo para que os ocupados não se atreiam a deixar de ser cidadãos produtivos. (GUIMARÃES, 1988, p. 92-93).

As notas também são uma forma de controle e fazem com que os professores exerçam sobre o aluno a vigilância permanente: “As boas e más notas, os bons e os maus pontos são fornecidos

de acordo com o comportamento dos alunos, exercendo sobre eles uma vigilância que classifica, qualifica e pune [...]” (GUIMARÃES, 1988, p. 98).

A observação realizada neste espaço é registrada, todas as informações são registradas nos seus mínimos detalhes; além disso, esses registros devem ser analisados:

A observação dos comportamentos é sistematicamente registrada; num livreto diário são anotados todos os atos dos alunos. Todas as informações, todos os detalhes são importantes e devem ser anotados e analisados. Uma fiscalização definida e regulada é inerente à prática pedagógica como uma espécie de máquina que estimula cada vez mais uma eficiência ‘econômica’ [...]. (BALEN, 1983, p. 90).

Este mecanismo é uma forma de controle que permite documentar as individualidades dos alunos. Os efeitos e resultados deste poder se dão por meio de novos conhecimentos, a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber (GUIMARÃES, 1988).

A escola reproduz o poder disciplinar, através de vários mecanismos e isso resulta no funcionamento de uma nova rede de relações, Foucault citado por Guimarães (1988, p.37):

A escola é um aparelho que produz poder. É através da vigilância que se organiza um poder múltiplo, automático, anônimo, que atua sobre os indivíduos, fazendo funcionar uma rede de relações. Nas escolas, como nas prisões e nas fábricas, o aparelho inteiro produz poder e distribui as pessoas nesse campo permanente e contínuo.

Percebe-se que a escola não tem a preocupação com o aprendizado do aluno, mas ela está preocupada com os comportamentos desviantes que este possui: “[...] a escola não tem como preocupação básica o aprendizado do aluno e sim o controle do seu comportamento, não importando o que ele fez, mas o que ele foi, é ou poderá vir a ser” (GUIMARÃES, 1988, p. 102).

Em resumo, a escola é uma instituição controladora, normalizadora da sociedade, que está atenta aos desvios dos alunos, enquanto sujeitos desta sociedade:

[...] o interesse da escola atual reside nos seus resultados enquanto instituição normalizadora, com a função de classificar, de hierarquizar, de distribuir lugares. O que se visa é o controle dos desvios dos alunos enquanto indivíduos. [...] A escola, ao fracassar como escola, só faz reforçar as diferenças já trazidas pelos alunos, discriminando os bons dos maus, os comportados dos indóceis, os inteligentes dos menos dotados. A escola atual cria, com suas práticas pedagógicas, a possibilidade de esquadriñar comportamentos, efetuando-se sobre eles uma vigilância constante. (GUIMARÃES, 1988, p. 43-44).

As instituições escolares se apropriam do poder disciplinar para manter ordem e convívio social entre os sujeitos, ou seja, para enfrentar a desordem, a bagunça e o tumulto. Neste sentido, vamos analisar a concepção de indisciplina e disciplina nas escolas públicas e privadas, ressaltando as diferenças que existem entre elas, segundo a opinião dos profissionais que nelas estão inseridos.

3 A indisciplina sob o olhar os educadores de Mandaguçu

Considerando que a indisciplina é observada pelos educadores como um problema de grande relevância nos espaços escolares, percebe-se que a discussão em destaque está relacionada às causas e às formas de trabalhar com as manifestações de indisciplina. Muitas vezes as ações classificadas como indisciplina são várias, da mais importante até a menos importante, o que significa que há uma generalização.

Diante desta questão, estabelecemos como objeto deste estudo as concepções de indisciplina dos profissionais que atuam no espaço escolar, e o nosso objetivo geral é identificar as semelhanças e diferenças das concepções de indisciplina dos profissionais que atuam nos espaços escolares, nas modalidades pública e privada.

O universo da pesquisa se refere à totalidade dos educadores das escolas públicas e privadas do município de Mandaguaçu. Considerando que nos propomos a observar as diferenças e semelhanças das modalidades públicas e privadas, definimos uma amostra estratificada no qual determinamos dois estratos: estrato 1, escolas públicas e estrato 2, escolas privadas. Considerando que no município só existem duas escolas privadas, e que as elas se localizam no centro da cidade, o estrato 2 foi composto por estas duas escolas privadas e o estrato 1 pelas três escolas públicas que também se localizam no centro da cidade. As escolas públicas consideradas são Escola Municipal Santo Carraro, Escola Municipal Manoela Mazzei da Silva e Escola Municipal Gilson Belani e as escolas privadas Escola Primeiros Passos e Colégio São Francisco de Assis.

Dentro destes estratos os sujeitos da pesquisa se constituíram nos professores de 1ª a 4ª séries nas escolas privadas e nas escolas públicas, o primeiro e segundo ciclos, sendo aplicado o questionário para um professor por série, coordenador e diretor das escolas, num total de 30 questionários, sendo 12 nas escolas privadas, 17 nas escolas públicas (um não foi respondido). Para a coleta de dados utilizamos um questionário fechado, o qual subsidiou a tabulação e análise dos dados.

Segundo Perrenoud (2004), os ciclos de aprendizagem não possuem uma definição estável, mas para a compreensão ele se refere a profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar. Este sistema é concebido como uma sequência de séries (ou níveis) anuais formando um todo. Desta forma, um estabelecimento escolar agrupa os alunos que frequentam o mesmo ciclo de estudos; assim existe dentro de um ciclo de estudos uma certa unidade de concepção dos objetivos, das disciplinas, dos programas e dos modos de ensino. Os professores têm uma formação e um estatuto homogêneos, dependem da mesma direção e do mesmo regulamento. Também se apresenta um ciclo de aprendizagem, um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação.

O primeiro ponto a destacar na pesquisa é que, segundo a concepção dos educadores, diferentes ações são entendidas como indisciplina, e sua classificação segundo a gravidade não é homogênea:

ESCOLAS	AÇÕES MAIS GRAVES	AÇÕES MENOS GRAVES
Públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos obscenos; - Agredir fisicamente os colegas; - Responder ao professor; - Responder ao coordenador e diretor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gritar no corredor; - Correr no pátio; - Conversar em sala durante a aula; - Não usar uniforme;
Privadas	<ul style="list-style-type: none"> - Responder ao professor; - Responder ao coordenador e diretor; - Agredir fisicamente os colegas; - Agredir verbalmente os colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Correr no pátio; - Conversar em sala durante aula;

Segundo os dados observados acima, podemos analisar que, em relação às ações mais graves, há uma diferença entre as opiniões dos profissionais das escolas públicas e das escolas privadas. Enquanto para os profissionais das escolas públicas os gestos obscenos são considerados uma ação grave, para os profissionais das escolas privadas agredirem verbalmente os colegas é tida como uma ação grave. Com relação às ações consideradas menos graves também existem diferenças; nas escolas públicas os profissionais consideraram as ações: gritar no corredor, correr no pátio, conversar em sala durante aula e não usar uniforme. Os profissionais das escolas privadas opinaram que apenas correr no pátio e conversar em sala durante a aula são considerados ações menos graves.

Consideramos que indisciplina para os profissionais são todas as ações que fogem às regras e normas e que propiciam a desordem, a bagunça, o perigo. E a disciplina por meio de seus mecanismos, faz com que prevaleça a ordem, afastando estes comportamentos inadequados, proporcionando a convivência entre os indivíduos.

Significa dizer que não existem ações mais graves ou menos graves; o que realmente interessa saber é que qualquer ação que não se enquadra nas normas e regras é considerada ato disciplinar que, consequentemente torna o indivíduo indisciplinado aos olhos deles.

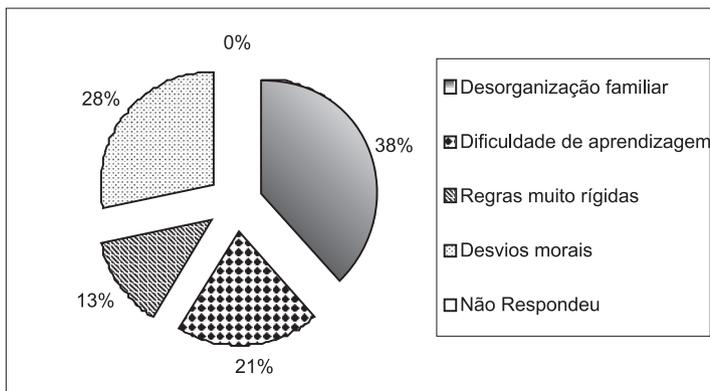
O poder disciplinar tem por objetivo destruir todos os obstáculos, dos mais simples até os mais complexos, estabelecendo, assim, relações sadias, com condutas condizentes com as normas e regras, afastando tudo o que é confusão e ameaças, como Foucault citado por Balen (1983, p. 83) afirma:

[...] Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interrompendo as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.

Podemos perceber que o que prevalece para o poder disciplinar é sempre o cumprimento das regras e normas, sendo importante ressaltar que, nos espaços escolares, há necessidade da ordem para executar o trabalho. E através da apropriação dos mecanismos disciplinares que os professores atingem seus objetivos, pois tornam os indivíduos submissos, afastando a desordem e o perigo que ameaça esta ordem.

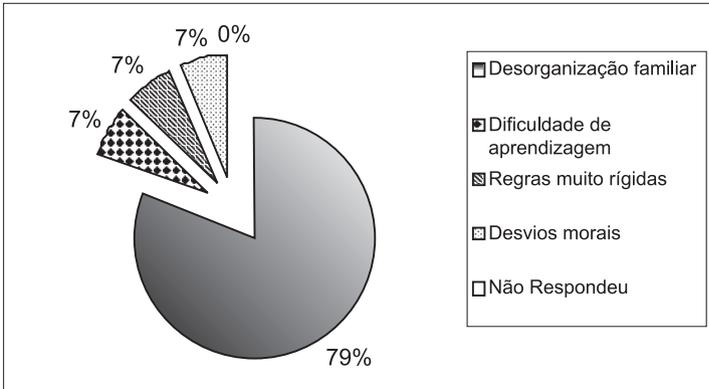
Os gráficos abaixo demonstram, a partir da opinião dos sujeitos pesquisados, quais fatores estão relacionados ao surgimento da indisciplina:

GRÁFICO 1 - Distribuição das opiniões dos profissionais das escolas públicas segundo as causas da indisciplina no espaço escolar - Mandaguçu – 2008



Fonte: Pesquisa de campo (Dados trabalhados pelos autores)

GRÁFICO 2 - Distribuição das opiniões dos profissionais das escolas privadas segundo as causas da indisciplina no espaço escolar – Mandaguapé-PR- 2008

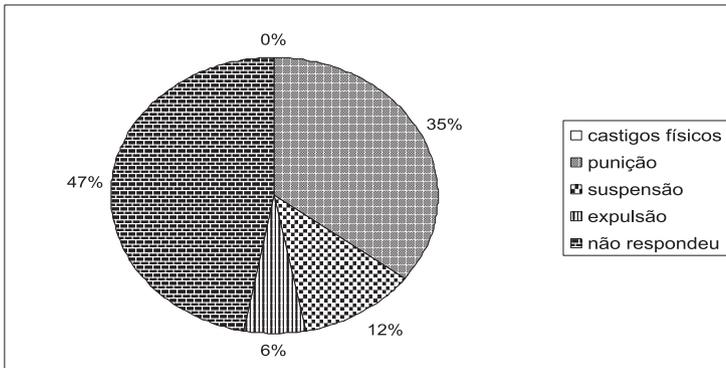


Fonte: Pesquisa de campo (Dados trabalhados pelas autoras)

Podemos analisar que as opiniões dos profissionais das escolas públicas e privadas são, no que se refere às causas de indisciplina, semelhantes, apenas diferenciado-se quanto à porcentagem, sendo a causa principal apontada a desorganização familiar. Para os profissionais das escolas públicas, as causas são diversificadas: 38% acreditam que a indisciplina está relacionada à desorganização familiar, 28% a relacionam aos desvios morais e 21% à dificuldade de aprendizagem. Nas escolas privadas prevalece a opinião, 79%, de que a indisciplina está atrelada à desorganização familiar. Isto nos aponta que na opinião dos profissionais das escolas, independentemente da modalidade, a indisciplina é analisada segundo o perfil do aluno, a sua história familiar e a sua aprendizagem. Se o indivíduo apresenta algum problema nestes aspectos é classificado como diferente e, sendo diferente, não está de acordo com as regras das escolas, portanto, ele é um aluno indisciplinado e os profissionais, em sua maioria, culpam a família pela falta de disciplina da criança na escola. Na opinião dos sujeitos de nossa pesquisa, é a família que deve ensinar à criança as regras e normas e prepará-la para o convívio social.

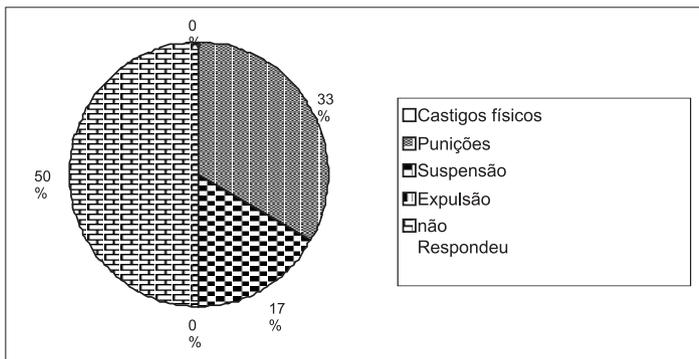
Nos gráficos abaixo podemos analisar quais são os mecanismos que devem ser aplicados para combater a indisciplina escolar, segundo a opinião dos profissionais:

GRÁFICO 3 - Distribuição das opiniões dos profissionais das escolas públicas em relação à superação da indisciplina no espaço escolar Mandaguçu - 2008



Fonte: Pesquisa de campo (Dados trabalhados pelos autores)

GRÁFICO 4 - Distribuição das opiniões dos profissionais das escolas privadas em relação à superação da indisciplina no espaço escolar Mandaguçu - 2008



Fonte: Pesquisa de campo (Dados trabalhados pelos autores)

Os dados acima demonstram que tanto os profissionais das escolas públicas, 47%, quanto das escolas privadas, 50%, não opinaram nesta questão. Estes dados podem nos sugerir duas possibilidades de análises. Primeiro, que eles não sabem como tratar a indisciplina e, provavelmente, acreditam que a indisciplina está relacionada a fatores externos ao contexto escolar, e ela deve ser tratada junto às famílias e, se for mais grave, quando, na opinião, deles já se tornou uma patologia, com especialistas. A segunda possibilidade é

que os sujeitos pesquisados não foram contemplados com nenhuma das alternativas, ou seja, que nenhuma destas alternativas poderá ter resultados positivos em relação à indisciplina.

Quanto aos que opinaram, podemos colocar que, segundo Foucault, o poder disciplinar tem por objetivo criar a ordem na sociedade e, para que isso ocorra, possui seus mecanismos, e se o aluno cometer alguma ação que foge às regras e normas estabelecidas, estará sendo indisciplinado, estará criando a desordem e o tumulto, e, por isso, deve ser punido, para assim, afastar a ameaça à ordem. Como Foucault citado por Balen (1983, p. 79) descreve, o poder disciplinar tem por finalidade punir e transformar os indivíduos que colocam em perigo a ordem, transformando assim a sua realidade:

A tarefa de ajustar os indivíduos ‘inúteis’ aos aparelhos de produção coloca-se, portanto, em termos de disciplina, que “pode fazer diminuir a ‘desutilidade’ dos fenômenos de massa: reduzir aquilo que, numa multiplicidade, faz com que esta seja menos manejável que uma unidade; reduzir o que se opõe à utilização de cada um de seus elementos e de sua soma; reduzir tudo que nela possa anular as vantagens do número; é por isso que a disciplina fixa, ela mobiliza ou regula os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, as repartições calculadas. Ela deve também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada; deve neutralizar os efeitos do contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluíus – tudo o que pode se originar das conjunturas horizontais [...].

E temos também de considerar que ninguém escapa das malhas deste poder, pois todos são vigiados e controlados por ele, ou seja, os indivíduos ficam subordinados a este poder, e: “[...] A escola e suas técnicas disciplinares fazem com que as pessoas aceitem o poder de punir e de serem punidas” (GUIMARÃES, 1983, p. 39).

A punição também aparece nas opiniões como forma de superar a indisciplina escolar: 35% dos profissionais das escolas públicas

e 33% das escolas privadas acreditam que a indisciplina deve ser tratada a partir da punição, ou seja, os alunos que cometem ações que infringem as regras devem ser punidos ou afastados, assim se evitam o tumulto, a desordem e a bagunça, possibilitando o convívio social aos demais.

Os sujeitos que estão inseridos na escola precisam respeitar, primeiramente, as normas e regras. Se não as respeitam por qualquer motivo, ou apresentam um comportamento inadequado à regra, são rotulados como indisciplinados por todos e é esse tipo de exclusão que o indivíduo sofre, pois ele é separado dos demais e participa do grupo em que os indivíduos são considerados desviantes, que não estão aptos ao convívio social, como Foucault citado por Guimarães afirma (1988, p.39):

[...] As punições ao serem feitas não têm como objetivo acabar com os infratores, mas distingui-los, diferenciá-los, separá-los como grupo restrito e fechado que caracterizam “a desordem, o crime, a loucura”.

Considerações finais

Este trabalho contribuiu para identificarmos que, nas opiniões dos educadores das escolas públicas e privadas, há semelhanças no que se refere à concepção de indisciplina no meio escolar. Em geral, indisciplina significa o não cumprimento de regras e normas estabelecidas, determinando-se como um elemento indesejável.

Constatamos também que as escolas estabelecem um modelo padrão igualitário para todos os sujeitos que nela estão inseridos; todos são submetidos a este modelo e quem não se enquadra é classificado como desviante, independentemente da causa. Assim, a atuação do poder disciplinar nas instituições de ensino é uma realidade.

Nos profissionais também nos apontaram que as causas da indisciplina são externas ao espaço escolar e que, especificamente, estão relacionadas à família. No entanto, temos que considerar que tanto a escola como as famílias são instituições disciplinares, que se apropriam de mecanismos e dispositivos para ter o controle do indi-

víduo e adestrá-lo para o convívio social. Porém, as regras de uma instituição para outra se modificam, pois cada uma decide de acordo com o seu conhecimento e com base no que acreditam proporcionar resultados positivos. Neste sentido, quando as crianças se deparam com regras diferentes do seu cotidiano, há manifestação de conflitos e, possivelmente, da indisciplina.

Outro fator considerado relevante está relacionado às superações da indisciplina no espaço escolar. Na opinião dos sujeitos pesquisados há várias possibilidades de solução, como o acompanhamento da família, de especialistas e também a punição. O acompanhamento da família e de especialistas foi citado com bastante frequência pelos sujeitos pesquisados. Isto reafirma que, mais uma vez o olhar dos educadores recai sobre os aspectos específicos da vida e dos comportamentos dos indivíduos, desconsiderando que o espaço escolar é permeado por uma relação dinâmica entre os sujeitos que o habitam e que estes constroem o processo indisciplina e disciplina.

REFERÊNCIAS

BALEN, Age Deodorus Jozef Van. *Disciplina e controle da sociedade: análise do discurso e da prática cotidiana*. São Paulo: Cortez, 1983.

DEPARTAMENTO de Educação Cultura e Esporte de Mandaguauçu. Dados de estabelecimentos de ensino municipais -Mandaguauçu/2008, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância punição e depredação escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder: IN: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MEC, Ministério da Educação. IDEB, Índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 6 ago. 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Ciência, técnica e arte: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NETTO, José Paulo. *Capital monopolista e serviço social*. 3. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. et al. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 91-92- 98, abr. 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UM RECORTE DO ESTADO DO CONHECIMENTO DE PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO INFANTIL (1996-2006)

A VIEW ON THE STATE OF KNOWLEDGE OF PUBLICATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION (1996-2006)

Maria da Luz Santos RAMOS¹

RESUMO: O presente estudo buscou fazer um recorte do estado do conhecimento sobre publicações em Educação Infantil pós-LDB nº 9.394/96, a partir da análise das obras de sete editoras selecionadas e encontradas no cenário goiano. Para apoio teórico, tomamos como base os estudos de Ariès (1981), Soares (1989), Bazílio e Kramer (2003), Brzezinski (2000, 2002 e 2004), Kuhlmann Jr. (2002, 2004), Schultz (2002, 2004) e outros. Metodologicamente, a pesquisa qualitativa foi utilizada para este estudo e desenvolveu-se a partir da realização de uma retrospectiva da infância. Em seguida, tratamos da primeira infância e da legislação, contemplando a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como documentos que asseguram a Educação Infantil como direito e dever do Estado. Foi nesse contexto que realizamos um recorte do estado do Conhecimento em Educação Infantil, pós-LDB nº 9.394/96. Analisamos as contribuições dessa área do conhecimento articuladas à qualidade e quantidade das publicações nesse nível de ensino, a partir da implementação da LDB, respeitando uma categorização temática previamente definida: desenvolvimento infantil, metodologia do trabalho, formação de professores e inserção social. chegamos à conclusão de que, do total de cento e oitenta

¹ Mestre e Doutorado em Educação/PUC-GOIÂNIA, Psicopedagoga e Sociopsicomotricista Romain Thiers. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia. Gerente Técnico-pedagógica de Ensino do 1º ao 9º ano da Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação/GO. malusramos@yahoo.com.br malusramos@yahoo.com.br

e duas obras selecionadas, trinta e três atenderam ao critério estabelecido: o fato de serem resultados de pesquisas científicas. Após análise criteriosa das trinta e três obras, optamos por agrupá-las em dois blocos e estes foram categorizados separadamente, respeitando os descritores elencados. Palavras-chave: Educação infantil. Infância. Legislação. Literatura infantil.

ABSTRACT: The present study aimed at finding out the state of knowledge regarding the publications on child education, post 9.394/96 LDB (basis and guideline law). That was done based on the analysis of seven selected publishers works chosen in the area of Goiás state. For technical support, this research based on the studies of: Ariès (1981), Soares (1989), Bazílio; Kramer (2003), Brzezinski (2000, 2002 e 2004), Kuhlmann Jr. (2002, 2004), Schultz (2002, 2004), and others. Concerning methodology, the qualitative research was adopted in this study, supported by a childhood retrospective analysis. Following that, childhood and legislation were analyzed, focusing on the legal LDB procedures, as well as on the documents and other laws that guarantee child education as a state right and duty, too. The contributions of this area of knowledge were analyzed along the quality and amount of publications in this field of education, since LDB implementation. This was done following a previously defined thematic categorization: childhood development, work methodology, teacher formation and social insertion. At the end, it was possible do conclude that, among a checklist of a hundred eighty two (182) published works from the seven (7) book publishing companies, only thirty three (33) were able to reach the aimed criteria of being a scientific production. After a careful and critical analysis of these thirty three (33) works, it was possible to group them into two blocks. Also, each one of these groups was then separately categorized, regarding the listed describers. **Key words:** Child education. Childhood. Legislation.

Introdução

Brincar com criança não é perder tempo,
é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados,
em salas sem ar, com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem.

Drumond

Objetivamos, com o presente estudo, realizar um recorte do estado do conhecimento de publicações em Educação Infantil pós LDB nº 9.394/96. Esta denominação para um determinado nível de ensino encontra uma explicação inicial na palavras de Rocha (2001)

Educação Infantil representa, no caso brasileiro, a nomenclatura usada para delimitar a etapa da educação responsável pela educação das crianças de 0 a 5 anos e não retrata uma universalização de uso, admitindo, neste espaço e tempo, outras denominações. No Brasil, especialmente após a Constituição de 1988, designa-se a educação infantil como o nível educacional que antecede o Ensino Fundamental (de 6 a 14 anos) e que se dá em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Também a LDB nº 9.394/96 estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica no sistema educacional brasileiro. (ROCHA, 2001, p. 7).

Ao propormos esta pesquisa, nosso problema pode ser assim enunciado: as produções na área de Educação Infantil, após a LDB nº 9.394/96, têm sido significativas no que se refere ao quantitativo de publicações e à diversidade de temáticas afeitas a esse campo de conhecimento? Que temas são mais estudados e publicados sobre este nível de ensino?

Diversos escritos, em Educação Infantil, foram publicados, nos últimos anos, dentre eles periódicos, livros, artigos, dissertações, mas ainda em quantidade irrelevante em relação à demanda por essa área de conhecimento no Brasil. Vivenciamos um mundo capitalista em que a tecnologia de ponta torna-se cada vez mais presente nos lares, nas escolas, em *lan houses*, espalhadas por toda a cidade de Goiânia. Trata-se de uma verdadeira revolução eletrônica, mas é nesse mesmo contexto que percebemos o livro como fonte inesgotável de saber.

1 Retrospecto da história da infância

Conforme Ariès (1981), as primeiras preocupações com a criança surgiram na França, no século XVII, mas, no Brasil, já en-

contramos os primeiros sinais de uma educação voltada para a infância com a catequização jesuítica, isto por volta do século XVI. E o que seria a infância?

Na obra de Ariès (1981), constatamos o processo de construção do sentimento de infância a partir de análise de elementos iconográficos. O autor centra seu estudo na criança e na família na França Medieval. Conforme esse autor, até o século XVIII, não havia nenhum termo que pudesse expressar o significado de infância. Vale assinalar que, na língua francesa, a palavra *enfant* (criança) representava tanto a criança quanto o adolescente.

Viterbo (1983) lembra que esse termo *in-fans*, ou *infante*, deriva do verbo latino, *fari*, “falar”. O particípio presente deste verbo é *fans*, que significa “o que fala ou *falante*; com o prefixo negativo *in*, forma-se *infans*, com o significado de *o que não fala* ou *o não falante*.

No século XVI, o conceito de infância (*in-fans*) referia-se àquele que não falava, sujeito que ainda não havia desenvolvido alguns traços significativos afeitos à comunicação. Isso, de certa forma, nos remete às crianças bem pequenas em seus primeiros anos de vida, extremamente dependentes dos adultos, haja vista a sua necessidade de amparo, amamentação, carinho, acolhimento, alimento, higiene, que são as necessidades básicas de todo ser humano.

Em dicionários da língua portuguesa, considera-se a infância o período de desenvolvimento do ser humano que vai do nascimento até a puberdade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/BRASIL) considera a criança como a pessoa até doze anos de idade incompletos. Vale lembrar que o ECA foi criado tendo em vista alguns fatos ocorridos com a criança e o adolescente no passado.

Para Kuhlmann Jr. (2004), a infância tem um significado genérico, que sofreu alterações ao longo da história, com o passar dos tempos e com as transformações sociais. Essas transformações mostram que cada classe social tinha uma forma de ver a criança que dependia de seu *status* e do papel que as famílias desempenhavam na sociedade.

A infância deve ser levada à conta de uma condição da criança, que se pode traduzir nas experiências vividas em diferentes períodos de nossa história. Para Kuhlmann Jr. (2004, p. 31), é preciso considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Acreditamos que esses pressupostos propiciam resgatar, de forma crítica, o percurso histórico do desenvolvimento da infância propriamente dita, em meio ao processo educativo.

Ora, se a criança começa a ser concebida como ser histórico e social, há de se atendê-la em um espaço adequado: o escolar. Entretanto, é verdade que o caminho da escolarização da criança foi árduo e seguiu a passos lentos. Primeiramente, pensou-se em uma organização assistencial, espaço que seria uma continuação dos lares, com o atendimento voltado aos cuidados e às necessidades básicas que, necessariamente, seriam supridos na ausência da família.

Com esse raciocínio, Ghiraldelli Jr. (2006) reitera que a realização da infância passou a implicar que as crianças fossem situadas na escola. E seria de igual necessidade que se criasse uma ligação especial entre a criança e um adulto determinado, o preceptor e/ou o professor, ele deve, na escola e pela escola, garantir a infância às crianças.

A expansão industrial e as mudanças das relações familiares, assim como a participação da mulher no mercado de trabalho, impuseram a necessidade da criação de uma instituição específica que atendesse às necessidades infantis que ainda estavam entregues apenas às famílias. Em função desses fatores, têm início as creches e os, os quais, de certa forma, são marcados pela falta de uma diretriz unificadora de atendimento à criança de zero a seis anos de idade. Permanecia a ideia dicotômica de que a creche mantinha o seu caráter assistencialista e os jardins de infância, o pedagógico, ou seja, uma cuida e a outra educa.

De certa forma, ao situar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB, em seu discurso, objetivava superar as, dicotomias creche X pré-escola; cuidado X educação; assistência X desenvolvimento e aprendizagem. Esse propósito im-

plicou duas decisões: (a) a primeira encarregou a creche de cuidar das crianças de zero a três anos e a pré-escola, das crianças de quatro a cinco anos; (b) a segunda atribuiu a ambas um objetivo comum, que é o desenvolvimento integral de todas as áreas da personalidade humana.

É válido salientar que tradicionalmente, na educação das crianças de zero a três anos, predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e alimentação, enquanto na educação de crianças maiores, de quatro a cinco anos, concebida e tratada como antecipadora, predomina a preparação para o Ensino Fundamental.

2. Infância e legislação

Após refletirmos acerca da primeira infância, nos instiga a tarefa de identificar, na legislação que rege a educação brasileira, o percurso e as principais conquistas educacionais sobre o atendimento às crianças dessa faixa etária, neste nível de ensino. Buscamos então enfatizar as referências legais que focalizam, ou não, a infância até chegar à LDB nº 9.394/96, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

2.1 Educação da primeira infância e a legislação brasileira

Kramer (2003) enfatiza que, no Brasil, as primeiras propostas de instituições de atendimento às crianças surgiram por volta de 1899, com a criação, inicialmente, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e, logo em seguida, da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambas no Rio de Janeiro, que atendiam principalmente as mães trabalhadoras domésticas.

Assim sendo, como existiam poucas instituições para atender essa faixa etária, sua criação e oferta no Brasil só foi possível por volta dos séculos XIX e XX. Com isso, algumas leis foram promulgadas, visando primordialmente dar atendimento à primeira infância.

Vale ressaltar que a Declaração dos Direitos das Crianças foi escrita após a Primeira Guerra Mundial. Mas foi em 17 de maio de 1923 que essa fundação adotou os cinco princípios da Declaração de Genebra e, em 28 de fevereiro de 1924, foi apresentada à imprensa, com seu texto original, que foi traduzido para todos os idiomas do mundo.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Declaração de Genebra foi modificada com a inserção de dois novos parágrafos: um contra a discriminação de raça, nacionalidade e religião, e o outro, pela integridade da família e direitos sociais da criança. Mas foi somente em 20 de novembro de 1959 que a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou, por unanimidade, os dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da criança.

Conforme Kramer (2003), em 19 de novembro de 1930, foi criado pelo Decreto n. 10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que englobava várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Tratava-se de um órgão que respondia por diversas repartições na área educacional e na saúde pública. O atendimento voltava-se mais à área da medicina preventiva, como forma de minimizar problemas familiares.

A Educação Básica foi negligenciada e, também, o atendimento da criança de zero a seis anos, haja vista que, somente em 1930, no governo de Getúlio Vargas, instituiu-se o Ministério da Educação. Todavia, por acreditar que a história não dá saltos e tampouco é linear, insistimos em trazer para a discussão alguns aspectos históricos atinentes à legislação brasileira, nos quais é possível vislumbrar certa preocupação com a primeira infância.

2.2 Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Com o intuito de elaborar uma legislação educacional, em 1948, o ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou à Câmara o primeiro projeto de lei que expressava a preocupação dos populistas, quanto aos rumos da educação brasileira, e que, de certa forma, procurou corresponder aos anseios das classes subalternas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi criada nesse período conflituoso (1957 a 1961) em que o ensino público se confrontava com o privado. Promulgada no dia 20 de dezembro de 1961, denominada Lei n 4.024, nela o sistema de ensino deveria ser descentralizado e unificado. Separaram-se os órgãos com funções normativas e executivas e, a partir daí, criaram-se o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

A Lei nº 4.024/61, já anacrônica no momento de sua promulgação, enquanto diploma específico da educação, surpreendentemente tratava do ensino primário, de maneira superficial, dedicando um mínimo de dispositivos a esse nível de instrução, não indo muito além da fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade.

Constatamos, assim, que não havia um órgão responsável pelas escolas maternas e jardins de infância. A educação da primeira infância ainda não pertencia a *ninguém*. Na Emenda Constitucional nº 1, de outubro de 1969, feita à Constituição Federal de 1967, verificamos uma certa preocupação com a primeira infância, sobretudo quanto à possibilidade de oferecer às mães que trabalhavam fora um espaço destinado à assistência de seus filhos durante sua ausência de casa.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, fixou as diretrizes e bases desses dois níveis de ensino, mas, no que diz respeito ao ensino pré-escolar, apresenta-se de forma bastante genérica.

A ausência de compromisso dos órgãos públicos com a Educação Infantil era perceptível, pois a responsabilidade pelo oferecimento dessa modalidade de ensino permanecia na família, ou, como sugestão, nas empresas.

Sintetizando, dois fatores nortearam a expansão da Educação Infantil no Brasil: o primeiro refere-se ao aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, como foi citado anteriormente, uma vez que as mães, diante da necessidade de trabalhar fora de casa, precisavam de um local para deixar os filhos; o segundo concerne às reivindicações sociais, no sentido de levar o poder público

a considerar a importância das experiências na primeira infância, mesmo com a quase inexistência de setores responsáveis pelo oferecimento de instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Em decorrência desses fatores, foram criadas as creches e jardins de infância. Esse período foi marcado pela ausência de um projeto nacional para a educação pré-escolar (atualmente denominada de Educação Infantil; a Lei nº 11.274/06 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos). Faltava uma diretriz unificadora, e a dicotomia creche e pré-escola criava uma face dupla uma assistencialista e a outra pedagógica.

A Lei n. 5.692/71 estabeleceu que os sistemas de ensino velariam a fim de que as crianças de zero a seis anos de idade recebessem educação em escolas maternas e jardins de infância e instituições equivalentes. Acreditava-se que o sistema de ensino, sem deixar de lado o foco central, que era o ensino de 1º grau, encontraria possíveis soluções ao atendimento às crianças em idade pré-escolar, buscando estímulos que fomentassem a ampliação de sua oferta.

É fato que a Constituição Federal apontou algum avanço com relação à pré-escola, ao incluir referências a esse nível de ensino, além de apresentar a concepção de criança integral ao assegurar, no art. 208, Inciso IV, que a Educação Infantil seria vista como um dever do Estado e direito da criança nos moldes como se descreve: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

O ECA, de 1990, tem por base, desde suas origens, as reivindicações sociais e defende a doutrina da Proteção Integral, o que está vinculado à democracia e significa ter compromisso com três princípios básicos: a liberdade, a dignidade e o respeito. Dessa forma, sendo a pessoa tratada com base nesses princípios, sob o ponto de vista jurídico ela é considerada um sujeito e isso significa existir.

A política de proteção integral garante o tratamento à criança como sujeito de direitos, em que a responsabilidade por ela recai sobre três instâncias: o Estado, a família e a sociedade. Assim, tam-

bém destacou o direito da criança ao atendimento em creches e pré-escolas.

2.3. Considerações sobre a educação infantil Pós-LDB n. 9.394/96

Brzezinski (2000) assevera que inúmeras discussões e negociações foram feitas com o objetivo de contemplar as demandas dos brasileiros em relação ao ensino, no final da década de 1980. Definiu-se que o eixo articulador da LDB seria a universalização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente que haveria uma organização do Sistema Nacional de Educação que pudesse tanto articular os diferentes níveis e modalidades de ensino como melhorar a sua qualidade, tornando-o democrático.

A universalização do Ensino Fundamental, como eixo centralizador, de acordo com Brzezinski (2000), impulsionou a elaboração do anteprojeto de LDB n. 1.258/88, duramente defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, junto a outras instâncias da sociedade, o que acabou por conciliar os desejos e interesses não somente do ensino público, mas também do privado.

Interessa a este estudo apresentar o texto do Anteprojeto nº 1.258/88, no que se refere à Educação Infantil. Há um cuidado inicial com a primeira infância, disposto no Capítulo VIII. Percebe-se, agora, uma preocupação por parte dos educadores, diante do desejo de atender e cuidar da formação integral da criança de zero a seis anos de idade. Oferecia-se essa modalidade de ensino, relevava-se a organização curricular, bem como a formação dos profissionais que atuariam nos espaços destinados às crianças.

Foram exaustivos oito anos de negociações, de embates. E, após um árduo período de tramitação, a 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN n. 9.394/96, que em seu texto reafirmou e estabeleceu, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. O texto traz algumas referências específicas à Educação Infantil, as quais podem ser verificadas no Título III,

do “Direito à Educação e do Dever de Educar”: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Assim, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos.

No art. 11, inciso V, a Lei reitera que os municípios serão responsáveis por oferecer a Educação Infantil. O município pode, igualmente, atuar em outros níveis de ensino, desde que tenha atendido plenamente a sua área de competência. No entanto, a Lei é bastante clara quanto à organização das responsabilidades de cada instância e reafirma que é responsabilidade dos municípios, prioritariamente, o Ensino Fundamental e, supletivamente, a Educação Infantil, que são mantidos pelo poder público municipal e, também, pelas instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Quanto aos níveis de escolarização, a LDB nº 9.394, de 1996, até o ano de 2005, apresenta a Educação Básica subdividida em: (a) Educação Infantil: creches e pré-escolas (atendimento de 0 a 6 anos de idade); (b) Ensino Fundamental: atendimento de 7 a 14 anos de idade; (c) Ensino Médio: atendimento de 15 a 18 anos de idade, aproximadamente.

Definida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passou a fazer parte oficial e integral do processo educacional e, em consequência disso, do sistema de ensino formal, o que, de certa forma, pressionou os órgãos quanto ao seu oferecimento. Tornou-se inaceitável o descaso ou a insuficiente atenção para com a primeira etapa daquela que deve ser a base da educação formal do ser humano: a Educação Infantil.

A defesa por uma Educação Infantil de qualidade começa a ter lugar no reconhecimento de quão importante é essa etapa de escolarização, que podemos até dizer ser o alicerce de uma grande construção. A LDB n 9.394/96 manteve as instituições históricas, creches e pré-escola, mas com duas modificações: introduziu-se o termo instituições equivalentes e omitiu-se o termo jardim de infância.

Essa distinção entre creche e pré-escola é feita de modo exclusivo pela idade das crianças. É assegurado que a finalidade da Educação Infantil é a mesma para todas as idades e o que muda é a idade da criança assistida e atendida nesse âmbito. Nessa perspectiva, a Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, adotou, no art. 211, a expressão Educação Infantil, na tentativa de superar a dicotomia cuidar x educar, tanto da creche como da pré-escola, que agora passavam a ser consideradas como Instituições de Educação Infantil.

No Estado de Goiás, a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, ela tem como objetivo disciplinar e organizar a educação escolar que se desenvolve no sistema educativo estadual, predominantemente por meio do ensino, e tem como ponto fundamental o mundo do trabalho e a prática social. Dessa forma, o Título V, dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II, da Educação Básica, Seção II, é voltado especificamente à Educação Infantil, que pode ser constatado nos artigos 38, 39, 40 e 41.

A Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 014, de 23 de agosto de 1999, fixou as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino e, no art. 1, enfatiza que a Educação Infantil é direito da criança de zero a seis anos de idade, a que o Estado e a família têm o dever de atender (AMARAL; FURTADO, 2000).

Essa Resolução ainda destaca a proposta pedagógica, como deveria pautar-se na concepção da criança como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento, bem como respeitar os princípios de pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, além de especificar ações objetivas e sistematizadas que garantiriam o cuidar e o educar. No art. 7, percebemos ainda a importância do planejamento, bem como a execução e a avaliação da proposta.

2.4 Educação infantil a partir do plano nacional de educação

O Estado de Goiás foi um dos primeiros Estados a autorizar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mediante a Re-

solução nº 186, de 07 de julho de 2004, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO).

O ensino fundamental de nove anos, no Brasil, foi instituído pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou, nesse nível de ensino, o período de sua duração, que antes era de oito anos, passando a ser de nove anos.

De certa forma, o número de matrículas na Educação Infantil ainda é insatisfatório para atender à demanda da população em idade de iniciar a escolarização, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006), é de, aproximadamente, 23 milhões de crianças. Apenas 36,2% estão matriculadas nas creches e pré-escolas. Dos 13 milhões de crianças entre zero e três anos de idade, somente 10% estão matriculadas nas creches. Desse modo, podemos concluir que ainda é necessário muito esforço no sentido de se oferecer um maior número de vagas às crianças de zero a cinco anos de idade na educação da primeira infância.

3 Um recorte do estado do conhecimento

Ao utilizarmos as unidades de registro, temos em mente que não se utiliza apenas um tipo separadamente, mas sim que devemos combiná-las, para garantir uma boa análise e interpretação das comunicações orais, escritas ou, até mesmo, simbólicas.

Já as unidades de contexto são como pano de fundo que imprime significados às unidades de análise (FRANCO, 2005, p. 43). Estas unidades são consideradas as mais amplas, pois, dependendo do conteúdo que será analisado, a leitura total dos textos é indispensável para a análise e posterior interpretação.

Dessa forma, ao incorporar as unidades de registro com as unidades de contexto, justificamos o uso de tabelas, quadros e figuras de caracterização (sempre acompanhados das respectivas análises). Para Franco (2005, p. 45), tais unidades podem ser relatadas em forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de algumas sentenças.

Com esse entendimento, partimos para a identificação do conjunto de livros e estabelecemos critérios para sua organização e categorização. Definimos como primeiro critério os livros de caráter científico, entendidos como resultantes de pesquisas e a relação do tema com o objeto dessa investigação.

Buscamos estabelecer uma relação entre a quantidade de publicações na área de educação e em Educação Infantil de cada editora selecionada e construímos uma categorização inicial, a partir dos aspectos que consideramos os mais significativos para a Educação Infantil.

Assim, após um primeiro contato com toda a produção identificada, construímos as seguintes categorias de análise: desenvolvimento infantil, metodologia de trabalho, formação de professores e inserção social. De posse de tais categorias, voltamos aos livros selecionados. Vale ressaltar que, para chegar a essa categorização, foram localizadas primeiramente as publicações do período de 1996 a 2006, utilizando a data da implantação da Lei n. 9.394/96 como ponto de partida, haja vista que, nessa Lei, a Educação Infantil foi institucionalizada e reconhecida como primeira etapa da educação básica. Em seguida, apresentamos e discutimos as obras relacionadas e catalogadas neste estudo, com base na categorização já referida.

3.1 Um recorte do estado do conhecimento da educação infantil (1996-2006)

Após exaustivas tentativas de localizar livros publicados na área de Educação Infantil, nas duas maiores livrarias de Goiânia, percebemos o quão difícil é realizar tal tarefa. Na seção destinada à área de educação, segundo a localização nas prateleiras da livraria, identificaram-se as seguintes subáreas: (a) avaliação, (b) formação de professores, (c) legislação, (d) metodologias e outras. No entanto, praticamente quase nada foi identificado sobre Educação Infantil.

Após essa primeira tentativa de encontrar os livros que havia em exposição, utilizamos o catálogo via internet, na própria livraria.

Dentre os títulos mencionados, alguns deles não foram encontrados. Acrescente-se que o quantitativo de outros era quase insignificante. Retomamos a pesquisa via catálogos, pois nos interessava o catálogo impresso e não eletrônico, visto que o objetivo era o de confirmar o acesso a esse recurso por quem quer que desejasse encontrar o título procurado. Para isso, visitamos as distribuidoras de livros das editoras localizadas em Goiânia e solicitamos os catálogos de 1996 até 2006.

Feita a organização dos catálogos, buscamos os livros que atendiam à nossa primeira exigência. Em seguida, mediante a utilização de uma ficha padrão, catalogamos os livros encontrados nessas editoras.

Após o primeiro levantamento, identificamos o quantitativo de publicações em educação de cada editora. Consideramos a totalidade de publicações dentro do tema educação (temáticas variadas), em cada editora selecionada, independentemente de se tratar da reedição de alguns títulos.

Do total de 2.124 livros editados na temática educação, das editoras selecionadas, a ArtMed foi a que mais publicou, de 1996 até 2006, na área de educação, com um percentual de 35,40% (677 livros). Já o menor resultado é da editora Scipione, com 1,96% (36 livros).

Na classificação geral do quantitativo de livros computados em cada editora, estabelecemos uma comparação entre o número de publicações em educação com o equivalente das publicações em Educação Infantil.

Nosso primeiro intuito foi o de buscar livros que, em seu título e capa, tivessem as seguintes palavras: infância, Educação Infantil, criança e brincar (este último, por entendermos como sendo essencial ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e de relações interpessoais), denominadas por nós como categorias *a priori* que, neste caso, foram pré-determinadas em função da busca de uma resposta específica: Quais são as publicações referentes à Educação Infantil, pós- Lei nº 9.394/96?

Assim, procedemos à nossa comparação do total de publicações em Educação Infantil com a temática mais ampla, a educação, nas editoras selecionadas.

A primeira editora a ser analisada é a ArtMed: de 677 livros encontrados, 612 tratam da educação em geral e 65 de Educação Infantil. É muito pequeno o quantitativo de 9,60% (65) de publicações em Educação Infantil, levando-se em consideração os dez anos contemplados neste estudo e o total de 90,40% (615) na área de educação.

A Editora Cortez, com um total de 427 livros, apresenta 391 em educação geral e 36 em Educação Infantil. Nesse ponto de nossas análises vale o registro de que, considerando dez anos de publicação, 8,43% (36 livros) o índice é irrisório para a Educação Infantil.

A Editora Papirus tem um total de 335 livros publicados na área de educação, sendo 312 títulos em educação geral e 23 em Educação Infantil. O percentual de 6,86% para publicações em Educação Infantil (23 livros) é pequeno, se comparado ao da área de educação.

Dos 334 livros da Editora Mediação, 315 títulos são em educação em geral e 19 em Educação Infantil. Da mesma forma, também o percentual dedicado à Educação Infantil, nessa editora, é reduzido, 5,69%, o que equivale a 19 livros, se comparado com o percentual de publicações em educação.

A Editora Vozes apresentou um total de 214 livros publicados, sendo 195 títulos referentes à educação em geral e 19 em Educação Infantil. As publicações em educação (temáticas variadas) continuaram em vantagem na Editora Vozes, mas apenas 8,88% (19 livros) referem-se à Educação Infantil.

Na Editora Ática, dos 101 livros publicados, 91 títulos referem-se à educação em geral e dez à Educação Infantil.

Na Editora Scipione, dos 36 livros analisados, 26 títulos referem-se à educação em geral e dez à Educação Infantil. Apesar de o quantitativo de 27,78% (10 livros) ser pequeno, percebemos que o investimento da editora nas publicações em Educação Infantil é

significativo, se comparado com o total de publicações em educação na mesma época.

Ao agruparmos todas as editoras, dos 2.124 livros publicados, de 1996 a 2006, temos 91,43% (1.942) em educação em geral e 8,57% (182 obras) em Educação Infantil. A análise dos dados expostos revelou que, no período de 1996 a 2006, tendo como referência a LDB nº 9.394/96, foram publicados 2.124 livros em educação de um modo geral. Dessas obras, 90,2% (1.942) estão situadas na área de educação e 9% (182) no campo da Educação Infantil.

São passados apenas dez anos de sistematização desse campo do conhecimento, de suas práticas pedagógicas, políticas públicas e, ainda, de anuência da sociedade civil, que compreendeu a importância da educação da infância, como a primeira etapa da educação básica. Outro fator preponderante para o reconhecimento do espaço a ser ocupado pela Educação Infantil é a prevalência da concepção pedagógica sobre a mera visão assistencialista na educação da criança. Vale destacar que essa construção não desconsiderou que, na Educação Infantil, tanto se cuida como se educa.

Nesse sentido, ao levarmos em conta a vastidão de temáticas com as quais nos deparamos, e a partir das quais formulamos as categorias dessa pesquisa, compreendemos que o quantitativo de publicações em Educação Infantil não é tão irrisório, pois, dez anos, do ponto de vista do conhecimento, é um tempo em que os saberes, em estruturação, podem, ou não, ser consolidados. Pelo visto, a Educação Infantil encontra-se nesse processo, com vistas ao reconhecimento de seu papel como área de conhecimento e prática educativa.

3.2 Categorização das publicações em educação infantil pós-LDB n. 9.394/96

Após a identificação de 182 obras em Educação Infantil, procuramos formular categorias que melhor qualificassem o estado do conhecimento proposto nesse trabalho. Nosso campo de pesquisa é uma esfera da vida social, com interesses específicos e com leis

próprias para um bom funcionamento e convívio para atender à demanda da sociedade.

Propondo uma análise da produção no campo das publicações em Educação Infantil pós-Lei nº 9.394/96, tomamos como objeto de pesquisa o conhecimento produzido por pesquisadores que estudam, escrevem e publicam temas relacionados às crianças de zero a cinco anos de idade. Trata-se de pessoas que são inseridas em determinado campo do conhecimento.

Em consequência disso, consideramos que o principal referencial deste estudo é a preocupação com a formação do ser humano em um período tão importante, como a infância, razão pela qual a elegemos para a discussão aqui apresentada. A Educação Infantil é temática principal e, para discuti-la, utilizaremos as publicações que especificam diferentes aspectos envolvidos nesse nível de ensino, tendo como parâmetro as seguintes categorias:

- 1) Desenvolvimento infantil: (a) psicologia do desenvolvimento; (b) psicanálise; (c) relações interpessoais; (d) psicomotricidade; (e) afetividade;
- 2) Método de trabalho, quanto às diferentes áreas de conhecimento: (a) teorias pedagógicas; (b) matemática; (c) literatura infantil; (d) arte; (e) ludicidade; (f) qualidade; (g) currículo; (h) alfabetização (leitura e escrita); (i) rotinas de trabalho; (j) práticas pedagógicas; (l) planejamento.
- 3) Formação de professores: (a) legislação; (b) cursos de formação; (c) relação professor-aluno; (d) estágios; (e) gestão educacional; (f) relatos de experiências.
- 4) Inserção social: (a) violência social e doméstica; (b) concepção de criança e infância; (c) tecnologia; (d) trabalho infantil; (e) desigualdade social; (f) políticas e legislação; (g) cidadania; (h) inclusão.

Com base em tais dados, a temática com maior número de publicações é “concepção de infância e criança” (17,03%), seguida da

“metodologia do trabalho” e “ludicidade” (14,83%). Consideramos que esta pesquisa inicial, bem como esse primeiro exercício de categorização, foi fundamental para reorganizarmos a produção nas categorias que apresentamos no início deste capítulo e que passaremos a analisar.

Após essa primeira classificação, mapeamos as obras em cada categoria. Utilizando o primeiro critério – livros de caráter científico, entendidos como resultados de pesquisas e a relação do tema publicado com o objeto de nossa investigação, como último recorte –, reorganizamos a lista. Do total das 182 obras, selecionamos 33. Feita a seleção, verificamos a possibilidade de separar as obras em dois grupos.

O primeiro grupo contempla apenas as obras publicadas por um, dois e até três autores. No entanto, apresentando um só conteúdo. Trata-se de obras que foram pesquisadas e produzidas por no máximo, três mãos, sem a subdivisão por artigos. Deviam apresentar uma sequência lógica, com introdução, capítulos, conclusão e referência bibliográfica.

O segundo grupo é de livros publicados com artigos de mais de três autores de diferentes, grupos de pesquisas ou instituições, resultantes de estudos para programas de mestrado ou doutorado, e até mesmo por grupos de pesquisas de fundações, que geralmente contam com um organizador ou coordenador do grupo.

No primeiro grupo, encontramos treze obras e, no segundo, vinte. Essa divisão permitiu melhores condições para analisar individualmente cada obra dentro de um grupo específico, uma vez que, no segundo grupo, um mesmo livro traz diferentes temáticas.

3.3 Obras do primeiro grupo

Partimos, então, para mais uma etapa do nosso trabalho, respeitando a categorização definida (desenvolvimento infantil, metodologia de trabalho, formação de professores e inserção social). Constatamos que, dentro das treze obras, seis tratam da temática metodologia de trabalho; dentro desta, matemática (uma), ludicida-

de (uma), qualidade (duas), alfabetização (duas). Quanto à temática formação de professores, duas trazem esse assunto, sendo uma delas quanto ao gênero e a outra quanto à identidade profissional. Para a última categoria, a inserção social, são apresentados cinco títulos: dois sobre a concepção de criança e infância e três sobre políticas e legislação.

É válido salientar que, nesta primeira parte, nos detemos nos livros completos, que não apresentam artigos de outros autores. A seguir, é abordado o segundo grupo, com vinte livros que são resultados de produções de pesquisadores de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Agora nos ateremos aos artigos segundo as categorias e descritores estabelecidos previamente, fazendo um mapeamento e quantificação deles.

3.4 Obras do segundo grupo

Neste segundo bloco agrupamos os livros organizados com artigos de autores pesquisadores que estudam e escrevem acerca das crianças de zero a cinco anos. Neste grupo, mapeamos 20 livros publicados que atendiam ao nosso objetivo, computando 201 artigos (os artigos que não atendiam ao critério proposto foram descartados).

A categoria metodologia de trabalho foi a que apresentou o maior número de artigos publicados (68 artigos; 33,85%). Segue-se a categoria inserção social (57 artigos; 28,35%). Depois vem formação de professores (53 artigos; 26,36%). Por último, desenvolvimento infantil (23 artigos publicados; 11,44%). Seguindo a mesma categorização do primeiro bloco, na categoria desenvolvimento infantil, encontramos 16 artigos publicados.

Após esta análise, visualizamos que o tema mais estudado e publicado nos artigos é a concepção de infância e criança, seguida das temáticas políticas e legislação. Já os temas menos publicados são: afetividade, matemática, trabalho infantil e violência, com um artigo. Nos 201 artigos encontrados, praticamente todas as temáticas são abarcadas. Além disso, podemos dizer que os estudiosos

demonstram preocupação com a Educação Infantil. Muito foi estudado, mas há ainda muito a fazer para que esse nível de ensino seja devidamente valorizado. Para isso, é preciso fazer valer os direitos conquistados na Constituição Federal, na LDB, no ECA, no FUN-DEB. Sobretudo, é necessário fomentar o gosto dos educadores pelo conhecimento mais aprofundado acerca da Educação no país.

Os artigos pesquisados demonstram transitar favoravelmente nos âmbitos em que se trata da criança de zero a seis anos de idade. Além de contemplarem referências bibliográficas nacionais, muitos artigos utilizam referências internacionais. Com isso queremos dizer que, apesar de podermos contar com poucos estudiosos em Goiás que se dedicam à em Educação Infantil nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), no mundo o quadro é outro. A propósito desse assunto, devemos assinalar que o Estado de Goiás possui apenas dois doutorados na área de educação um na Universidade Federal de Goiás e outro na Universidade Católica de Goiás, que está com a primeira turma em andamento.

Considerações finais

O estado do conhecimento proposto por este estudo nos proporcionou um contato com diversificadas publicações em Educação Infantil. Se, antes de sua realização, acreditávamos ser irrisória a produção de obras em Educação Infantil, agora pensamos ser justamente o contrário. Isso porque, a partir de 1996, ano de promulgação da Lei nº 9.394/96, passamos a dispor de um número significativo de pesquisas acerca desse nível de ensino e também de muitas reflexões, de confronto de ideias, principalmente sobre o atendimento oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade.

Compreendemos ser fundamental conhecermos e ressignificarmos nossas concepções sobre a educação da primeira infância, especialmente por defendermos uma educação de qualidade que alcance a demanda daqueles que necessitam desse atendimento. A Educação Infantil deve fortalecer-se enquanto espaço educacional e, isso só será possível quando os responsáveis por esse nível de ensino tive-

rem a noção exata de quão necessário é o seu papel como favorecedor de aprendizagens significativas, visto que complementam a ação da família, porque promovem o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Coord. Alfredo Bosi, Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARIÈS, Phillipe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

AMARAL, Maria Abadia; FURTADO, Maria Rachel. *Educação básica*. Goiânia: Kelps, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1936.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1937.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1946.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília, 2002.

_____. *Legislação e normas da educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau. Sub Secretária de Ensino Regular. Brasília, 1979.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

_____. *Reforma do Ensino de 1º e 2º graus*. n 5.692/71.

_____. *Lei nº 11.274/06*, de 2 de fevereiro de 2006.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. FUNCAD/CMDCA-Goiânia. Ministério da Justiça/Secretaria dos Direitos da Cidadania. Goiânia, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR, Moysés. *Os intelectuais da história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil*. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: UCG, 1995.

VITERBO, Fr. Joaquim de Santa Rosa de. *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram etc*. Ed. Crítica de Mário Fiúza. Porto: Livraria Civilização, 1983.

INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO EDUCADOR NA ATUALIDADE

SCHOOLAR INCLUSION: THE ROLE OF THE EDUCATOR TODAY

Andreia Cristina Fregate Baraldi LABEGALINI¹

Ignez Aparecida PANZIERI²

RESUMO: O presente texto trata da inclusão escolar e do papel do educador na atualidade. A inclusão escolar por muito tempo foi tema de debates em que os profissionais da educação se posicionavam contra ou a favor. Atualmente com a garantia constitucional do direito de todas as crianças ao ensino fundamental, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, associadas ou não a deficiências, nas classes comuns tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação. Os professores precisam conhecer e refletir como, ao longo do tempo, foram ocorrendo as mudanças de concepções em relação às pessoas com deficiência e como estas influenciam nas políticas educacionais e na formação do professor. Para que a inclusão escolar efetivamente ocorra os professores deverão aprofundar conhecimentos que os possibilitem a uma diferenciação no fazer pedagógico para atender às especificidades dos alunos e promover os ajustes necessários.

1 Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP-Marília-SP, Pedagoga (UNESP/Marília) e docente do curso de Mestrado em Comunicação (ministrando a disciplina Didática do Ensino Superior) e da graduação em Pedagogia da Universidade de Marília-UNIMAR-Marília/SP-Brasil. Coordenadora dos Cursos de Letras e Pedagogia da mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil/ UNESP - Marília. alabegalini@unimar.br

2 Graduada em Psicologia-UNESP- Assis (SP). Especialista em Psicologia Escolar/Educacional. Graduada em Pedagogia, com habilitação na área de Deficiência Mental-UNESP- Marília (SP). Especialista em Educação Inclusiva-UNESP-Marília (SP). Psicopedagoga (IBPEX). Professora Especialista em Educação Inclusiva do Instituto Superior de Educação de Garça-IESG e professora da rede Municipal de Garça (SP) atuando em Classe de Apoio Pedagógico Especializado. ignez.panzieri@itelefonica.com.br

Palavras chaves: Inclusão. Formação de professores. Políticas educacionais.

ABSTRACT: The present study explores the educational inclusion and the role of the educator in actuality. The school inclusion has long been the subject of debates in which education professionals were positioning themselves for or against. Currently with the constitutional guarantee of the right of all children to fundamental education, the presence of students with special educational needs, combined or not with disabilities in regular classes has been one of the greatest challenges faced by education professionals. The educators need to know and reflect about how the changes about conceptions for individuals with disabilities occurred over time and how this changes influence in educational policies and in teacher education. For the real existence of the inclusion school, Teachers should develop knowledge that will allow for a differentiation in the teaching done to fit the characteristics of students and promote the necessary adjustments.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Educational policies

Introdução

Muito se tem discutido nos últimos anos a respeito da inclusão escolar. Antes aparecia como um problema e as pessoas precisavam se posicionar a favor ou contra. Foi a partir de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e com outros dispositivos legais, que, ao longo dos anos, foi firmando-se a todos o direito à educação e ao acesso à escola (BRASIL, 1988).

Hoje não é mais uma questão a ser discutida, é uma realidade que precisa ser muito bem administrada. Nesse contexto, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, associadas ou não a deficiências, nas classes comuns tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação.

1 A inclusão e os profissionais da educação

A inclusão depende da mudança de estrutura organizacional da escola tradicional, homogeneizadora e elitista, para uma educa-

ção para a cidadania, voltada para o desenvolvimento da ideia de solidariedade, reconhecimento e valorização das diferenças e singularidades do ser humano, princípios essenciais para se entender a inclusão.

Para que a inclusão se efetive depende muito da formação inicial e continuada dos professores, formação esta que pode torná-los capazes de conceber e ministrar educação para todos.

Mittler (2003) enfatiza a formação dos professores no processo da inclusão:

A inclusão não diz respeito a colocar crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças em suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão se beneficiando com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’. (MITTLER, 2003, p.16).

A inclusão não é simplesmente a garantia de matrícula nas escolas, mas envolve a mudança no sentido da aceitação das diferenças e é de suma importância que os professores entendam as transformações que devem ocorrer no sistema educacional, se sintam comprometidos e busquem aprofundar conhecimentos que possibilitem uma diferenciação no fazer pedagógico para atender às especificidades dos alunos e promover os ajustes necessários.

O texto da *Cartilha* publicada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004) enriquece a reflexão, quando afirma:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois, para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. (BRASIL, 2004, p.30).

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

Na condição de Pedagogas precisamos admitir que as mudanças em educação levam décadas para acontecer; costuma-se até afirmar que “na prática a teoria é outra”. Foram necessários documentos internacionais para que despertássemos para a questão da inclusão escolar. Foi necessário afirmar mundialmente que todos somos iguais e temos direito à educação.

A política de educação inclusiva foi se formando e não há como voltar atrás; porém, nós educadores temos que efetivar as ações propostas nos documentos legais e é nesse ponto que muito ainda precisa ser feito e pensado.

Quando nossas alunas, futuras pedagogas, alguns anos atrás, começaram a questionar o porquê de receberem em suas salas de aula de ensino regular crianças especiais, sendo que não estavam habilitadas para tal trabalho, despertamos para a importância de elas conhecerem os trâmites de tudo que acontece em educação, de perceberem que as principais mudanças não vêm do âmbito local e perceberem, também, que a formação do educador não se conclui no Curso de Pedagogia, apenas se inicia.

2 A influência dos documentos legais na inclusão no Brasil

Estamos subordinados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996); o texto legal proclama em seu art. 2º que a educação: “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Novamente retoma o tema

em outros artigos e incisos e atribui à educação básica a finalidade de “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). O que nos chama a atenção aqui é o termo cidadania, muito próximo à ideia de participação social, e o fato de que não há diferenciação entre os comuns (mais comumente chamados de “normais”) e os especiais, todos têm direito a essa participação.

A escola não está isolada, pertence a uma sociedade e deve fazer seu papel de transmissora do saber acumulado (ou auxiliar na construção desse saber). Porém, há uma ressalva: cada criança ou aluno constrói o próprio saber em um determinado ritmo, uns mais rapidamente e com mais facilidade do que outros. Não há como esperar que todos atinjam determinado padrão, temos que considerar que as descobertas científicas na área educacional nos ensinaram a ver cada aluno como sujeito da sua aprendizagem e o professor não mais como o detentor do saber, mas sim como aquele que propicia condições para que o saber aconteça. Entretanto, o que se destaca nesse contexto é o despreparo do profissional da educação e a falta de condições das instituições para atender a essa nova realidade. Para exemplificar essas não condições podemos apontar o grande número de alunos por sala, a inadequação das estruturas físicas (escadas, ausência de banheiros adaptados e rampas) e falta de pessoal de apoio com formação específica para atender a todas as salas com casos de inclusão, dando, além de atendimento aos alunos, orientações aos profissionais das salas comuns.

Para refletirmos a respeito do papel do educador, responsável pelo trabalho nas classes de ensino comum com os casos de “inclusão”, temos que nos conscientizar da necessidade de uma mudança de velhas práticas da educação, de segregação, de exclusão, do não reconhecimento de habilidades e potencialidades, para o reconhecimento da capacidade de aprender de cada criança, independentemente da sua condição.

O maior obstáculo para esta mudança pretendida está na concepção que o professor tem do aluno com deficiência ou necessida-

des educacionais especiais e nas nossas atitudes, nos nossos medos diante de situações novas e da nossa tendência de subestimar as pessoas e não acreditar na capacidade do outro e na nossa capacidade de enfrentar desafios.

De acordo com Mantoan (2003), uma das condições necessárias para que as escolas se tornem realmente inclusivas, isto é, escolas para todos, é a flexibilização dos critérios de admissão e a garantia da permanência nos ambientes escolares.

Para Ferreira (2005), a educação inclusiva tem como pressuposto o direito de *toda* criança à uma educação de qualidade e os sistemas educacionais têm que se modificar para atender às necessidades. Na educação inclusiva *todas* as crianças são *especiais* portanto, devem receber o que a escola tem de melhor e *todas* as escolas devem ser especiais.

Por muito tempo acreditou-se que uma sala especial dentro de uma escola regular já era um grande benefício para aqueles que necessitavam de um atendimento escolar diferenciado. Para auxiliar o aluno com deficiência precisava conhecer a natureza das suas dificuldades por meio de diagnósticos de vários especialistas para planejar um programa de intervenção e apoio baseado no “déficit”. O objetivo era auxiliar este aluno a se adaptar à escola e beneficiá-lo com o que a escola podia oferecer. O aluno tinha que se normalizar, se integrar e a escola não precisava realizar nenhuma mudança.

Hoje sabemos que esse atendimento escolar não incluía ninguém, apenas levava as pessoas ditas “diferentes” para um ambiente considerado de “iguais”, com o simples propósito de integrar os alunos, preparando-os para participar do ensino regular, cobrando deles um desempenho semelhante ao dos demais. Objetivava-se formar turmas homogêneas, não se valorizava a diversidade. O professor pensava que poderia repetir as mesmas aulas, os mesmos exercícios em todas as salas onde trabalhava; repetia-se a mesma experiência por muitos anos, o que não é o mesmo que afirmar ter muitos anos de experiência.

O ser humano, devido à sua condição de humano, é um ser em construção, erra pensando acertar, conserta os próprios erros e erra

novamente, mas não desiste nesta árdua busca pelo melhor. Quando segregou os especiais da sua própria espécie, pensou estar fazendo o certo, porém hoje sabemos que é preciso fazer muito mais. Segregar não basta: é necessário acolher e ensinar, é preciso ter “coração inclusivo”, como alguns teóricos já afirmam (FERREIRA, 2005).

Podemos observar as transformações rumo à construção de uma educação inclusiva na própria política de formação de professores, na década dos anos 70, do século passado. Foi a época de florescimento das habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, decorrente da institucionalização, no Estado de São Paulo, de um sistema de Educação Especial (BUENO, 1993). As diversas habilitações – Deficiente Auditivo (DA), Deficiente Visual (DV), Deficiente Físico (DF) e Deficiente Mental (DM) – eram as responsáveis para habilitar os profissionais da educação para trabalharem com aos alunos com deficiências nas classes especiais e instituições especializadas.

As habilitações nas áreas das deficiências, no curso de formação de professores, contribuíram para a principal barreira à inclusão, que é a percepção de que as crianças especiais são diferentes (MITTLER, 2003) e que a tarefa de educá-las exige um conhecimento especial, um equipamento especial, um treinamento especial e escolas especiais. Portanto, eram somente os profissionais habilitados que estavam preparados e que detinham todo o saber a respeito de como educar os alunos com deficiência.

É necessário conhecer os documentos internacionais e nacionais que asseguram os direitos de todas as pessoas, especiais ou não, e que influenciam a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, apresenta os objetivos da Educação para Todos: satisfazer as aprendizagens básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de

ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Em junho de 1994, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos na cidade de Salamanca, Espanha, reafirmam o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração recomenda que seja adotado o princípio de educação inclusiva, em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Destacamos alguns dos princípios:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO, 2007, p.1).

No Brasil, a ideia da inclusão, segundo Omote (1999) passou a fazer parte do vocabulário dos professores, a partir principalmente da Declaração de Salamanca.

Em abril de 2000, a Cúpula Mundial de Educação reuniu-se em Dakar, estabelecendo um compromisso coletivo para a ação, buscando alcançar os objetivos e metas de “Educação para Todos”. Dentre as propostas presentes no Marco de Ação de Dakar está a criação de ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente su-pridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho definidos para todos.

Em 2001, com o Decreto n. 3.956, promulga-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala), documento que deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito humano e as crianças em idade escolar não devem frequentar unicamente as escolas especiais ou classes especiais, o que fere a Convenção e a Constituição. Com a divulgação desses princípios se constitui em crime a recusa em matricular crianças com deficiência e há um aumento considerável de matrículas de estudantes com deficiência nas salas regulares.

Com a adoção dos princípios de uma educação inclusiva, em 2001 publicou-se a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que estão em conformidade com o inciso III do Art. 59 da LDB (BRASIL, 1996) que se refere a dois perfis de professores os alunos com necessidades educacionais especiais: o professor de classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. O professor da classe comum capacitado é definido como aquele que comprove que, em sua formação de nível superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I- perceber necessidades educacionais dos alunos e o professor especializado em educação especial;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;

- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

O professor especializado em educação especial é aquele que comprove:

- I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas,
- II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. (BRASIL, 2001, p 31-32).

Posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publicou uma cartilha. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede, reafirmando o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; estabelece, também, que os países signatários adotem medidas para garantir que as pessoas com deficiência não

sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, também sob a alegação de deficiência (Art.24).

Em janeiro de 2008, o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial publica a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” e orienta a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Esse documento define que todos os alunos devem estudar na escola comum e que o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização comum. Também define a oferta de atendimento educacional especializado em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Esses documentos, decorrentes de congressos ou conferências, interferiram diretamente na visão de educação que temos hoje. Documentos mundiais oferecem as bases para os documentos nacionais, estes oferecem as bases para os estaduais e municipais. Paralelamente, uma parcela da sociedade clama pelos seus direitos e pelos direitos daqueles que nem ao menos sabem que os têm.

Considerações finais

Assim, quando pensamos a respeito da vida escolar, da sala de aula, não podemos deixar de lado os princípios aqui apresentados. Porém, falta muito ainda para que as condições de atendimento desses princípios sejam asseguradas.

As instâncias competentes devem dar o suporte material e de formação continuada necessário, mas o profissional de educação deve também fazer a sua parte: apropriar-se da nova formação e trabalhar em equipe com os profissionais especializados. É necessário que se forme o novo profissional da educação, disposto a aprender a trabalhar nesta nova realidade.

Crescemos vendo competições: o mais inteligente, o mais rápido, o mais bonito, o mais alto...O mais...O mais... Porém, qual não é nossa frustração quando o avanço de algumas crianças não nos permite mais utilizar um padrão de competição...

Infelizmente, muitos professores que hoje estão atuando em sala de aula do ensino regular não estão preparados para a inclusão.

Incluir não significa apenas acrescentar nomes nos diários de sala e deixar o aluno ficar varrendo o pátio, somente para dizer que está em determinada escola.

Incluir não significa mostrar para o aluno, mesmo sem palavras, que ele é diferente dos demais...

Incluir significa criar condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça, para que o aluno especial se sinta especialmente aceito pelo grupo (e esse grupo inclui o professor, os colegas de classe, toda a equipe e a comunidade escolar).

O aluno que se sente pertencente ao grupo não vai querer sair da sala de aula para passear no pátio, não vai gritar agoniado quando chegar perto dos colegas. É preciso que o aluno especial se sinta querido, acolhido e, com essa acolhida, possa aprender em um ambiente agradável, na interação com os colegas, em um ambiente de respeito. Que ele possa participar das atividades propostas, respeitando suas deficiências, com o professor sempre atento para que não haja discriminação de forma alguma.

O primeiro passo é o respeito ao ser humano e a crença de que todos podem aprender, cada um do seu modo, formando cada individualidade. A ciência nos mostra que somos todos únicos, indivíduos em formação.

Olhando atentamente para nossas salas de aula perceberemos que até mesmo os comuns, não especiais, são diferentes, são únicos. Então, por que queremos tanto a homogeneidade?

Ainda há uma outra questão a ser destacada: as organizações escolares também precisam aprender a conviver com as diferenças, algo que as avaliações de rendimento ainda não são capazes de fazer porque cada aluno passa a ser um número e isso desumaniza o processo.

Para finalizar nossas reflexões afirmamos que, quando a inclusão realmente acontecer, não será necessário publicar em destaque no jornal da cidade as pessoas especiais que chegaram ao ensino superior, não será também necessário utilizar como manchete a frase que justifica a chegada de alguém com necessidades educacionais especiais nesse mesmo nível de ensino: “Não sabendo que era impossível, foi lá e fez”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1990.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui as diretrizes nacionais da educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.
- _____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002.
- _____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*.
- _____. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília; MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 3 fev. 2008.

BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC, 1993.

CONGRESSO Europeu de Pessoas com Deficiência. *Declaração de Madri*. A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social. Espanha: Madri, 2002.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 6 jan.2007.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCP, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 6 jan. 2007.

FERREIRA, W.B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, out, p. 40-46, 2005.

JOÃO Vítor chegou lá... *Comarca de Garça*, Garça, 25 de jul. 2009, p.6

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. *A educação inclusiva na legislação do ensino*. Marília: M3T, 2007. (Coleção Estudos Pedagógicos, v.1).

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*. n.1, p. 4-13, julho/dezembro, 1999.

O FUNDEF E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTADO DE SÃO PAULO EM ANÁLISE

FUNDEF AND MUNICIPALIZATION OF ELEMENTARY EDUCATION: SÃO PAULO STATE IN ANALYSIS

Silvio César Nunes MILITÃO¹

RESUMO: Fruto de pesquisa de doutorado, o trabalho teve como objetivo analisar a motivação e os desdobramentos do vertiginoso processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no Estado de São Paulo a partir de meados dos anos 1990. Para tanto, envolveu procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que apesar das medidas adotadas pelo governo para fomentar o processo de transferência de matrículas do ensino fundamental da rede estadual para as municipais, a municipalização só tomou significativo impulso após o advento do FUNDEF que, pelo caráter confiscatório e lógica de funcionamento, impeliu os municípios paulistas a assumir tal atendimento. Induzido pelo FUNDEF, o referido processo caracteriza-se por quatro tendências gerais: adesão motivada pelo enfoque economicista, clara preferência das prefeituras pelas séries iniciais, prevalência dos convênios de municipalização sobre a criação de rede própria e desaceleração nas taxas de crescimento da educação infantil, resultando em múltiplos arranjos institucionais para oferta da educação municipal no Estado.

Palavras-chave: Estado de São Paulo. FUNDEF. Municipalização do Ensino Fundamental.

ABSTRACT: As an outcome of a doctor's degree research, this paper aimed at analyzing the motivation and the outspread of the vertigi-

¹ Doutor em Educação pela FFC/UNESP de Marília-SP. Docente do Departamento de Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP. E-mail: nmsilvio@ig.com.br.

nous process of elementary education municipalization triggered in São Paulo state in the mid 1990s. For that purpose, procedures of bibliographic and documentary research were used. The results indicate that in spite of the measures taken by the government to foment the process of transferring the enrollments in elementary education from state schools to municipal schools, municipalization took off only after the advent of FUNDEF – Fund for maintenance and development on elementary schools and teaching appreciation - that, due to its confiscatory character and operating logic, impelled the counties in São Paulo state to take on this calling. Induced by FUNDEF, the so-called process is characterized by four general tendencies: adhesion motivated by monetary focus, clear preference by municipal governments for the initial grades, prevalence of municipalization partnerships over the creation of their own systems and slowdown in the growing rate of preschool education, resulting in several institutional arrangements for education offer in São Paulo state. **Key words:** São Paulo state. FUNDEF. Municipalization of elementary education.

1 Introdução

O envolvimento da instância municipal no oferecimento e desenvolvimento do ensino é antigo no Brasil, remontando a primeira metade do nosso período imperial.

Após o Ato Adicional de 1834 as Províncias, desprovidas de recursos e encarregadas da onerosa tarefa de proporcionar o ensino primário e secundário, apelaram cada vez mais para o auxílio das Câmaras Municipais para dar conta de tal incumbência (OLIVEIRA, 1992).

Em tempos republicanos, mais precisamente na década de 1920, surgiu a ideia de se municipalizar o antigo ensino primário e transferir para os municípios todos os seus encargos, inspirada no modelo educacional norte-americano marcadamente descentralizado (CUNHA, 1991).

Conforme destaca Azanha (1995, p. 205), desde então a ideia de municipalização do ensino passou a ocupar sistematicamente “[...] a atenção de educadores, políticos, administradores e especialistas”.

Com o objetivo de induzir a municipalização do ensino obrigatório o governo militar, através do disposto no parágrafo único do artigo 58 da Lei nº. 5.692 de 1971, estabeleceu a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau (atualmente denominado de ensino fundamental).

Como a orientação municipalista contida na referida lei era dependente de sua aceitação por parte dos municípios, sua implantação deu-se de maneira bastante desigual no país, “[...] predominando no Nordeste e tornando-se a exceção no Sudeste [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 84).

Não obstante a Lei nº. 5.692/71, no Estado de São Paulo a municipalização do ensino de 1º grau não vingou e a sua oferta continuou praticamente “estadualizada”, com pequena participação municipal.

Diferente de outras unidades da Federação, sobretudo da região nordeste onde projetos federais foram implantados na década de 1970 para fomentar a municipalização do ensino obrigatório, São Paulo optou pela municipalização da pré-escola a partir da Lei nº. 5.692/71 (HUET, 1992; MAIA, 1989).

A partir da década de 1980 as administrações estaduais dos governadores Montoro (1983-1987), Quéricia (1987-1991) e Fleury (1991-1994) empreenderam novas ações municipalizadoras visando envolver ainda mais a esfera municipal nas questões de educação, estimulando a municipalização da pré-escola e implantando programas de municipalização da merenda, das construções escolares e de recursos humanos.

Apesar dos intentos, contudo, o índice de municipalização do ensino obrigatório no âmbito do território paulista manteve-se constantemente baixo até a primeira metade da década de 1990, “[...] seja em número de alunos ou de estabelecimentos, seja em número de municípios que aderiram à municipalização” (ARELARO, 1999, p. 61).

Via de regra, a atuação dos municípios paulistas estava concentrada na oferta da educação infantil, ficando a atuação no ensino fun-

damental restrita a programas específicos (merenda e construções escolares, por exemplo), “[...] desenvolvidos por intermédio de parcerias Estado-Município” (OLIVEIRA, GANZELI, 2001, p. 93).

Conforme dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), dos 625 municípios paulistas existentes em 1995, apenas 72 mantinham escolas municipais de ensino fundamental, respondendo por 10,9% da oferta pública deste nível de ensino.

Entretanto, diversos pesquisadores (ARELARO, 1999; BASSI, 1999; CALLEGARI; CALLEGARI, 1997; GUIMARÃES, 1998; OLIVEIRA, 1999), identificaram um quadro de intensa municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo a partir de meados da década de 1990.

Deste modo, historicamente incipiente no território paulista, a municipalização do ensino fundamental adquiriu lugar de destaque no debate educacional contemporâneo e tornou-se objeto de inúmeras pesquisas nos últimos anos, com a correspondente multiplicação de estudos e publicações sobre a temática.

Nesse sentido, o trabalho em tela teve como objetivo analisar o vertiginoso processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado neste Estado nos anos 1990, buscando compreender sua motivação e seus desdobramentos.

Resultante de pesquisa de doutoramento que abrangeu o período de 1995 (início do governo Covas, no Estado de São Paulo) a 2006 (último ano de vigência do FUNDEF), o presente trabalho, de natureza qualitativa, foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações sobre a temática em questão. A pesquisa documental, por sua vez, incluiu a seleção, exploração e análise da legislação federal e estadual referente ao financiamento da educação e municipalização do ensino fundamental, bem como de dados estatísticos concernentes aos aspectos educacionais e abrigados nos sites do INEP/MEC e da SEESP.

2 Municipalização do ensino fundamental em São Paulo: preparando o terreno

É lugar-comum a referência à histórica preponderância da rede estadual paulista na cobertura pública da etapa obrigatória de escolaridade, formato diverso do instituído na maioria das outras unidades da Federação onde a participação municipal era igual ou superior a do Estado na oferta do ensino fundamental.

Tal quadro, contudo, começou a ser alterado após 1995, quando o Estado de São Paulo passa a ser dirigido pelo governador Covas (1995-1998). Alinhado às orientações de reforma e racionalização do aparelho do Estado, hegemônicas a partir de 1990, o governo Covas lançou em março de 1995 as Diretrizes Educacionais para o Estado e deflagrou uma ampla reforma na educação paulista que estimulou, sobretudo, a transferência do ensino fundamental para os municípios, “[...] inaugurando um novo padrão de atendimento a esta demanda” (ADRIÃO, 2008, p. 80).

Tal documento, formulado pela SEESP para nortear a política educacional paulista no quadriênio (1995-1998), fazia um breve diagnóstico situação da educação pública no Estado de São Paulo e apontava os seus principais entraves: a ineficiência e ineficácia do sistema de ensino paulista, traduzidas na baixa qualidade do ensino oferecido; nos altos índices de evasão e repetência escolar; na estrutura gigantesca, morosa e centralizadora da SEESP; na duplicidade de instâncias de decisões; na ausência de mecanismos de controle e de avaliação sobre o sistema de ensino; e na sobrecarga da esfera estadual em relação à municipal no tocante a oferta do ensino fundamental e médio.

Tendo em vista a reversão da situação diagnosticada, o documento da SEESP estabeleceu duas diretrizes principais, capazes de propiciar maior eficácia e eficiência no sistema de ensino paulista, de modo a possibilitar “[...] a revolução na produtividade dos recursos públicos” e culminar na melhoria da qualidade do ensino: “de um lado, reforma e racionalização da estrutura administrativa; de outro, mudanças nos padrões de gestão” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Com relação à primeira diretriz, o documento oficial destacava a necessidade da “instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências” (SÃO PAULO, 1995, p. 10).

Quanto ao primeiro aspecto, a ênfase devia-se ao fato de que a informatização das informações operacionais e gerenciais possibilitaria agilidade e segurança na tomada de decisões.

Em relação à desconcentração e descentralização de recursos e competências, por sua vez, a ênfase recaía na reorganização da estrutura da SEESP (de modo a eliminar a multiplicidade de escalões intermediários de acesso às escolas, como Delegacias de Ensino – DEs, Divisões Regionais de Ensino – DREs e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP; a excessiva distância entre as escolas e os órgãos de decisão; a extinção da execução de tarefas semelhantes por órgãos diferentes e a superposição de competências entre os órgãos centrais) e na busca de novas parcerias para a prestação de serviços educacionais.

Particularmente no tocante a este último aspecto, o discurso oficial ressaltava que o Estado acabou sobrecarregado, configurando-se como o grande provedor do ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus, respectivamente) em função da inexpressiva participação da esfera municipal que passou a se dedicar quase que exclusivamente ao atendimento da educação infantil. Deste modo, o documento sublinhava a necessidade de ampliação da responsabilidade municipal na oferta do ensino público obrigatório e deixava entrever que a instituição de parcerias entre Estado e municípios para o atendimento do ensino fundamental viria ser fortemente fomentada na gestão Covas.

Quanto à segunda diretriz, o documento oficial apregoava que esta só se efetivaria mediante a implementação de “[...] alguns pontos complementares e essenciais, a saber: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas” (SÃO PAULO, 1995, p. 14).

Deste modo, a partir de 1995 muitas foram as ações no campo educacional paulista, tais como: extinção da Escola Padrão, extinção das Divisões Regionais de Ensino, criação das Diretorias Regionais de Ensino, instituição do regime de Progressão Continuada, criação das Classes de Aceleração, Sistema de Cadastro de Alunos, dentre tantas outras.

Consoante com as Diretrizes Educacionais, foram duas as ações desenvolvidas pelo governo paulista voltadas à criação das condições para a municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo: pelo Decreto Estadual nº. 40.473, de 21 de novembro de 1995, “[...] reorganizou as escolas públicas, separando as quatro primeiras séries das demais, na expectativa de que os Municípios assumissem as escolas que correspondem ao antigo ‘primário’ [...]”, e mediante o Decreto Estadual nº. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, “[...] passou a incentivar os Municípios a estabelecer convênio com o Estado, objetivando a municipalização do ensino” (OLIVEIRA; GANZELI, 2001, p. 95).

Diversos pesquisadores (ADRIÃO, 2006; 2008; ARELARO, 1999; CALLEGARI, 2002; GUIMARÃES, 1998; OLIVEIRA; GANZELI, 2001; OLIVEIRA, 2002; 2004) entendem que a reorganização, ao separar as classes de 1ª a 4ª séries das demais, foi medida decisiva para “facilitar” o processo de municipalização em São Paulo, uma vez que a maioria dos prefeitos paulistas não manifestava disposição para assumir todo o ensino fundamental.

Embora tenha argumentado no início que a reorganização da rede física foi uma mediada idealizada e implantada com vistas a uma mudança de caráter pedagógico, a própria SEESP reconheceu em documento oficial editado posteriormente que a mesma influenciou “[...] positivamente a disposição dos prefeitos para a municipalização” (SÃO PAULO, 2002, p. 25), pois:

A maioria deles tinha uma certa insegurança em se responsabilizar, de um dia para o outro, por uma escola que atendesse de 1ª a 8ª séries. No seu entender, tratava-se de algo muito complexo, envolvendo professores especialistas, currículos específicos e uma demanda de alunos e

pais muito diferente da que estavam habituados a atender. No entanto, lidar com professores de 1ª a 4ª séries, com perfil semelhante aos da educação infantil, era como dar continuidade ao trabalho da pré-escola que eles vinham fazendo. Além disso, nessa pré-escola os municípios já investiam em alfabetização, suas equipes estavam acostumadas a lidar com essa faixa etária e muitas procuravam se inteirar das novas ideias, estudos e metodologias desenvolvidos sobre a alfabetização. Não havia razão, portanto, para temer um processo de ampliação do atendimento a essas crianças (SÃO PAULO, 2002, p. 26).

Também na perspectiva do estímulo à municipalização, a administração estadual paulista instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental, autorizando SEESP a celebrar convênios com os municípios, conforme a adesão dos mesmos, para assunção total ou parcial do ensino fundamental da rede estadual e da gestão educacional.

Uma vez firmado o convênio para municipalização do ensino fundamental, caberia ao Estado garantir ao município parceiro a cessão de alunos, pessoal docente, técnico e administrativo, prédios escolares, móveis e utensílios, equipamentos e materiais didáticos, bem como assistência técnica, pedagógica, administrativa e gerencial. O município conveniado, por sua vez, se encarregaria de outras importantes obrigações, tais como a criação ou adequação do Conselho Municipal de Educação e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério municipal, “[...] planejamento da rede física, reforma, ampliação e construção de prédios escolares, manutenção e reposição de mobiliário, equipamentos e material didático além do fornecimento de merenda e transporte escolar aos alunos” (LUDWIG, 2001, p. 50).

A partir de então, a SEESP começou a firmar convênios para “[...] o repasse de recursos e cessão de prédios, equipamentos e pessoal do estado de São Paulo para os municípios, a fim de subsidiá-los no processo de transferência das matrículas do ensino fundamental da rede estadual para as municipais” (SOUZA, 2007, p. 180).

Não obstante as medidas arroladas anteriormente, o processo de municipalização apresentou tímido avanço nos dois primeiros anos do governo Covas, registrando somente 46 convênios firmados e a transferência de apenas 80.204 matrículas do ensino fundamental da rede estadual para as municipais entre 1995 e 1996.

A política de indução à municipalização implantada pelo governo estadual paulista ganhou forte impulso, contudo, com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), desencadeando um vertiginoso processo de transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental para os municípios, alterando substancialmente a histórica cobertura deste nível de ensino no Estado de São Paulo.

3 Municipalização do Ensino Fundamental em São Paulo: o FUNDEF como divisor de águas

Criado pela Emenda Constitucional nº. 14/96 e regulamentado pela Lei nº. 9.424/96 para um período de dez anos de vigência (1997 a 2006), o FUNDEF veio ao encontro da política de municipalização iniciada pelo governo de São Paulo a partir de 1995.

Ao reter automaticamente 15% (60% de 25%) dos principais recursos estaduais e municipais vinculados constitucionalmente à educação (FPE, FPM, ICMS, IPI-Exportação) e redistribuí-los no âmbito de cada Estado na proporção do número de matrículas mantidas no ensino fundamental, o FUNDEF configurou-se como mecanismo fortemente indutor à municipalização desta etapa de ensino.

Voltada exclusivamente ao ensino fundamental, tal sistemática de financiamento da educação “[...] trouxe como consequência a possibilidade do município ‘ganhar’ ou ‘perder’ parte de seu próprio orçamento” (OLIVEIRA, 1999, p. 32), impelindo as administrações locais a rever o perfil de atendimento educacional.

Considerando que a maioria dos municípios brasileiros é extremamente dependente das transferências constitucionais, os prefeitos iniciaram uma verdadeira corrida por matrículas no ensino fundamental a fim de abrandar o caráter confiscatório que o FUNDEF

ocasionaria nos cofres municipais, passando a municipalização a ser vista como tábua de salvação.

Confirmando as previsões dos pesquisadores (ARELARO, 1999; BASSI, 1999; CALLEGARI; CALLEGARI, 1997; GUIMARÃES, 1998; OLIVEIRA, 1999) a municipalização do ensino fundamental foi o impacto mais imediato e de maior visibilidade da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo, mais acentuada em função da histórica e peculiar cobertura pública deste nível de ensino no âmbito do território paulista.

Se antes do FUNDEF era grande a resistência das administrações municipais em relação à municipalização do ensino fundamental, após o advento do Fundo o interesse delas cresceu consideravelmente, conforme relato da própria SEESP:

O ano de 1997 começou com uma avalanche de solicitações de prefeituras que pediam à equipe de Municipalização da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a realização de estudos conjuntos, para avaliar suas possibilidades de assumir o atendimento ao ensino fundamental ou ampliar o que já realizavam (SÃO PAULO, 2002, p. 33).

Esta notável mudança de comportamento dos municípios foi motivada pelo enfoque predominantemente economicista, que acabou prevalecendo no momento de decisão pela municipalização ou não do ensino fundamental. Assim, excetuando-se os casos honrosos de sempre, o que a maioria pretendia com municipalização era manter a possibilidade de pôr e dispor de uma considerável soma de recursos como bem quisesse (GUIMARÃES, 1998).

Por força do FUNDEF, mecanismo com maior “poder de convencimento”, a participação dos municípios paulistas na cobertura do ensino fundamental cresceu significativamente a partir de 1997.

Se em 1996 o número de municípios paulistas com rede de escolas de ensino fundamental passou de 72 para 121 (aumento de 68,05%), em 1997 esse número saltou para 410 (alta de 238,84),

explicado em grande parte pela “correria” dos prefeitos recém empossados aos recursos do FUNDEF.

O movimento acelerado de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo é evidenciado tanto pela tendência decrescente contínua da participação estadual nas matrículas do ensino fundamental (de 89,1% para 56,7%), quanto pela tendência de crescimento contínuo da participação municipal no período de 1995 a 2006 (de 10,9% para 43,3%).

O acelerado e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental fica mais explícito, ainda, com a desagregação dos dados. Entre 1995 e 2006, as matrículas municipais nas séries iniciais do ensino fundamental saltaram de 11,3% para 62,2%, sobrepujando a rede estadual, que no mesmo período registrou queda de 88,7% para 37,8%.

Apesar da clara tendência de municipalização, cabe salientar a significativa participação da oferta estadual nas séries finais do ensino fundamental. Mesmo com as matrículas municipais no seguimento de 5ª à 8ª séries dobrando no período abrangido pela análise (de 10,6% para 22,8%), o atendimento estadual ainda correspondeu a 77,2% das matrículas em 2006.

Cindido em “antes” e “após” FUNDEF, o processo de municipalização do ensino fundamental levado a efeito no Estado de São Paulo, como os dados da pesquisa indicam, é considerável e possui algumas tendências marcantes: (1) adesão municipal motivada pelo enfoque economicista; (2) clara preferência das administrações municipais pelas séries iniciais; (3) prevalência dos convênios de parceria sobre a criação de rede própria; e (4) desaceleração nas taxas de crescimento da educação infantil.

Apesar da importância das medidas adotadas em nível estadual paulista, verificou-se que o processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo só tomou impulso significativo após o advento do FUNDEF, quando os municípios partiram em busca dos recursos do Fundo, confirmando a “[...] prevalência da perspectiva economicista sobre a perspectiva pedagógica e/ou admi-

nistrativa na tomada de decisão pela adesão ao processo de municipalização” (GUIMARÃES, 1999, p. 63).

A “preferência” das administrações municipais pela assunção de matrículas de 1^a a 4^a séries, evidenciada pelos percentuais já expostos, explica-se, em grande parte, pela “[...] proximidade das séries iniciais com a educação infantil, nível que os municípios têm maior familiaridade de atuação, e a menor complexidade de sua gestão” (OLIVEIRA, 2004, p. 133).

O avanço da municipalização em São Paulo acabou ocasionando a segmentação do ensino fundamental, com as redes municipais participando fortemente da oferta de 1^a a 4^a séries e a rede estadual se encarregando, majoritariamente, das séries finais deste nível de ensino. O modelo paulista de oferecimento de todo o ensino fundamental em um mesmo estabelecimento de ensino foi, então, quebrado ao meio (ADRIÃO, 2008; OLIVEIRA, 2002).

Em prol da transferência do ensino fundamental para as administrações municipais, pulverizou-se pelos municípios paulistas a “[...] coexistência de duas redes distintas, minúsculas, com salários e condições de trabalho e orientações pedagógicas diferenciadas” (GUIMARÃES, 2004, p. 204).

Dos 564 municípios que ofereciam o ensino fundamental em 2006, 89,8% o faziam por intermédio de convênio de parceria com a SEE; os demais (10,2%) atuavam a partir de redes próprias, desvinculadas da rede estadual de ensino.

A celebração de centenas de convênios de parceria confirma a tese apresentada por alguns autores de que boa parte dos municípios paulistas não possuía as condições técnicas, administrativas e humanas necessárias para gerir, com sucesso, suas recentes redes de ensino fundamental, tornando-se mais vantajoso atrelar-se a SEESP para tal empreitada.

Em sua grande maioria, os convênios para municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo contemplaram a transferência de alunos, professores e prédios escolares da rede estadual para as municipais.

Por condicionar a distribuição de recursos à quantidade de matrículas no ensino fundamental, a implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo acabou por impactar negativamente a oferta da educação infantil, nível de ensino de elevado custo e de responsabilidade municipal.

Reforçando as constatações de outros autores (BASSI, 1999; GUIMARÃES; PINTO, 2001; GUIMARÃES, 2004; OLIVEIRA, 2007), que discutem as questões do financiamento da educação e da municipalização do ensino, os dados da pesquisa confirmam que houve uma significativa desaceleração nas taxas de crescimento da educação infantil durante o período de vigência FUNDEF, muito inferiores aquelas verificadas no Estado de São Paulo em anos anteriores a existência do Fundo.

Com a implantação do FUNDEF, a grande maioria dos municípios paulistas passou a enfrentar dificuldades para compatibilizar as redes de educação infantil que já mantinham com as novas demandas do ensino fundamental, comprometendo sobremaneira a oferta da primeira etapa da educação básica.

Dispondo de apenas 2/5 do orçamento educacional para fazer frente à manutenção e desenvolvimento da primeira etapa da educação básica, os governos municipais da RGM partiram para “as dificuldades que os “[...] soluções engenhosas e no limite da legalidade” (GUIMARÃES, 2004, p. 204).

A principal delas, adotada por muitos outros municípios paulistas, consistiu na oferta da educação infantil e do ensino fundamental em um mesmo prédio, por meio da criação das Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (EMEIFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEIs) ou Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIE-Fs).

Num contexto de escassez de recursos e de crescente demanda por educação infantil, a adoção desse novo formato institucional permitiu aos administradores locais a “contabilização” de gastos deste período de escolaridade em rubricas do ensino fundamental, coberto pelo FUNDEF (OLIVEIRA, 2007; ADRIÃO, 2006).

4. Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que o movimento acelerado de municipalização do ensino fundamental levado a efeito no Estado de São Paulo a partir da segunda metade da década de 1990 teve no FUNDEF a sua fundamentação e motivação, mecanismo de financiamento que trouxe como consequência a possibilidade do município “ganhar” ou “perder” parte considerável de seu próprio orçamento.

É incontestável que a “decisão” pela municipalização do ensino fundamental no Estado foi claramente motivada pelo enfoque predominantemente economicista, uma vez a maioria dos municípios paulistas assume matrículas do ensino obrigatório somente após o advento do FUNDEF.

Apesar da importância das medidas adotadas em nível estadual pelo governo Covas, verificou-se que o processo de transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental para os municípios só tomou impulso significativo com a iminência do FUNDEF, quando as administrações municipais iniciaram verdadeira “corrida” pela municipalização da etapa obrigatória de escolaridade.

Ratificando outros estudos, os resultados da pesquisa confirmaram as previsões de que a implantação do FUNDEF em São Paulo induziria à municipalização do ensino fundamental e impactaria negativamente a oferta da educação infantil.

Transcorrida a vigência do Fundo, é possível afirmar, com certeza, que a história da municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo está cindida em “pré” e “pós” FUNDEF.

Por fim, é interessante ressaltar que a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – instituído pela Emenda Constitucional nº 53/06 e regulamentado em definitivo pela Lei nº 11.494/07 – trará novos desdobramentos ao quadro de intensa municipalização do ensino fundamental verificado no Estado de São Paulo, o que certamente se tornará objeto de estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Estratégias político-institucionais para a oferta da educação pelos municípios: algumas consequências da descentralização. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. (Orgs.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 269-282.

_____. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.102, p. 79-82, jan./abr. 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-90.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BASSI, Marcos Edgar. *A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: impactos do Fundef no atendimento municipal*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

CALLEGARI, César; CALLEGARI, Newton. *Ensino fundamental: a municipalização induzida*. São Paulo: SENAC, 1997.

CALLEGARI, César. *O Fundef e a municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO, 1991.

GUIMARÃES, José Luiz. *A municipalização no ensino fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional nº 14 sobre os municípios paulistas*. Marília, 1998, 166p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.

GUIMARÃES, José Luiz. As vulnerabilidades do FUNDEF: conjecturas a partir da sua implantação no Estado de São Paulo. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. (Orgs.) *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: UNESP, V. 3, 1999. p. 46 – 63.

_____. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvania Simões (Orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino Rezende. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. *Em Aberto*, Brasília, v.18, n.74, p. 92-105, dez. 2001.

HUET, Bernard. *Tentativas de municipalização no ensino pelo governo de São Paulo – 1983 a 1990*. São Paulo, 1992, 251p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. O processo de municipalização do ensino na cidade de Leme. In: GIUBILEI, S. (Org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 35-57.

MAIA, Eny Marisa. *A municipalização no Estado de São Paulo – 1970/1987: democratização ou descompromisso?* São Paulo, 1989, 309p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MILITÃO, Silvio César Nunes. *O processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na Região de Governo de Marília*. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

_____. *A Municipalização do ensino em processo: impactos da legislação educacional de 1996 no Estado de São Paulo e as decorrências no município de Marília*. 2003. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

_____. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Cleiton de. *Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)*. Campinas, 1992, 337p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

_____. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 69-82.

_____. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 129-142.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, S. (Org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Alínea, 2001. p. 93-138.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo*, de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. D.O.E. São Paulo: M. 56. 23 de mar. 1995.

SÃO PAULO (Estado). *A municipalização do ensino fundamental: o sucesso e o processo*. São Paulo: SEE, 2002.

SOUZA, Patrícia Laczynski de. A influência do FUNDEF no processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo. In: VIEITEZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Elisa Mirra (Orgs.). *Educação e políticas públicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 177-206.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. Municipalização do ensino: o avesso de um direito. In: GIUBILEI, S. (org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Alínea, 2001. p. 59-91.

GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS DE MARÍLIA-SP E REGIÃO

URBAN SOLID RESIDUE MANAGEMENT IN MARÍLIA AND ITS COUNTY

Adriana Migliorini KIECKHÖFER ¹

Cássia Tiemi TAKAHAMA ²

Renata Celestrino ROSSI ³

RESUMO: O presente artigo trata da problemática dos resíduos sólidos urbanos de Marília e Região, sendo esses materiais resultantes das atividades humanas praticadas no dia a dia, ou seja, é o lixo produzido diariamente e classificado como domiciliar, comercial, industrial, hospitalar e público. Constatou-se que a disposição final irregular desses resíduos, que atinge a maioria dos municípios, pode prejudicar o meio ambiente e a saúde da população. No entanto, essa preocupação ainda é incipiente, tendo em vista que os administradores públicos não se conscientizaram da importância da coleta, tratamento e disposição final desses resíduos urbanos, uma vez que a grande maioria dos municípios não realiza nem a coleta seletiva, nem o tratamento e também não destina corretamente seus resíduos, aumentando os problemas decorrentes desse processo.

Palavras chave: danos ambientais; lixo; resíduos sólidos urbanos

ABSTRACT: This paper deals with the issue of urban solid residue from Marília and its county. These materials result from everyday human activities, so, it is produced daily and classified as home, commercial, industrial, hospital and public garbage. The final irregular end for this

¹ Doutora em Engenharia de Produção – UFSC/SC com Área de Concentração em Gestão Ambiental. Professora do Programa de Mestrado em Direito e do Curso de Graduação em Administração, Ciências Contábeis e Direito da UNIMAR – Marília – SP.

² Graduada em Administração de Empresas pela UNIMAR - Universidade de Marília – SP.

³ Graduada em Administração de Empresas pela UNIMAR - Universidade de Marília – SP.

residue in most cities can damage environment and the population health. However, this worry is still incipient for public administrators are not aware of the importance of gathering, treating and placing these urban residues, since most cities not even select the residues, treat or place them correctly. This increases problem resulting from that process.

Key words: environmental damages; garbage; urban solid residue.

Introdução

A gestão de resíduos sólidos urbanos é uma prática voltada para a solução e o manejo (coleta, tratamento e destinação) desses resíduos, bem como para a promoção do desenvolvimento sustentável, envolvendo a política, a economia, o meio ambiente, a cultura e a sociedade.

Com o descarte inadequado desses resíduos em lixões, onde não há nenhuma técnica de tratamento e coleta de gás e chorume (líquido gerado pela decomposição do lixo), surgem problemas de saúde e de ordem ambiental como a poluição do solo, ar e água. No solo, o chorume produzido altera as suas características naturais contaminando-o, além de o visual se tornar degradante devido às montanhas formadas pelo lixo amontoado e este, se transformar em criador de vetores. A poluição do ar ocorre devido à liberação de gases inflamáveis resultantes da decomposição dos materiais orgânicos, podendo causar explosões e também doenças respiratórias (em contato direto). A poluição da água também se dá por meio do chorume, que se infiltra e atinge os lençóis freáticos e, com a ajuda da chuva, escorre até as nascentes, contaminando também os rios.

A preocupação com esses resíduos deve ter prioridade, tendo em vista que, com o aumento da população, conseqüentemente, há o aumento do consumo de embalagens e de produtos industrializados. Isso também se deve à mudança do estilo de vida da sociedade, que implica em mudanças dos hábitos alimentares para produtos que facilitem o dia a dia, descartando cada vez mais materiais, que na sua grande maioria, não se decompõem com facilidade.

O descarte inadequado dos resíduos sólidos urbanos deve ser uma preocupação de toda sociedade, mas principalmente do poder

público. No entanto, estudos demonstram que a maior parte ainda negligencia o fato, seja por falta de conscientização para com o problema, seja por questões político-administrativas.

Além da degradação ambiental, não podemos deixar de citar as famílias e crianças que sobrevivem da coleta de materiais recicláveis, trabalhando inclusive em lixões. Muitas ingerem alimentos degradados ou contaminados, os quais podem provocar intoxicação alimentar. Se o setor público incentivar a criação de cooperativas de coleta e separação de materiais ou algum outro projeto, pode ajudar essas famílias, pois promove a geração de trabalho, emprego, renda e a inclusão social e, conseqüentemente, reduz os danos ao meio ambiente, diminuindo também o desperdício que ocorre com os materiais descartados, reduzindo, inclusive, as matéria-primas retiradas da natureza.

1 Determinações e responsabilidade pelos resíduos sólidos gerados

Na busca pelo desenvolvimento sustentável, a geração de resíduos sólidos tem trazido preocupações em nível nacional e internacional, uma vez que o acondicionamento incorreto causa sérios danos ambientais que são na maioria das vezes, irreversíveis.

O mundo consumista exige cada vez mais aumento da produção visando maior satisfação de necessidades e também maior lucro, o que se torna contraditório em termos de sustentabilidade, pois quanto maior é o consumo e a produção, maior é a quantidade de materiais que são retirados da natureza e depois descartados diariamente (DES-VANTAGENS..., 2009, p. 1):

Antes da Revolução Industrial a maior parte dos resíduos eram resíduos orgânicos que eram facilmente decompostos pela Natureza. Resultavam das atividades domésticas. Mesmo os resíduos resultantes da manufatura de determinados produtos eram numa quantidade reduzida e era possível colocá-los em locais que normalmente não causavam grandes problemas à população devido à sua localização.

O importante a ser realizado, não é somente diminuir o consumo e a produção, mas buscar práticas conscientes que busquem sempre o equilíbrio, seguindo as exigências das normas e legislações existentes, como racionalização e melhor utilização de matérias-primas, reutilização de materiais e acondicionamento e descarte corretos.

No que se refere à elaboração de leis, decretos, resoluções e normas de proteção à saúde e ao meio ambiente, assim como o seu cumprimento, cabe a União, Estados e Distrito Federal. Conforme Sirvinskas (2006, p. 46), “[...] meio ambiente e qualidade de vida fundem-se no direito à vida, transformando-se num direito fundamental. Por isso que a maioria das Constituições passou a protegê-la mais intensamente como garantia da coletividade”.

Aos municípios cabe o dever de executar a limpeza urbana (coleta, transporte e tratamento), em vista que possuem competências para proteger e defender o meio ambiente. Para isso, é fundamental a participação da população nestas ações de limpeza, colaborando na redução, reaproveitamento, reciclagem, entre outros mecanismos de preservação. Sirvinskas (2006, p. 86) comenta que “[...] o meio ambiente ecologicamente equilibrado é um direito de todos, portanto, a responsabilidade de preservá-lo e defendê-lo deve ser também compartilhada com a comunidade”.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 225 (BRASIL, 2003, p. 139), determina que:

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.

A responsabilidade específica sobre os resíduos sólidos não se limita somente ao setor público, uma vez que os geradores (pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas) também têm uma parcela de responsabilidade na destinação final de seus rejeitos produzidos

em seus ciclos de produção ou serviços. Portanto, todos têm o dever de preservar o meio ambiente, até porque o parágrafo 3º (BRASIL, Constituição..., Artigo 225, 2003, p. 139) determina que: “as condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, às sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados”.

A Ilustração 1 a seguir, expõe a responsabilidade pela geração de resíduos sólidos, classificando-a pelo tipo de resíduo gerado.

TIPOS DE RESÍDUOS	RESPONSABILIDADE
Domiciliar	Prefeitura
Comercial	Prefeitura
Público	Prefeitura
Serviços de Saúde	Gerador (hospitais,...)
Industrial	Gerador (indústrias)
Portos, aeroportos e terminais rodoviários e ferroviários	Gerador (portos, aeroportos,...)
Agrícola	Gerador (agricultor)
Entulho	Gerador

Ilustração 1 - Responsabilidade pela geração de resíduos sólidos. Fonte: Heineck (2009, p. 8).

O problema é que, na prática, essa responsabilidade, na maioria das vezes, não é cumprida.

Essa realidade contradiz as determinações legais existentes na Constituição Federal, na Política de Saneamento Básico e nos próprios planos diretores dos municípios, entre outros, conforme pode ser observado a seguir.

A Constituição determina, em seu artigo 23 (BRASIL, 2003, p. 29), as competências do poder público perante o meio ambiente:

É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...]

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

[...]

A Política Nacional de Saneamento Básico, Lei nº. 11445/2007, por sua vez, dispõe sobre as diretrizes para o saneamento básico (BRASIL, 2007b, p. 2):

Art.3º. Para efeitos desta Lei, considera-se:

I – saneamento básico: conjunto de serviços, infraestrutura e instalações operacionais de:

[....]

c) limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos: conjunto de atividades, infraestruturas e instalações operacionais de coleta, transporte, transbordo, tratamento e destino final do lixo doméstico e do lixo originário de varrição e limpeza de logradouros e vias públicas.

A referida Política (BRASIL 2007b, p. 11 e 12) também proíbe as seguintes formas de disposição de final:

Art. 28. Ficam proibidas as seguintes formas de disposição final de rejeitos:

I – lançamento nos corpos hídricos e no solo, de modo a causar danos ao meio ambiente, à saúde pública e à segurança;

II – queima a céu aberto ou em recipientes, instalações e equipamentos não licenciados para esta finalidade; e

III – outras formas vedadas pelo Poder Público.

O Estatuto da Cidade, em sua Lei nº 10.257/2007, também estabelece diretrizes sobre a política urbana (BRASIL, 2007a), mencionando que o objetivo é: garantir que as cidades sejam sustentáveis com o direito ao saneamento ambiental para as presentes e futuras gerações; favorecer a participação da população e de associações de vários segmentos da sociedade para o acompanhamento de planos de desenvolvimento urbano; planejar o desenvolvimento das cida-

des, ou seja, planejar as atividades econômicas e a distribuição da população conforme for o crescimento, afim de evitar os efeitos negativos para o meio ambiente.

A Lei do Plano Diretor do Município de Marília (2009, p. 8) também possui, como objetivo, garantir o saneamento e o equilíbrio do meio ambiente rural e urbano, uma vez que determina a “[...] busca da qualidade dos níveis de salubridade, abastecimento da água potável, qualidade do ar, drenagem e impermeabilização do solo, coleta e tratamento do lixo e esgoto, recuperação do meio ambiente natural promovendo a sustentabilidade ambiental do território”. O seu art. 29 menciona que:

A política de saneamento ambiental deverá respeitar as seguintes diretrizes:

I – assegurar os serviços de saneamento ambiental a todo Município;

[...]

VI – promover a qualidade ambiental e o uso sustentável dos recursos naturais, por meio do planejamento e controle ambiental.

Em um nível mais amplo a proteção e a melhoria da qualidade ambiental também cabem a órgãos específicos como o SISNAMA - Sistema Nacional do Meio Ambiente, que é constituído por órgãos e entidades da União, Estados, Distrito Federal, Municípios e Fundações. Em sua estrutura o SISNAMA (2009) é constituído por: (a) Órgão Superior - Conselho de Governo; (b) Órgão Consultivo e Deliberativo – CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente; (c) Órgão Executor – IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis; (d) Órgãos Seccionais - os órgãos ou entidades estaduais que executam programas, projetos, controlam e fiscalizam as atividades capazes de provocar a degradação ambiental; (e) Órgãos ou entidades municipais, responsáveis pelo controle e fiscalização ambientais, nos seus respectivos territórios.

O CONAMA (2009), sendo um órgão consultivo e deliberativo do SISNAMA, tem como finalidade assessorar e propor aos órgãos

federais, estaduais e municipais, ao setor privado e à sociedade, as diretrizes da política para o meio ambiente, criando normas e padrões nacionais de controle da poluição para a manutenção da qualidade de vida do meio ambiente. As principais competências do CO-NAMA são: (a) ditar normas e critérios de licenciamento ambiental para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; (b) solicitar, quando necessário, aos órgãos federais, estaduais e municipais, estudos de alternativas e consequências ambientais de projetos públicos e privados, indispensáveis aos estudos de impactos ambientais; (c) estabelecer normas e padrões de controle de poluição causados por automóveis, aeronaves e embarcações, além de estabelecer também a manutenção da qualidade do meio ambiente.

Mesmo com todas essas determinações, de acordo com o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM, 2009a, p. 20), “a carência de políticas públicas que norteiem a geração e o manejo sustentável de resíduos sólidos tem reflexos diretos na disposição final que, em sua maioria, ainda é feita de forma inadequada”, conforme pode ser observado a seguir (IBGE apud IBAM, 2009a, p. 1):

- 59% dos municípios dispõem seus resíduos sólidos em lixões
- 13% em aterros sanitários
- 17% em aterros controlados
- 0,6% em áreas alagadas
- 0,3% têm aterros especiais
- 2,8% têm programas de reciclagem
- 0,4% provêm compostagem
- 0,2% incineração

As legislações servem para regular as ações do Poder Público, mas cabe a cada município ou cidade organizar as suas próprias políticas públicas, apresentando os desafios para o próprio desenvolvimento sustentável. Silva (2009, p. 7) comenta que:

A adoção de políticas públicas buscando a sustentabilidade urbana implica, portanto, repensar o modelo de desenvol-

vimento, repensar o desenvolvimento das relações sociais e econômicas na cidade e o papel do direito como propulsor do direito à cidade sustentável. Trata-se, portanto, de gestão sustentável do espaço urbano, tendo em vista estratégias de inclusão social, equidade no acesso aos recursos ambientais e a realização da justiça ambiental.

É importante frisar que, como existem várias legislações para um meio ambiente urbano mais saudável e também no que se refere à disposição dos resíduos urbanos, isso dificulta a implantação de uma penalidade, justamente pelas diversas determinações. Essa realidade seria distinta se houvesse uma única lei para o regimento nacional, no qual todas as cidades e estados se baseariam nela para tomar suas próprias decisões.

O Brasil discute, há vários anos, o Projeto de Lei 203/1991, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Em 2006, foi aprovado na Comissão de Meio Ambiente da Câmara dos Deputados e, em 2010, no Plenário da Câmara e aguarda a votação do Senado. Em seu art. 17 (BRASIL, 2009), determina a responsabilidade da atuação do setor público no sentido de minimizar ou eliminar os danos ambientais e/ou de saúde pública. Já aos geradores cabe a responsabilidade pelo armazenamento, disponibilização para a coleta, tratamento e disposição final adequada de seus rejeitos. Caso ocorra algum dano ambiental devido à má disposição de seus rejeitos, o gerador é o responsável, mesmo ele executando corretamente todas as etapas determinadas e, se houver gastos com ações para minimizar ou eliminar o dano ambiental, cabe ao responsável ressarcir o poder público por esses gastos. A responsabilidade do gerador cessará quando ele reaproveitar os seus rejeitos em seus produtos e/ou em novos produtos e quando disponibilizar adequadamente os seus resíduos para a coleta.

Assim, podemos notar que é importante a cooperação entre os setores públicos, as instituições privadas e a sociedade civil para a destinação correta de seus rejeitos, diminuindo os impactos ambien-

tais para um meio ambiente sustentável, pois as responsabilidades são de todos.

Mas existem casos em que o setor público se preocupa com essa questão, praticando o desenvolvimento sustentável e recebendo premiações, servindo, inclusive, de modelo para as outras cidades. Por isso, as ações públicas de planejamento e controle ambiental são fundamentais.

Nestas perspectivas, órgãos públicos regulam, por meio da legislação, as ações para garantir um meio ambiente urbano saudável em prol da coletividade.

2 Destinação dos resíduos sólidos de marília e região

A coleta, tratamento e destinação dos resíduos sólidos urbanos do tipo domiciliar, comercial e público, devem estar entre as prioridades do setor público, uma vez que implicam na qualidade de vida da população e do meio ambiente, o que contradiz a realidade da disposição dos resíduos nos lixões e até mesmo nos aterros controlados.

O Lixão representa o que há de mais primitivo em termos de disposição final de resíduos. Todo o lixo coletado é transportado para um local afastado e descarregado diretamente no solo, sem tratamento algum (RESÍDUOS..., 2009, p. 2).

Os vetores se instalam nos lixões, pelo fato de eles oferecerem condições propícias para moradia e alimentação decorrentes dos restos de resíduos. Amorim (1996, p. 19) destaca os vetores que podem ser encontrados nesses locais, tais como, “ratos, baratas, moscas, urubus, cães, gatos, gado e até o próprio homem”. Estes vetores são transmissores de doenças contagiosas, entre outras formas de enfermidades, como as diarreias, disenterias, febre tifóide e paratifóide, tifo murino, peste bubônica que se transforma em peste pneumônica (peste negra), poliomielite e leptospirose (transmitida pela urina do rato).

Como problema social, ético e de saúde pública, os lixões tornam-se fontes de subsistência para as pessoas miseráveis ou desempregadas, que arriscam suas vidas em busca de materiais recicláveis para a venda. Um caso citado por Amorim (1996), de grande repercussão nacional, ocorreu no estado de Pernambuco, na cidade de Olinda: pela falta de uma estrutura melhor como uma cerca para impedir a circulação no lixão, uma família de catadores de papel entrou e encontrou um seio humano, provavelmente canceroso, e fizeram a ingestão. Neste caso houve a falha do sistema de saúde local, por que materiais de serviço da saúde devem ser incinerados ou enterrados no cemitério.

O aterro controlado, por sua vez, é uma técnica intermediária entre o lixão e o aterro sanitário. Neste, é realizada uma cobertura do lixo com terra, forração ou saibro, a fim de reduzir os impactos negativos; gás produzido é captado e o chorume é coletado e levado para cima da pilha de lixo para reduzir a absorção pela terra, formando, assim, um ciclo ou, na minoria dos casos, ele é coletado e levado para o tratamento. O material recomendado para a cobertura final do aterro é a argila e grama (LIXO, 2009).

No entanto, o lixão e, por consequência, o aterro controlado são as formas mais utilizadas pelas prefeituras de Marília e Região pesquisadas, conforme descrito a seguir.

2.1 O Caso de Marília - SP

Localizada a 443 km da capital São Paulo, Marília foi oficialmente fundada em 4 de abril de 1929. É considerada a Capital Nacional do Alimento devido ao seu número elevado de indústrias do ramo alimentício (MARÍLIA CLASSIFICADOS, 2009). Na última estimativa do censo, em 2009 (IBGE, 2009, p. 7), a população do município era de 225.938 mil habitantes, sendo assim, a 13ª maior cidade do interior paulista em número de habitantes.

Sobre o manejo dos resíduos sólidos urbanos, o problema existe em Marília há, aproximadamente, 10 anos, caracterizando uma década de omissão do setor público local. O Diário de Marília (2009a)

menciona que a cidade lança aproximadamente 150 toneladas de lixo por dia no local onde se localiza o aterro irregular, em Avencas, e esse número sobe para 180 toneladas na segunda-feira, devido ao fim de semana. A CETESB - Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo, por sua vez, desempenha o seu papel perante esse problema, uma vez que cobra, fiscaliza e aplica multas, mas não consegue resolver o problema.

Por meio de laudo pericial, foi constatada a gravidade do problema:

[...] a área do antigo “lixão” encontra-se aterrada sendo que *Não foram* construídos os drenos para gases [...]. *Não há sinais* que ali foram plantadas árvores, a cobertura vegetal é de gramíneas rasteiras, em área aberta ao pastoreio de animais domésticos, *Sendo certo que se trata de ambiente poluído* [...]. (MARÍLIA TRANSPARENTE, 2009, p. 1, grifo do autor)

O Correio Mariliense (2008), por sua vez, publicou que as principais irregularidades do “Aterro Controlado de Avencas” são a falta de licenciamento ambiental, falta de tratamento adequado ao destino do chorume, sendo que o Córrego do Prata já se encontra comprometido com essa contaminação. Segundo essa reportagem, a única solução local adequada é fechar o atual “lixão” e começar em outra área. Conforme depoimento do Gerente da Agência Ambiental de Marília, Paulo Wilson de Camargo (apud CORREIO MARILIENSE, 2008, p. 3), “para aquela área não há como obter a regularização. O único procedimento possível para colocarem em dia a questão é encerrar as atividades ali, administrar o lixo fresco e arrumar outra área”.

O problema também se estende na zona Norte da cidade, onde a Prefeitura possui um terreno para depósito de restos de construções, classificados como “entulhos”. Uma reportagem publicada no dia 12/05/2009, no Diário de Marília (2009b), menciona que a Prefeitura Municipal de Marília foi multada em mais de 9 mil reais, por depositar lixo em lugar indevido, uma vez que o local tem recebido

não apenas restos de material da construção civil, mas também plásticos, papelões, vidros, borrachas e até restos de poda de árvores. Na entrada do terreno existe uma placa de sinalização proibindo o depósito destes tipos de materiais, mas não foi suficiente para os proprietários de caçambas. A área fica próxima a uma nascente que desemboca no Ribeirão dos Índios e a poluição ambiental já causou duas advertências e duas multas para a prefeitura, resultando uma de 600 UFESP (R\$ 9.528,00); mesmo assim, o problema permanece.

Para solucionar principalmente os problemas do “Aterro Controlado de Avencas”, foi realizada uma licitação para que empresas terceirizadas fiquem responsáveis pela destinação adequado dos resíduos da cidade. O Diário de Marília (2009c) publicou que a empresa ganhadora da licitação é a Constroeste que já prestava o serviço anteriormente e ficou a mesma, responsável pelo encerramento do lixão em Avencas, tendo um prazo de dois anos para regularizar a situação, por meio da destinação correta dos resíduos, tratamento do chorume e dos gases tóxicos. O projeto da referida empresa conta com uma usina de reciclagem e compostagem. Mas falta ainda a Prefeitura contratar uma empresa para realizar, no futuro local, o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), cujos estudos são exigidos pela CETESB, que, mesmo com as novas instalações, fiscalizará e notificará as irregularidades à prefeitura.

Em audiência ocorrida, a prefeitura de Marília comunicou que está providenciando sete alqueires para o novo aterro, está analisando o projeto apresentado pela empresa terceirizada e que pretende pagar, em média, R\$ 400 mil por mês para a destinação correta do descarte do lixo da cidade. Paralelamente, na reportagem, há o comentário de que o preço máximo por tonelada no mercado é de R\$ 59,83, sendo que a cidade produz em média 6 mil toneladas por mês, o que resultaria no valor aproximado médio de R\$ 359 mil por mês (DIÁRIO DE MARÍLIA, 2008).

Após alguns meses do anúncio da licitação e das medidas a serem tomadas, o Diário de Marília (2009d) publicou uma nova reportagem sobre o encerramento do Lixão de Avencas, que estava

previsto para o ano de 2011. No entanto, isso gera outro problema, pois a CETESB ainda não concedeu nenhuma autorização para um novo aterro sanitário, o qual leva, em média, um ano para ser aprovado, devido às normas burocráticas a serem cumpridas. No que se refere ao aterro de Avencas, a prefeitura está trabalhando com a quarta camada de compactação do lixo, num total previsto de cinco, sendo que, se não for autorizado um novo aterro, caberá à CETESB intervir com novas punições, se o previsto for ultrapassado.

Segundo o secretário de serviços urbanos, José Expedito Capacete, “[...] a documentação necessária para o pedido de licença já está avançada e segue, muito em breve, para a CETESB” (DIÁRIO DE MARÍLIA, 2009d, p. 3-A).

Como são questões que envolvem a coleta e destinação dos resíduos sólidos urbanos, a população de Marília aguarda com preocupação a solução destes problemas.

2.2 O caso das principais cidades da região

No município de Garça, que possui 42.218 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 4) e está situada a aproximadamente 40 km de Marília, os resíduos sólidos são destinados com responsabilidade. Segundo matéria publicada pelo Diário de Marília (2009a, p. 1): “[...] Garça, para citar um exemplo de responsabilidade bem perto daqui, há mais de oito anos tem sua usina de reciclagem e compostagem de lixo”.

Outro exemplo que merece ser citado é o município de Tupã, com 62.256 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 13), situada a aproximadamente 70 km de Marília. O Governo do Estado de São Paulo (2009) menciona que a cidade é considerada referência para outros municípios. No ano de 2006, recebeu o prêmio de Gestão Cidadã, vencendo a categoria de Gestão Integrada de Resíduos, sendo que a nota do aterro ficou em 9,8 (uma das mais altas do Estado). Conta com um dos melhores sistemas de destino dos resíduos sólidos do Estado de São Paulo, o que tem atraído diversas cidades interessadas em melhorar ou implantar o mesmo sistema, além de receber

constantes visitas de escolas de outras cidades. A cidade mantém quatro locais de destino adequado licenciado pela CETESB: (a) um aterro somente para depósitos de galhos; (b) um somente para entulhos e restos de construção; (c) outro somente para um programa de reciclagem com nome de “Reciclar é Legal” que visa à questão social, gerando renda para 30 famílias, projeto que, dada a sua importância, será ampliado por meio de recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES; (d) o aterro sanitário, que recebe diariamente 55 toneladas de lixo, possui células impermeabilizantes para impedir que o chorume contamine o solo e o lençol freático, obtendo-se, assim, um maior controle dos impactos ambientais.

Outro município a ser mencionada é Lins, que possui 69.279 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 7) e fica a 63 km de Marília. Por meio de uma parceria que envolve a sociedade civil, o setor público e o setor privado, a cidade evita danos ambientais provocados inclusive pelo descarte de óleo no meio ambiente. Segundo o Correio de Lins, em matéria publicada no dia 07/07/2009, o projeto é realizado com a Cooperativa COOPERSOL - Cooperativa de Resíduos Sólidos de Lins, que recebe, além de o todo o material reciclável coletado na cidade, garrafas e vasilhas de plásticos com o óleo vegetal usado pela população.

Outro município que se preocupa com a questão do lixo é Assis, que possui 92.965 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 1) e está situado a 75 km de Marília. Segundo informações divulgadas por Simões (2009), a COOCASSIS - Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Assis e Região mantém uma usina de reciclagem e compostagem e realiza a coleta seletiva domiciliar em parceria com a Prefeitura Municipal e cooperativas populares da Unesp. Essas ações contribuem para a redução dos resíduos sólidos, proporcionando benefícios sociais e ambientais, servindo também de modelo para que outros municípios façam o mesmo e proporcionam melhorias nas suas cidades. A proposta do projeto é reduzir, reciclar e reutilizar o lixo urbano. De acordo com a coordenadora Nilza Ferreira (apud SIMÕES, 2009, p. 1), “[...] o município de Assis conta

com 100% de lixo coletado, cujo serviço é dividido por setores que operam em três turnos e cobrem a área urbana e rural da cidade”. O trabalho envolve cerca de 138 cooperados e visa à diminuição de lixo urbano por meio da reciclagem e compostagem, servindo, inclusive de exemplo para o BNDES, que lançou uma proposta ao município para que auxilie outras prefeituras vizinhas no manejo de seus resíduos sólidos, pois Assis está sendo comparada a uma cidade de primeiro mundo.

Práticas corretas do cotidiano que envolve a sociedade são fundamentais, pois mobilizam e criam uma maior conscientização ambiental e social, ampliando a visão da preservação do meio ambiente e das condições de vida de pessoas antes excluídas ou/e desempregadas.

Por outro lado, o problema do destino final dos resíduos sólidos não é somente de Marília, pois atinge também outras cidades da região. As políticas públicas municipais não se preocupam ou não estão preparadas suficientemente para o tratamento e o manejo adequado desses resíduos. Ipaussu e Chavantes, por exemplo, também apresentam graves problemas em relação aos lixões.

Em Ipaussu, que se situa a 118 km de Marília e possui 12.964 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 5), dois garotos morreram pela ingestão de restos de alimentos do lixão. Embora tenha providenciado a licença para a regularização e instalação de uma nova área, a cidade não possui planos para a recuperação do antigo lixão. Conforme informações da CETESB (2009, p. 1-2), “Ipaussu está em estágio avançado para regularizar a nova área. Já recebeu licença de instalação. O problema é recuperar o antigo lixão. [...] dois garotos morreram com suspeita de intoxicação por ingerir alimento do lixão a céu aberto [...]”.

No município de Chavantes, que possui 12.226 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 3) e fica a 109 km de Marília, o Ministério Público, por meio de inquérito, poderá mover ação civil contra o município, sendo o pior lixão que funciona na sub-região. A área é emprestada ao município e sua localização está em zona rural. A Prefeitura não possui recursos para adquirir o local, mas está negociando com o proprietário, cuja necessidade, em primeiro lugar, é o título da pos-

se. Após isso, será possível receber verba estadual necessária (CETESB..., 2009, p. 1).

O município de Ourinhos, com cerca de 104.448 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 13), situada a aproximadamente a 95 km de Marília, também terá que buscar outra área para o aterro, pois o mesmo está situado em área irregular e próximo à pista do aeroporto. Com isso, já recebeu duas advertências e multa por não ter licença para o funcionamento, além do problema da entrada de catadores de lixo no aterro. Segundo o Superintendente da SAE - Superintendência de Água e Esgoto, Guilherme José Zillo (apud CETESB..., 2009, p. 1), a entrada não é proibida com o intuito de ajudar as pessoas que sobrevivem da separação e comercialização de materiais recicláveis. O problema é que, sem proteção de luvas, uniformes, botas e máscaras, elas arriscam suas vidas. Mas, segundo ele, novas ações estão em andamento, pois “estamos cadastrando esse pessoal para implantar algum tipo de projeto, mas isso só será possível quando mudarmos para o novo aterro. A dificuldade é conseguir outra área”.

De acordo com Cavaguti e Hamada (2009), o município de Bauru que possui 347.601 mil habitantes (IBGE, 2007, p. 2) se situa a 104 km de Marília, também é um dos que dispõem e tratam inadequadamente seus resíduos. O volume coletado é a mesmo da cidade de Marília, mas os resíduos são despejados em buracos causados por erosões, originando-se as “voçorocas-lixões”, onde uma fina camada de terra para cobertura é colocada após o término do preenchimento do lixo nos buracos da erosão. Essa prática constitui um crime ambiental, causando a poluição do ar, solo e água.

Essa realidade encontrada nas cidades pesquisadas precisa ser modificada dados os problemas decorrentes, realizando-se o manejo correto dos resíduos sólidos, desde a coleta até a disposição final, conforme descrito a seguir.

3 Soluções para diminuir os impactos ambientais do manejo inadequado dos resíduos sólidos urbanos de marília e região

a) Coleta

A coleta do lixo urbano é realizada pelas prefeituras municipais e isso constitui-se, a cada dia, conforme descreve Ribeiro (2009), num desafio maior para o setor público, considerando que os materiais descartados são de difícil degradação em função das várias transformações que a matéria-prima sofreu até se adequar ao uso diário do homem e, com o passar do tempo, o volume desses materiais também aumenta, dificultando a solução para o gerenciamento adequado.

Por isso, (INTRODUÇÃO..., 2007, p. 1):

As autoridades municipais são peças fundamentais no gerenciamento integrado do lixo municipal. Elas não somente têm a responsabilidade pela implementação e articulação de ações em relação ao lixo, mas também estabelecem os parâmetros para seu desenvolvimento.

Portanto, é de responsabilidade dos administradores municipais o gerenciamento integrado do lixo, ou seja, cabe a eles a tarefa de coletar, transportar, tratar o lixo, destinando-o corretamente e de forma segura e sempre utilizando técnicas compatíveis com a realidade do momento.

Entretanto, para um sistema de coleta eficiente, é fundamental a participação da sociedade e do setor público por meio de atitudes corretas como (CARTILHA..., 2009, p. 1):

- os moradores de uma rua colocam os recipientes de lixo em um lugar certo, prevendo sua posterior remoção;
- isso não se faz a qualquer tempo, mas em dias preestabelecidos, quando passam veículos e funcionários recolhendo o lixo dos recipientes;
- [...]
- há diversas maneiras de efetuar a coleta. É preciso um método que coordene todos os movimentos necessários, buscando o máximo de rendimento com o menor esforço;
- existem também muitos tipos de veículos e equipamentos coletores que devem ser adequados aos lugares onde se presta o serviço.

Desta forma, se cada um fizer a sua parte, a sociedade, o setor público e o meio ambiente saem ganhando.

b) Separação dos Resíduos Sólidos Urbanos e Coleta seletiva

A separação dos resíduos sólidos urbanos consiste em separar os materiais orgânicos (cascas, folhas, restos de alimentos etc.) de materiais inorgânicos (papéis, plásticos, vidros e metais) que sobram do que o homem consome no seu dia a dia, para destiná-los à coleta seletiva, que é o ato de recolher, então, os resíduos sólidos separados.

Por coleta seletiva entende-se (O QUE É COLETA..., 2009, p. 1): separar o lixo para que seja enviado para reciclagem. Significa não misturar materiais recicláveis com o restante do lixo. Ela pode ser feita por um cidadão sozinho ou organizada em comunidades: condomínios, empresas, escolas, clubes, cidades etc.

Como a coleta seletiva deve ser realizada respeitando a classificação dos resíduos sólidos, é por meio dela que também se pode criar a consciência ambientalmente correta, uma vez que “funciona, também, como um processo de educação ambiental na medida em que sensibiliza a comunidade sobre os problemas do desperdício de recursos naturais e da poluição causada pelo lixo” (COLETA SELETIVA..., 2009, p. 2).

Segundo a referida fonte, são vários os benefícios da coleta seletiva, merecendo destaque:

- Diminuição dos desmatamentos de florestas nativas;
- Diminuição da extração de recursos minerais;
- Diminuição da degradação do solo, água e do ar;
- Diminuição do custo da produção industrial;
- Diminuição do consumo de energia;
- Diminuição da possibilidade de enchentes, por acúmulo de lixo nas redes de esgotos;
- Aumento da vida útil dos aterros sanitários;
- Melhoria da limpeza pública, tornando-a mais capaz e salutar;
- Inclusão social por possibilitar aos menos favorecidos uma fonte de renda.

Para a implantação de um programa de coleta seletiva são necessárias três etapas (COLETA SELETIVA..., 2009):

- Planejamento: conhecer as características da população local, quais os tipos de lixo produzido, a geografia local e o mercado de recicláveis, para sentir qual será a capacidade de absorção da produção e também o retorno econômico, e/ou a doação para entidades sociais, que possam fazer do lixo reciclado matéria-prima para produção de bens artesanais;
- Implantação: nessa segunda etapa, talvez a mais importante, são realizados os trabalhos que demandam treinamento dos colaboradores, com sinalização dos locais de separação e armazenagem por tipo de materiais, além da aquisição de materiais necessários para adequar todas as operações pós-coleta;
- Manutenção: no gerenciamento das atividades obtêm-se as informações da quantidade produzida, quais os materiais que geram mais receitas (se esses materiais são pela maioria ou pela valorização de mercado), necessidade de aumento do espaço, da reciclagem continuada dos colaboradores, do estudo de mercado, e divulgação do balanço mostrando o desempenho geral das atividades como quantidade de pessoas envolvidas, quantidade coletada de materiais por tipo e resultado financeiro e social dessa operação.

c) Triagem

É também a seleção de materiais orgânicos e inorgânicos contidos nos resíduos sólidos urbanos. Este processo reduz a quantidade de lixo descartado inadequadamente nos lixões, principalmente quando não há coleta seletiva, além de permitir um melhor reaproveitamento dos materiais inorgânicos (recicláveis) e dos resíduos orgânicos para a compostagem.

Nesse caso, segundo Gonçalves (2006), a recuperação dos resíduos sólidos recicláveis ocorre por meio de Usinas de Triagem, onde se realiza o processo de seleção prévia do lixo, separando papel, plástico, vidro, metal, dos resíduos orgânicos e também de outros não recicláveis, tais como pilhas, baterias, entre outros.

Depois de realizado esse processo de seleção, efetua-se uma nova triagem dos materiais que tenham mais interesse comercial, como, por exemplo, metais e alumínio. Após ser feita a separação, esses materiais são vendidos para as indústrias de reciclagem.

Os municípios que possuem usinas de triagem conseguem reduzir e amenizar os problemas resultantes da geração e destinação dos resíduos sólidos, além de gerar empregos em condições mais adequadas para as pessoas que vivem da coleta de materiais em lixões.

d) Compostagem

É um processo natural de decomposição de resíduos sólidos orgânicos em substâncias úmidas. É a partir da mistura de resíduos orgânicos como restos de alimentos, folhas e frutos que se obtém a matéria orgânica pela ação dos microorganismos, tendo como produto final um adubo orgânico, que pode ser utilizado em qualquer cultura, proporcionando uma melhora significativa no solo sem alterar suas propriedades físicas, químicas e biológicas (IBAM, 2009b).

Esta técnica também diminui o volume de resíduos destinados aos aterros, o que, no aspecto econômico, implica na redução dos investimentos em aterros sanitários.

Segundo o IBAM (2009b), existem dois tipos de compostagem:

- Anaeróbia: realizada por microorganismos que sobrevivem sem a presença de oxigênio. Nela a decomposição ocorre em um período maior de tempo, em baixas temperaturas e com exalação de fortes odores;
- Aeróbia: é a mais comum, utilizada no tratamento do lixo doméstico e difere da anaeróbia por ser realizada por microorganismos que só sobrevivem com a presença de oxigênio e por exigir um tempo menor de decomposição.

No processo aeróbio, o produto final resultante é o húmus, uma mistura escura, inodora e neutra, muito utilizado na adubação de vegetais por proporcionar vários benefícios, como o desenvolvimento da cor verde escuro nas plantas, auxílio da fixação da planta no solo

com o fortalecimento das raízes, além de contribuir para o fortalecimento geral das plantas, tornando-as mais resistentes às doenças.

Os materiais inorgânicos de difícil decomposição como vidros, materiais ferrosos e plásticos não devem ser utilizados, pois, além de colocarem a segurança do manuseio em risco, podem liberar substâncias tóxicas para a massa orgânica, restringindo seu uso devido ao risco de contaminação do solo.

e) Reciclagem

A expressão deriva de uma palavra inglesa *recycle* (re = repetir e cycle = ciclo), significando em sua terminologia, repetir o ciclo (RECICLAGEM..., 2009).

A palavra reciclagem foi intimamente incorporada às questões ambientais por volta dos anos 1980, quando se percebeu que os recursos provenientes do petróleo e outras matérias-primas estavam esgotando-se rapidamente e que o mundo estava tornando-se pequeno para tamanha disposição de lixo e outros dejetos diretamente na natureza. Surgiu, assim, a necessidade de reaproveitar os resíduos originados pelas atividades do homem.

Desde então, fatores como a grande quantidade de lixo e as frequentes mudanças climáticas, têm chamado a atenção da sociedade para a necessidade da preservação ambiental e da sustentabilidade, que acaba remetendo à reciclagem, uma vez que esta consiste basicamente em aproveitar o que o lixo tem de melhor, diminuindo os seus impactos no meio ambiente, assim como na extração de matérias-primas.

Reciclagem é definida como (O QUE É RECILAGEM, 2009, p. 1): Um conjunto de técnicas que tem por finalidade aproveitar os detritos e reutilizá-los no ciclo de produção de que saíram. É o resultado de uma série de atividades, pela quais materiais que se tornariam lixo, ou estão no lixo, são desviados, coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima para a manufatura de novos produtos.

Assim, num mundo cada vez mais degradado e poluído, a reciclagem tem ganho mais espaço, uma vez que é a saída para amenizar ou até mesmo reverter os efeitos da evolução, tanto industrial, como da sociedade ou do planeta como um todo. É uma das principais alternativas para o tratamento do lixo urbano e coopera fortemente para a conservação do meio ambiente.

Dentre os materiais que podem ser reciclados estão principalmente plástico, vidro, papel e metal. A reciclagem tem diminuído consideravelmente o volume de lixo depositado no meio ambiente, sendo que muitos materiais, como o alumínio, por exemplo, podem ser reaproveitados completamente (uma lata de refrigerante pode ser totalmente derretida, podendo-se com ela fabricar outro bem de consumo, sem perder suas propriedades originais).

Segundo Ricchini (2008, p.1), os principais benefícios que a reciclagem pode trazer para a sociedade e o meio ambiente são:

- Uma quantidade menor de resíduos irá para aterros e lixões. Estes então terão seu tempo de vida aumentado;
- Resíduos descartados corretamente não contaminam o solo e as águas;
- [...]
- A coleta seletiva adequada facilita o processo, barateando o custo dos reciclados;
- Reciclagem retarda a escassez de matérias-primas básicas;
- Reciclagem economiza energia elétrica;
- Reciclagem proporciona geração de riqueza;
- Reciclagem propicia a geração de inúmeros empregos.

No entanto, para a reciclagem se tornar um processo eficiente, Ricchini (2008) acrescenta que é necessário executar três etapas (recuperação, revalorização e transformação):

- Recuperação é um processo fundamental na separação dos resíduos orgânicos e sanitários, assim os recicláveis não são contaminados e se valorizam, viabilizando e barateando a reciclagem. Os recicláveis precisam ser separados por tipo, por cor e por todos os critérios válidos para mantê-los o mais próximo possível de seu estado original.

Após a triagem, os recicláveis ainda precisam ser prensados e enfardados para ocuparem menos espaço e para que possam ser transportados;

- Revalorização pode ser realizada de muitas formas, de acordo com o material e sua destinação. Como exemplos podem ser citadas as garrafas plásticas, que podem ser moídas, tornando-se novamente grãos, que é o estágio original do plástico; os papéis, que podem ser triturados e misturados com água para se transformarem em pasta de celulose; e os metais e vidros que podem passar pela fundição, com a finalidade de derretê-los e torná-los novas fontes de matérias-primas;

- Transformação é fabricar um novo produto com os materiais que passaram pelos processos de recuperação e revalorização mencionados.

Desta forma, evita-se que a maior parte do material de difícil decomposição seja descartada no meio ambiente, formando-se um novo ciclo, economizando energia, recursos naturais e preservando o próprio meio ambiente.

f) Incineração

O processo de incineração consiste na queima do lixo em fornos ou usinas próprias em temperaturas que variam entre 800° a 3.000° C. Só não é possível incinerar vidros e metais devido ao seu baixo teor de umidade, o que impossibilita a combustão (WIKIPÉDIA, 2009).

Existem dois tipos de incineradores (INCINERAÇÃO, 2009):

- Incineradores estáticos ou de batelada funcionam com operação simples, no qual os resíduos são dispostos em uma câmara e o processo de combustão é iniciado com o uso de combustível líquido ou gasoso. Esse processo possui quatro fases, que são a alimentação do forno, a combustão dos resíduos, a refrigeração e tratamento de gases e produtos da combustão e, por fim, a emissão de gases e os resíduos considerados tóxicos como os metálicos. É recomendado para estabelecimentos pequenos onde a produção de lixo é limitada;

- Incineradores dinâmicos ou contínuos são mais complexos e utilizam mais equipamentos do que o incinerador estático, além de possuírem características de funciona-

mento direto, sem auxílio de outros combustíveis. Os mais modernos têm a capacidade de incinerar 3.000 toneladas por dia. As fases são seis: alimentação do forno, secagem do lixo, combustão, refrigeração dos gases e de outros resíduos resultantes da combustão, filtragem e tratamento dos gases resultantes da combustão, e a emissão de gases e dos resíduos considerados tóxicos, como os metálicos.

A incineração controlada é utilizada na maioria dos países como limpeza do meio ambiente urbano. É uma das técnicas mais antiga de disposição final de resíduos sólidos e o que era considerado um problema, atualmente é uma alternativa para a solução dos resíduos sólidos urbanos. “No Brasil foi instalado em Manaus em 1896 pelos ingleses. Em 1958 foi desativado por não mais atender às necessidades locais e pôr problemas de manutenção” (INCINERAÇÃO DO LIXO, 2009, p. 1).

Devido ao custo elevado, no Brasil as unidades de incineradores são de porte pequeno e estão instalados em hospitais, indústrias e aeroportos, onde são destruídos os resíduos que trazem riscos a saúde, à segurança e ao bem-estar da população.

As vantagens da incineração são a redução do volume de resíduos sólidos nos aterros sanitários e a geração de energia elétrica e calorífica (aquecimento de água) que o processo pode proporcionar. Segundo Lima (1991, p. 119), “a incineração é definida como o processo de redução de peso e volume do lixo através de combustão controlada”.

Segundo o IBAM (2009c, p. 1), “a incineração é um comprovado método para o tratamento de resíduos infectantes”, uma vez que esses resíduos das áreas de saúde (gerados em hospitais, farmácias, clínicas, laboratórios, bancos de sangue, entre outros) apresentam altos níveis de periculosidade com riscos à saúde dos profissionais que atuam na área e para aqueles que trabalham na limpeza e higienização. Quando destinados de forma incorreta (lixões), geram a contaminação hídrica e do solo, além de atrair vetores que proliferam as doenças. Para o tratamento desses resíduos, a incineração é recomendada como uma técnica que permite a esterilização e a

desinfecção com eficiência, cessando a sua periculosidade podendo ser dispostos, então, juntamente com os resíduos domésticos.

De acordo com Strauch e Albuquerque (2008, p. 71), esta técnica de incineração de resíduos sólidos torna-se interessante para o administrador municipal somente quando atende aos seguintes quesitos: (a) quando o volume de rejeito da triagem for grande; (b) quando o aterro for longe do centro urbano, gerando como consequência altas emissões de poluentes e altos custos de transporte; e (c) se, no longo prazo, não tiver expectativa de redução de rejeitos de triagem.

Apesar das vantagens, o incinerador apresenta também desvantagens, como a poluição do ar devido à emissão de gases e partículas que os filtros não conseguem reter, além dos custos elevados, por exigir-se mão de obra qualificada e devido à variabilidade da composição dos resíduos e à manutenção mais intensa.

Os problemas podem ser de nível local ou global, tendo em vista que o ser humano pode ser contaminado pelas dioxinas por meio da ingestão de alimentos agrícolas contaminados, que podem ser consumidos na própria cidade ou comercializados em outras. Os metais, quando misturados com a terra, são absorvidos pelas plantas, que são ingeridas pelos animais, os quais, por sua vez, são consumidos pelo ser humano. Além disso, os metais podem ser lançados de forma gasosa pelas chaminés das usinas e espalhar-se pela cidade.

Por mais que os incineradores sejam atuais e modernos, continuam lançando poluentes ao ar, embora em menor quantidade que antigamente. Por outro lado, deve ser avaliada a eficiência com que reduzem o lixo e sua transformação em energia renovável, pois eles geram mais energia elétrica do que os aterros e emitem menos gases de efeito estufa.

g) Aterro sanitário

No aterro sanitário, a disposição correta evita os efeitos negativos, ou seja, o tratamento dos resíduos sólidos é feito com base em técnicas sanitárias, a fim de reduzir os efeitos nocivos gerados pelo

acondicionamento irregular. É impermeabilizado o solo, são tratados os gases e o chorume, evitando-se a poluição e a proliferação de parasitas.

Segundo o IBAM (2009d, p. 2), “o aterro sanitário é uma obra de engenharia projetada sob critérios técnicos, cuja finalidade é garantir a disposição dos resíduos sólidos urbanos sem causar danos à saúde pública e ao meio ambiente”. É uma das técnicas mais seguras, eficientes e apresenta a melhor relação custo-benefício, podendo ser implantado em qualquer tipo de cidade.

A implantação de um aterro sanitário deve obedecer a alguns critérios descritos a seguir (IBAM, 2009d).

Antes da implantação do aterro sanitário é necessária a elaboração do projeto, segundo as normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 8419/1984 e NB843/1983), que trata das técnicas essenciais como a impermeabilização da base e superior, monitoramento ambiental e geotécnico, drenagem de chorume e gases, células especiais para resíduos hospitalar e finalidade de uso da área após o encerramento do aterro.

Além desses procedimentos, é necessária também a obtenção de todas as licenças exigidas pelos órgãos responsáveis pelo meio ambiente municipal, estadual ou federal. Em nível nacional, o CONAMA é o órgão que regula, por meio de resoluções, a responsabilidade e avaliação de impactos ambientais, licenciamento ambiental e dá diretrizes sobre a disposição final de resíduos. É ele também que concede as licenças: licença prévia, licença de instalação e licença de operação. A Licença Prévia é requerida mediante a apresentação de um projeto básico e o seu objetivo é verificar as condições da localização e a viabilidade do projeto. É a partir desse pedido que o órgão de controle ambiental elabora a instrução técnica e, quando for necessário, o Estudo do Impacto Ambiental (EIA) da área, descrevendo a identificação, prevenção e avaliação dos impactos que a instalação do aterro irá provocar e as alternativas para amenizá-los. Feito isso, é elaborado outro documento de linguagem simples e objetiva para apresentar à comunidade afetada e aos demais interessados. A Licença de Operação é requerida após a aprovação da

Licença Prévia pelo órgão de controle ambiental, que dará a autorização de início da obra. E, por último, é a Licença de Operação que é solicitada após o término da instalação, sendo que é liberada somente se a obra foi executada dentro dos padrões da Licença de Instalação.

O aterro sanitário é um tratamento baseado em técnicas sanitárias (impermeabilização do solo/compactação e cobertura diária das células de lixo/coleta e tratamento de gases/coleta e tratamento do chorume), entre outros procedimentos técnico-operacionais responsáveis em evitar os aspectos negativos da disposição final do lixo [...] (RE-SÍDUOS..., 2009, p. 2).

A função do sistema de impermeabilização de fundos e laterais é a de evitar o escoamento do chorume no lençol freático. O material dessa impermeabilização deve ser de argila ou polietileno, sendo que esses materiais devem ser de alta qualidade e segurança.

O sistema de drenagem é feita por meio de drenos internos, constituídos de tubos perfurados que coletam o chorume para o tratamento. O sistema é similar a uma “espinha de peixe”. O tratamento é feito em dois tipos: o biológico (lodo, lagoas, filtros biológicos) e processos físico-químicos (diluição, filtração, coagulação, floculação, sedimentação).

A drenagem de gases é feita por tubos perfurados de concreto que são instalados até o fundo da vala.

A cobertura intermediária e final, quando executada, tem como material, em sua composição, a argila, que possui a função de espantar os vetores, diminuir e reduzir a quantidade de chorume e odores. A cobertura intermediária é executada em locais em que o lixo ficará disposto por mais tempo e o objetivo da cobertura final é evitar a infiltração da água nos resíduos, vazamento de gases, além de favorecer a recuperação da área com o crescimento da vegetação, construção de parques, novas urbanizações etc.

4 Sugestões para minizar os problemas dos resíduos sólidos de Marília e região

Perante os aspectos negativos analisados ao longo da pesquisa acerca de Marília e Região, além da complexidade do manejo adequado dos resíduos sólidos urbanos, foram analisadas também outras atitudes viáveis, de ações mais rápidas e que não demandam técnicas muito amplas e nem altos investimentos, envolvendo o setor público, ONGs (Organizações Não Governamentais), setor privado e a própria sociedade.

Adaptando as observações de Dias (2006) a essa realidade, torna-se necessário: (a) investir em capacitação técnica dos agentes ambientais dos municípios; (b) fazer uma integração do setor público com entidades ambientalistas e empresas privadas para que juntos, desenvolvem projetos para minimização dos impactos ambientais decorrentes das ações já praticadas e para que novas medidas sejam tomadas para evitar esses problemas; (c) fazer uma avaliação aprofundada da fauna, flora, ecossistema, poluição e situação das nascentes onde os lixões e aterros estão situados e os novos serão construídos, para manter sempre atualizadas essas condições ambientais no município e, por último; (d) investir na educação ambiental nas escolas do próprio município para que as novas propostas possam ser facilmente aceitas e incorporadas pela sociedade.

Outra alternativa é buscar apoio técnico e financeiro do Governo do Estado de São Paulo para melhorar as condições de destino do lixo urbano. Para tanto, existe um projeto chamado de “Lixo Mínimo”, cujo incentivo é do próprio Estado e que, em conjunto com a Política Estadual de Resíduos Sólidos, visa promover a redução da quantidade de resíduos sólidos urbanos, bem como definir o destino adequado dos resíduos inaproveitáveis. Com essa prática, é reduzida a quantidade desses materiais e diminui a demanda por aterros sanitários, cuja técnica é eficiente, mas com um custo muito elevado (PROJETO LIXO MÍNIMO, 2009).

Nas cidades que não possuem áreas adequadas para tratamento e disposição de resíduos, essa prática necessita de adaptações. Nes-

sas condições, o mais adequado é que essas cidades elaborem planos diretores de resíduos, com propostas para a triagem, transbordo, tratamento e destinação do lixo urbano. A médio e longo prazo, elas podem instalar incineradores que contribuem também para reduzir o volume de resíduos, aumentando a vida útil dos aterros e ainda possibilitando o aproveitamento da energia produzida.

Por mais que a responsabilidade da disposição final do lixo urbano seja das prefeituras, a iniciativa de um procedimento mais adequado de manejo surge da própria população, quando esta possui uma maior consciência ambiental. Esses grupos passam a cobrar mais ações do setor público e, conseqüentemente, passam a divulgar para toda a sociedade.

Outra contribuição importante da sociedade se dá na fase da coleta seletiva, uma vez que a separação de materiais orgânicos e inorgânicos no interior das residências e estabelecimentos é fundamental para o sucesso da coleta. Campanhas de conscientização e educação, aliadas à infra-estrutura da coleta, são fatores imprescindíveis para o sucesso dessas etapas, o que, infelizmente, inexiste na maioria dos municípios pesquisados.

4.1 Processo de Rrciclagem na cidade de Marília (SP)

Embora Marília seja uma cidade em franco desenvolvimento, com inúmeras indústrias de grande porte, quatro grandes universidades e mais de 200 mil habitantes, não possui um processo de coleta seletiva implantado em todos os bairros.

Em meados de 1996, segundo Carvalho (2009), surgiu na cidade de Marília a ideia de criar uma Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis no bairro Jardim Tófoli, por iniciativa de um dos moradores. Essa ideia recebeu apoio do setor público, da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente e da ACIM – Associação Comercial e Industrial de Marília. Assim, surgiu a COTRAMAR – Cooperativa de Trabalho de Marília, que funcionou normalmente até o ano de 2000, mas sucumbiu em janeiro de 2001, encerrando suas atividades

por problemas, tais como a distante localização do barracão de suas atividades e as desconfianças da administração.

Outros pontos foram determinantes para que a COTRAMAR encerrasse suas atividades. Segundo Sobrinho (apud Carvalho, 2009), os fatores foram a inexistência de objetivos e papéis dos cooperados na entidade e a falta de apoio do setor público. Os cooperados não tinham a formação para a operação, nem apresentaram as características e o funcionamento de uma cooperativa; a centralização das decisões e da administração ficou nas mãos de duas pessoas, descaracterizando os princípios do cooperativismo.

Em 2001, por iniciativa de uma líder comunitária, a cooperativa foi reativada, porém com outro nome, COTRACIL - Cooperativa de Trabalho Cidade Limpa, sendo hoje uma pessoa jurídica regulamentada, com pequeno apoio do setor público e com necessidades de investimento alto para aperfeiçoar sua produção.

Das 50 toneladas diárias de lixo reciclável gerados, em média, na cidade, apenas uma tonelada por dia é recolhida pela Cooperativa, gerando receita para cerca de 50 famílias, por meio da venda destes materiais.

A Cooperativa coleta os materiais somente nos locais que mantêm parceria com ela e não atende catadores, pois não possui infraestrutura para tal. Outro fator que dificulta seu trabalho é a distância do barracão em relação aos demais bairros, pois funciona no antigo barracão da COTRAMAR. Com uma administração também centralizada, enfrenta os mesmos problemas que existiam na antiga Cooperativa.

Fica evidente, que na cidade de Marília, esse processo é incipiente. Para ser aprimorado e levado adiante, o projeto depende do apoio do setor público, da iniciativa privada e da sociedade civil.

Implantando um processo regular de coleta seletiva na cidade, via cooperativa ou não, reduz-se o problema do volume de resíduos sólidos inorgânicos que hoje são levados para o aterro, assim como os problemas ambientais decorrentes desse fato. O reaproveitamento desses materiais pode gerar emprego e renda, melhorando a condição de vida de muitas famílias da cidade.

5 Considerações finais

Com esse estudo foi possível evidenciar o descaso do setor público de Marília e da maioria das cidades da Região mencionadas, no que diz respeito a projetos eficazes para a melhoria do destino dos resíduos sólidos urbanos. Os projetos que existem, que estão em andamento, dificilmente são divulgados e, quando isso acontece, não há garantias de sua efetivação.

De modo geral, percebe-se que a maior justificativa para os problemas existentes pela má destinação dos resíduos sólidos, é a falta de recursos nos municípios. No entanto, percebe-se também que inexitem processos eficientes de coleta seletiva com o intuito de reduzir o volume de resíduos enviados aos aterros. Como consequências, faltam também campanhas para conscientizar a população sobre a necessidade de separação dos materiais inorgânicos dos orgânicos, pois a maioria dos cidadãos ainda não tem a consciência da importância desta pequena atitude para a melhoria do meio ambiente e da sociedade como um todo.

O estudo também confirmou os danos causados ao meio ambiente pela disposição incorreta dos resíduos sólidos urbanos, que merecem uma atenção especial, devido às consequências negativas que trazem.

Assim, embora sejam de responsabilidade do setor público a coleta, o tratamento e a disposição final da maior parte dos resíduos sólidos urbanos, cabe também aos cidadãos e à iniciativa privada mobilizarem-se em busca da conservação do meio ambiente e do aumento da qualidade de vida da população, bem como do cumprimento das funções sociais do setor público.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Valter Pedrosa de. *Resíduos sólidos urbanos: o problema e a solução*. Brasília: Roteiro Editorial Ltda, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Estatuto das Cidades. Lei nº 10.257 de 10 de Julho de 2007. Estabelece diretrizes gerais da política urbana. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/programas-urbanos/legislacao/Lei10.257-01.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

_____. Política Nacional de Saneamento Básico. Lei nº 11.445/2007b. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/501911.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

CARTILHA de limpeza urbana. 4 Coleta e transporte do lixo urbano. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd29/limpeza/cap4.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2009.

CARVALHO, Julia Maria Gomes e. Vida e lixo: a situação de fragilidade dos catadores de material reciclável em Marília e os limites da reciclagem. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/juliamariagomescarvalho.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

CAVAGUTI, Nariaqui; HAMADA Jorge. Disposição dos resíduos sólidos em erosões e impactos sanitário-ambientais em Bauru-SP (Brasil). 5f. Resumo - FET/UNESP, Bauru, 2009. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsaidis/resisoli/mexico/03059p04.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

CETESB quer eliminar os lixões a céu aberto. Net. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/debate/1065/regiao/regiao02.htm>>. Acesso em: 18 maio 2009.

COLETA SELETIVA na escola, no condomínio, na empresa, na comunidade e no município. Net. Disponível em: <<http://www.lixo.com.br/documentos/coleta%20seletiva%20como%20fazer.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

CORREIO DE LINS. Empresa Óleo & Óleo firma parceria com a Cooper-sol. Disponível em: <<http://www.correiodelins.com.br/cadernos/lernoticia.php?idnoticia=10536>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

CORREIO MARILIENSE. Município já gastou R\$ 315 mil com multas por irregularidades no aterro sanitário. Marília, 10 ago. 2008. Cidade, p. 3.

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente. Net. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/estr.cfm>>. Acesso em: 12 out. 2009.

DESVANTAGENS da incineração. Disponível em: <<http://www.incinerao.online.pt/desvantagens-da-incineracao>>. Acesso em: 11 set. 2009.

DIAS, Reinaldo. Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Marcelino Andrade. O Trabalho no lixo. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/06/06_MARCELINO_ANDRADE_GONCALVES.pdf>. Acesso em: 11 set. 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Aterro sanitário de Tupã é modelo na região. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=200289&c=6>>. Acesso em: 18 maio 2009.

HEINECK, Karla. Geotecnologia ambiental. Disponível em: <<http://www.karlaheineck.eng.br/downloads/1219946005Aula%20%20-%20Leis%20CF.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2009.

IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal. *BOLETIM 01*. O cenário dos resíduos sólidos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2009a.

_____. *BOLETIM 05*. Compostagem. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2009b.

_____. *BOLETIM 06*. Resíduos de serviços de saúde. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2009c.

_____. Mecanismo de desenvolvimento limpo aplicado a resíduos sólidos: redução de emissões na disposição final. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2009d.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela 1.1.20 População recenseada e estimada, segundo os municípios – São Paulo – 2009. Disponível em:

<http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/tabela1_1_20.pdf>. Acesso em: 04 set. 2009.

INCINERAÇÃO. Net. Disponível em: <http://campus.fct.unl.pt/afr/ipa_9900/grupo0061_resolidos/inceneracao.htm>. Acesso em: 28 nov. 2009.

INCINERAÇÃO do lixo. In: Portal São Francisco. Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/meio-ambiente-reciclagem/incineracao-do-lixo.php>>. Acesso em: 11 set. 2009.

INTRODUÇÃO básica ao gerenciamento integrado do lixo municipal. Net. 20 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.universoambiental.com>>.

br/novo/artigos_1er.php?canal=2&canallocal=2&canalsub2=4&id=27>. Acesso em: 12 dez. 2009.

DIÁRIO DE MARÍLIA. Cidade pode pagar até R\$ 400 mil por mês para ter lixão privatizado. Marília 02 abr. 2008. Cidade, p. 3-A.

_____. Lixo obriga solução técnica e definitiva. Marília, 23 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.diariodemarilia.com.br/Noticias/67779/LIXO-OBRIga-SOLUO-TCNICA-E-DEFINITIVA>>. Acesso em: 29 abr. 2009a.

_____. Terreno próximo a nascente é usado como depósito de lixo. Marília, 12 maio 2009. Disponível em:

<<http://www.diariodemarilia.com.br/Noticias/69366/Terreno-prximo-a-nascente-usado-como-depsito-de-lio>>. Acesso em: 17 ago. 2009b.

_____. Encerramento do lixão vai levar dois anos ao custo de 5,8 mi. Marília, 27 set. 2009. Disponível em: <<http://www.diariodemarilia.com.br/Noticias/73984/Encerramento-do-lixo-vai-levar-dois-anos-ao-custo-de-R-58-mi>>. Acesso em: 4 dez. 2009c.

_____. Novo aterro sanitário corre o risco de não sair do papel. Marília, 04 nov. 2009d. Cidade, p. 3-A.

LEI DO PLANO DIRETOR DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA. Seção IV Do saneamento ambiental e meio ambiente. Disponível em: <<http://74.125.113.132/search?q=cache%3AEGrT9UICSdsJ%3Awww.defensoria.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

LIMA, Luiz Mário Queiroz. *Tratamento de lixo*. 2. ed. São Paulo: Hems, 1991.

LIXO. Lixo X Aterro. Disponível em: <http://www.lixo.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=144&Itemid=251>. Acesso em: 22 nov. 2009.

MARÍLIA CLASSIFICADOS. História de Marília. Disponível em: <http://classificados.com.br/historia_marilia.php>. Acesso em: 03 dez. 2009.

MARÍLIA TRANSPARENTE. Notícias lixo: muitas prejudicam município. Ex-prefeito é condenado pela justiça. Disponível em: <<http://www.matra.org.br/arquivo/lixocondena170608.html>>. Acesso em: 29 abr. 2009.

O QUE É COLETA seletiva, reciclagem e minimização de resíduos. In: Natureza de bem com a natureza. Disponível em: <<http://www.natureba.com.br/coleta-seletiva.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

O QUE É RECICLAGEM. Net. Disponível em: <<http://www.compam.com.br/oquereciclagem.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

PROJETO LIXO MÍNIMO. Net. Disponível em: <<http://homologa.ambiente.sp.gov.br/lixominimo/projeto.asp>>. Acesso em: 30 maio 2009.

RECICLAGEM, tipos de reciclagem, cartuchos, alumínio etc. Net. 2 out. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ifomatica-artigos/reciclagem-tipos-de-reciclagem-cartuchos-aluminio-etc-1292560.html>>. Acesso em: 13 dez. 2009.

RESÍDUOS sólidos. Net. Disponível em: <<http://www.ecolnews.com.br/lixo.htm#Lixo>>. Acesso em: 29 abr. 2009.

RIBEIRO, Valdeci T. O lixo urbano e as coletas seletivas. Disponível em: <http://www.liveseg.com/coleta_seletiva.html>. Acesso em: 12 dez. 2009.

RICCHINI, Ricardo. Reciclagem: o que é reciclagem. 15 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.setorreciclagem.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=742>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

SILVA, Solange Teles da. Políticas públicas e estratégias de sustentabilidade urbana. Disponível em:

<http://www3.esmpu.gov.br/linha-editorial/outras-publicacoes/serie-grandes-eventos-meio-ambiente/Solange_Teles_Políticas_publicas_e_sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2009.

SIMÕES, Andréia. Tratamento de lixo. Disponível em: <<http://unisite.com.br/Politica/23123/Tratamento-de-lixo.xhtml>>. Acesso em: 22 set. 2009.

SISNAMA – Sistema Nacional do meio Ambiente. Net. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/estr1.cfm>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. *Manual de direito ambiental*. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

STRAUCH, Manuel; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Resíduos: como lidar com recursos naturais. São Leopoldo: Oikos, 2008.

WIKIPEDIA. Incineração. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Incinera%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

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. 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) laudas, incluindo texto principal e as referências bibliográficas. Ilustrações: se-

rão aceitas, no máximo 10 (dez) por artigo para publicação em preto e branco.

- Os artigos devem respeitara 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) mencionarseu 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

Adriana Migliorini KIECKHÖFER.....	213
Ana Patrícia Pires NALESSO.....	137
Andreia Cristina Fregate Baraldi LABEGALINI.....	181
Cássia Tiemi TAKAHAMA	213
Celso Hiroshi IOCOHAMA	21
Ignez Aparecida PANZIERI.....	181
Jesuíno Pereira de Oliveira JUNIOR	21
Jussara Suzi Assis Borges Nasser FERREIRA.....	69
Karine de Paula SELETI	21
Lourival José de OLIVEIRA	45
Marcel MANO.....	117
Márcia Oliveira ALVES	45
Marcos Apolloni NEUMANN.....	45
Maria da Luz Santos RAMOS	157
Marta Regina FARINELLI.....	89
Mireille Alves GAZOTTO	117
Nilcimara dos SANTOS	45
Priscila SEMZEZEM.....	137
Raquel Maria CASSIMIRO.....	89
Renata Celestrino ROSSI.....	213
Rosane Aparecida de Sousa MARTINS.....	89
Silvio César Nunes MILITÃO.....	195
Sirlene A P. da Silva SILVEIRA.....	89

