



# fpm





# **ACTA CIENTÍFICA**

Vol. 01 - Número 01

Associação Educacional de Patos de Minas  
Patos de Minas - MG  
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Acta científica. - Vol. 1, n. 1 (2008)- . - Patos de Minas :  
Associação Educacional de Patos de Minas, 2008- :  
il.

Trimestral

ISSN 1984-0918

1. Ciências sociais - Periódicos 2. Educação - Periódicos. 3. Meio  
ambiente - Periódicos. 4. Saúde – Periódicos 5. Linguagem - Periódicos  
I. Associação Educacional de Patos de Minas.

CDU: 30

---

Associação Educacional de Patos de Minas

Direção Geral

Dr. Paulo César de Sousa

Direção de Clínicas

Dr. Paulo César Segundo de Sousa

Direção de Novas Tecnologias e Mídias

Eduardo César de Sousa

Direção Jurídica

Dr. Cláudio Giansanti

Direção de Projetos

Dr. Sandro Pereira de Carvalho

Direção Administrativa

Adm. Sc. Luiz César Vilela

Coordenação de Marketing e Comunicações Institucionais

Prof. Msc. Marcelo Marques Araújo

Coordenação de Pós-Graduação

Dr. Robson Luiz de França

Coordenação de Recursos Humanos

Regina Oliveira Dias

Coordenação de Projetos e Extensão

Profa. Kênia Junqueira Cardoso

Secretaria Geral

Maristela Imolesi Meireles

Editores Responsáveis:

Marcelo Marques Araújo

Dr. Robson Luiz de França

Conselho Editorial:

Prof. Msc. Marcelo M. Araújo

Dr. Robson Luiz de França

Profa. Zilene Mendonça Monteiro

Dr. Wagner Batista dos Santos

Dra. Sandra Regina Afonso Cardoso

Profa. Kênia Junqueira Cardoso

Coordenadores Cursos de Graduação:

Administração – Prof. André Gomes do Nascimento.

Biologia – Prof. Fredston Gonçalves Coimbra

Biomedicina – Prof. Paulo César Segundo de Souza

Educação Física – Profa. Rosana Mendes Maciel

Enfermagem – Prof. José Henrique Nunes Borges

Farmácia – Profa. Margareth Costa e Peixoto Pitorra

Fisioterapia – Prof. Raphael Cezar Carvalho Martins

Matemática – Profa. Eremita Marques

Psicologia – Prof. Gilmar Antoniasse Júnior

Odontologia – Prof. André Luiz Tannus Dutra / Profa. Adriana Beatriz Pinto  
Fernandes

Química – Prof. Wagner Batista dos Santos

PROJETO GRÁFICO e EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:

Gráfica Composer Editora Ltda

CAPAS:

PB Comunicação Ltda

REVISÃO FINAL:

Prof. Msc. Marcelo Marques Araújo

FICHA CATALOGRÁFICA

Maria da Silva Pereira - CRB 6/2374

# SUMÁRIO

## 07 APRESENTAÇÃO

### EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

#### 11 HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORAS: PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – 1971 A 1990

Leda Bernardi Cunha Garcia

Kenya Junqueira Cardoso

Sônia Maria dos Santos

#### 23 A QUESTÃO DA ÉTICA NO INTERIOR DO CLIMA ORGANIZACIONAL: DILEMAS ENTRE O PRESCRITO, O ESCRITO E O VIVIDO NO TRABALHO INSTITUCIONAL/PROFISSIONAL/EDUCACIONAL

Rones Alves Cândido

#### 39 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

Rosana Mendes Maciel

#### 51 PESQUISA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Zilene Mendonça Monteiro

#### 67 O TRABALHO: CENTRALIDADE NA SOCIEDADE E NO PROCESSO EDUCACIONAL

Polyana Imolesi Silveira de França

#### 91 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO MUNDO DO TRABALHO: A REFORMA DO ESTADO

Prof. Dr. Robson Luiz de França

### LINGUAGEM E SOCIEDADE

#### 119 ELEMENTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL EM DOIS GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Everaldo Lima de Araújo

129 LINGUÍSTICA, COMUNICAÇÃO E HETEROGENEIDADES: CONFLUÊNCIAS EM AUTHIER-REVUZ

Marcelo Marques Araújo

#### **SAÚDE E SOCIEDADE**

137 ANÁLISE DA INSERÇÃO DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA NA CARREIRA DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Fernando L Diniz

149 FARMÁCIA DA TERRA

Margareth Costa e Peixoto Pitorra

165 LOUCURA E CONTEMPORANEIDADE – DA HISTÓRIA DA LOUCURA AOS DISPOSITIVOS DE SAÚDE MENTAL: QUAL O LUGAR DO LOUCO?

Mariana Pelizer De Albuquerque

#### **AMBIENTE E SOCIEDADE**

175 REFLORESTAMENTO: EFEITOS EM CORPOS DE ÁGUA

Luiz Alfredo Pavanin

Daniel Tizo Costa

Wagner Batista dos Santos



## APRESENTAÇÃO

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende. (Leonardo da Vinci)

**O**s textos que ora apresentamos à comunidade acadêmica são partículas vivas da incessante busca do homem pelo conhecimento. Para se conhecer é necessário empreender, lutar e com coragem vencer os desafios que sempre se colocam diante do intrigante universo da pesquisa. Aos pesquisadores devemos nosso reconhecimento pela digna persistência com que se dedicaram a compreender melhor o mundo. A pesquisa é o início da insistente necessidade do homem pelo conhecimento, é objetivo comum de homens e mulheres incansáveis, que em busca da liberdade de pensamento desbravam todos os caminhos. Vivemos em um universo atormentado por tecnologias que insistem em fazer de nós dependentes anacrônicos do moderno e contemporâneo, a hora de rever princípios e valores e nos dedicar mais ao outro.

A revolução científica teve um período inicial traumático e exigiu um certo tempo para que o pensamento científico se desvinculasse do pensamento teológico escolástico. Os casos de Copérnico, Galileu e Giordano Bruno são exemplos característicos desta época. Mais tarde, entretanto, principalmente depois de Descartes, a ciência moderna começou a firmar sua autonomia, reivindicando a tarefa de redefinir o *cosmos* a partir de uma metodologia própria, inteiramente assentada na lógica racional.

O projeto que se esboça ao longo do século XVIII torna-se programa para os novos cientistas do século seguinte. O XIX, como se sabe, se apresenta como o *Século da Ciência*, momento em que, entusiasticamente, começa a se *definir* a verdadeira arquitetura e funcionamento do universo e da natureza. O positivismo de Auguste Comte de um lado e o evolucionismo de Spencer por outro, são testemunhos emblemáticos desta crença inabalável na ciência que caracterizou o século das grandes descobertas.

O problema fundamental que se apresenta na pesquisa científica, ao despontar o século XXI, é, sem dúvida, a necessidade de se redefinir o conceito de razão que herdamos do iluminismo e do positivismo dos séculos XVIII e XIX.

Passadas e esgotadas as tentativas resistemadoras do século passado - os *neo* empirismo, positivismo, racionalismo, etc – cabe agora o desafio de resgatar outras tradições, para além da herança cientificista. A consideração de outras percepções da inteligência humana, além do universo racional matemático, na construção da nova teoria do conhecimento tem sido um dos dados mais significativos deste processo de transformação que já estamos vivendo.

A Faculdade Patos de Minas apresenta uma pequena contribuição para discentes, docentes e pesquisadores. A inovação de uma instituição com apenas quatro anos de história traz consigo a necessidade urgente de se investir em pesquisa e ciência. A Revista Acta Científica surge para preencher lacunas, promover reflexão e instigar o espaço científico acadêmico. A todos, uma boa leitura.

Dr. Paulo César de Sousa  
Diretor Geral

---

# Educação e Sociedade

---



# HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORAS: PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – 1971 A 1990

Leda Bernardi Cunha Garcia  
Kenya Junqueira Cardoso  
Sônia Maria dos Santos  
NEIAPE/FACED/UFU/

**RESUMO:** O tema deste estudo tem como foco Histórias de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia e suas representações sobre leitura na Educação Infantil. O objetivo geral deste estudo é investigar como as alfabetizadoras que atuam na rede municipal de Uberlândia construíram seus saberes, suas representações e práticas de leitura. Os objetivos específicos são, analisar os modos de leitura da alfabetizadora; compreender como as experiências de leitura influenciam sua prática docente; desvelar como a leitura tem sido tratada no cotidiano da sala de aula da Educação Infantil. O problema que nos instiga é desvelar o significado, o lugar, e em que medida as representações das alfabetizadoras sobre leitura influenciam suas práticas cotidianas. A metodologia escolhida para a realização deste estudo foi a história oral temática, porque acreditamos que ela auxiliará na análise da trajetória construída pelas alfabetizadoras ao longo de sua profissão docente com relação aos modos de leitura. Interessa-nos analisar como e em que lugares esses profissionais se apropriaram desse conhecimento. Essa abordagem privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais para esclarecer determinados temas. No caso específico desse estudo o tema será a leitura. A objetividade é direta, e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste de perguntas a serem feitas as narradoras. Os detalhes da história pessoal, da vida do sujeito colaborador não interessam muito para quem escolhe trabalhar com a história oral temática. A história oral serve como um importante suporte para os pesquisadores que buscam dar um novo olhar sobre os fatos, possibilitando sua verificação não somente a partir do olhar das elites e da documentação oficial existente, mas trazendo à tona facções culturalmente discriminadas, dando voz àqueles que realmente viveram a história, como é o caso das alfabetizadoras de Uberlândia que vivem no anonimato e que têm como ofício ensinar seus alunos a gostarem de ler. Esperamos que este estudo contribua com os projetos de formação inicial e continuada das alfabetizadoras, para que os mesmos possam vir a reconhecer e tratar a leitura como elemento essencial no processo de alfabetização.

**Palavras chaves:** História, memória e alfabetização

## Introdução

**A**o escolher este tema de pesquisa meu desejo foi encontrar caminhos para analisar e refletir sobre dificuldades enfrentadas pelas alfabetizadoras ao trabalhar na Educação Infantil com a leitura.

Acredito que é papel da alfabetizadora analisar as conseqüências da aprendizagem tanto no que se refere às questões individuais como sociais quando a criança não consegue compreender para que? E por que aprender a ler? Dessa forma acredito ser possível compreender os mecanismos da aprendizagem escolar e como se dá o desenvolvimento intelectual infantil é essencial para realizar uma aprendizagem com sucesso.

Nesse sentido defendo que devemos olhar com mais atenção sobre a realidade cultural, ver, analisar e refletir sobre as práticas escolares de leitura, porque às vezes estimula-se a prática de ler, mas não há preocupação em mobilizar espaços de leitura nas escolas.

Muitas instituições escolares promovem cursos de formação para alfabetizadores, mas raramente verificamos na nossa realidade educacional de Uberlândia esforços para impulsionar e mobilizar os espaços de leitura como condição para uma mudança significativa.

Tenho consciência como professora que não há receitas construídas e o que devemos fazer é ter a capacidade de sermos criativos, inventivos e principalmente de termos esperanças e acreditar que somos capazes de aprender e, portanto ensinar com qualidade.

É necessário investir no desenvolvimento intelectual infantil desde muito cedo proporcionando às crianças múltiplos espaços de leitura, tais como bibliotecas de Escolas, de bairros, salas de leitura e também contato com diferentes tipos de textos. Para ler a criança deve ter contato com prática de leitura desde bebê.

Dessa forma, as alfabetizadoras devem conscientizar que a leitura na escola precisa ser desenvolvida em tripla dimensão, ou seja, como objetivo de conhecimento não em si mesma, mas como um instrumento de conhecimento, luta, e poder e também como meio de prazer, para o desfrute e o lazer. Dessa forma a linguagem é uma atividade essencialmente humana com a qual podemos produzir sentidos, expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo. A leitura é parte dessa linguagem de posse dela, podemos ir além do

que a elite projetou. Como é que muitas crianças, neste país, poderão chegar à leitura do mundo, se, na realidade, o próprio mundo lhes nega seus direitos fundamentais? Como ler a “palavra” vivendo em um mundo de exclusão? Como trabalhar com as crianças excluídas?

Muitas dessas crianças estão na escola, mas a escola não está nelas. É necessário também refletirmos profundamente sobre isso. Muitos projetos sobre essa temática já foram postos em prática. Mas os resultados são poucos, continuamos com crianças com dificuldades na leitura e sem interesse em prosseguir os estudos.

As crianças precisam ser atendidas na escola por um currículo amplo, Freire, acreditava que as pessoas antes de dominar a língua deveria aprender a ler o mundo. Nós que trabalhamos na escola precisamos, desenvolver na criança sua capacidade de expressão como pessoa: fala, escrita, leitura e por que não desenho, canto e expressão corporal. E podemos fazer isso utilizando a dramatização, a contação de histórias, o futebol e aulas interdisciplinares. Se em casa a criança não tem suporte materiais, é dever do alfabetizador resgatar o processo de alfabetização em seus alunos de forma diferenciada, que fosse além das linhas, das atividades decoladas do texto de suas vidas, buscando problematizar as vivências deles como um todo nesse processo de aprendizagem.

Formar alunos leitores e produtores de texto deveria ser indiscutivelmente uma das metas prioritárias da ação escolar, nesse sentido devemos levar os alunos para a vida, ao mesmo tempo, que traz a vida para à escola. Temos que levar o nosso aluno a experimentar a emoção de ler para gosto de ler, em segundo ler para conhecer a língua e essas duas ações acima os levarão a ler para conhecer o mundo. A emoção o encantamento e a paixão pela leitura independente de faixa etária, e para isso a escola deve ter um espaço privilegiado, assumir seu papel de formadora, de construtora de leitores, para abrir as portas do mundo à essas crianças para que elas exerçam desde sempre a cidadania.

Segundo LOBATO,

A criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. Nos livros ela quer que lhe demos cartolas, coisas mais altas do que podem entender, isso a lisonjeia tremendamente. Mas se o tempo inteiro a tratarmos puerilmente ela nos manda às favas. (1983, p.13).

E por que isso acontece? Como fazer o aluno ler, com gostosura prazer e querência. Cabe a nós professores também ler devorar páginas e parágrafos, chegar ao final com gosto e fazer uso dessa leitura todos os dias para os alunos. O alfabetizador que lê com prazer, com volúpia, com garra, com curiosidade atizada, com entusiasmo vibrante, terá alunos que também serão grandes leitores. A leitura deveria ser uma atividade livre, porque se impormos muito fica chato e devemos ter consciência que às vezes não mediamos a leitura e entregamos nas mãos da criança sendo que nosso papel é mediarmos, levar o aluno a vivenciar situações reais, ler, falar, escutar para que ele tome gosto.

Dessa forma, a experiência, a vivência do aluno na fase da alfabetização é muito importante. Essas vivências, experiências do aluno dão suporte ao professor para elaboração de cartazes, ler histórias relacionadas, compartilhar com os colegas as mesmas experiências e dificuldades e essa liberdade de expressão os levarão com certeza ao mundo encantado da leitura, e aos poucos alunos alfabetizados capazes de compreender o que lêem e o mundo em que vivem. É preciso que nossos alunos saibam ler muito bem, inclusive nas entrelinhas, para que esta competência se torne um instrumento útil, de luta, de vida.

As crianças podem aprender diferentes aspectos da leitura, de maneira também muito diferentes. Isto quer dizer que o professor não precisa nos primeiros momentos preocupar em definir o que a criança deve aprender primeiro, o que vem depois, etc. A seqüência: letra, sílaba, palavra, texto é um grande equívoco. Aliás, como mostram as pesquisas de Teberosky e Ferreiro, para a criança, não existe letra sem texto nem contexto e suas pesquisas devem nos servir para vôos muito maiores do que a incessante avaliação da fase em que cada criança está. Volto a reforçar: a escrita só deve surgir quando existe uma necessidade real dela.

A leitura e a escrita intrigam a criança, na medida que ela entra em contato com materiais escritos e não os compreende. Penso que nós professores, poderíamos contribuir muito mais nesse processo se: possibilitássemos a exploração dos diversos materiais de escrita sempre em situações reais, significativas e de prazer; estimulássemos a conversa, a discussão, o trabalho duplo para trocarmos opiniões e descobertas. Poderíamos experimentar deixar que as crianças pegassem a leitura e a escrita como se fosse seu brinquedo predileto. Na infância, a atividade essencial de interação com o mundo é a brincadeira, e ela é “coisa séria”.



Assim deixar a leitura e a escrita na mão das crianças pode ser uma aventura ousada, mas eficaz, feliz. Os jogos, as brincadeiras que fazem as crianças repetirem ações, entender regras, fazem elas ficarem intrigadas, com isso aguçam a curiosidade delas e elas passam a se interessar pelo mundo a sua volta e isso têm tudo a ver com a alfabetização, mas, muitas vezes, até tentamos impedir que as crianças os vivenciem com toda força essas experiências, preocupados com uma gama enorme de atividades sem vida.

A contribuição do alfabetizador no processo de alfabetização de seus alunos é entender a leitura e a escrita como um sistema de representação e como um instrumento de interação e mediação, cheio de significado e de vida. Assim estaremos construindo ao mesmo tempo, a socialização por meio da cooperação, da persistência na busca do conhecimento e de competências muito importantes no desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que mostram que é preciso conhecer cada vez mais o que nos cerca para que possamos produzir o novo, o que nos desafia, a cada instante, a construir parcerias de saber e de fazer pedagógico.

No desenvolvimento da leitura e da escrita, considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela, são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e as informações não sistemáticas (FERREIRO, 1985, p. 21).

Aprender a ler e escrever é também uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento. Assim, quando a escola ensina a ler e a escrever, não possibilita apenas a aprendizagem dos conteúdos educativos das diversas áreas do currículo. Ao ler, escrever, falar e escutar, as crianças também aprendem a usar a linguagem em sua qualidade de ferramenta de comunicação entre as pessoas e as culturas, não podemos esquecer que escola deve educar na leitura crítica da realidade.

Então, quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa explícita é aprender a ler e a escrever. E, como a leitura e a escrita são habilidades que exigem da criança a atenção quanto aos aspectos da linguagem, os quais ela não precisava dar importância, até o momento em que começa a aprender a ler, toda criança encontra algumas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que exigem dela novas habilidades, que não faziam parte de sua vida cotidiana.

Por isso é uma tarefa complexa para todas as crianças, e não apenas para aquelas que têm dificuldade. Sabe-se que algumas crianças têm mais dificuldade do que outras e que as discrepâncias entre o processo na leitura e a inteligência da criança são, normalmente pequenas, no entanto, há umas poucas crianças que apresentam discrepâncias extremas entre o que esperávamos dela a partir do seu nível intelectual e o que elas, de fato, conseguem na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ler e escrever, duas das ocupações escolares por excelência cujos resultados não satisfazem completamente o processo alfabetizar, apesar das vontades, do tempo e do esforço dedicados de nossos educadores. Para cada uma desta variável citada ler e escrever tem que apresentar sugestões que podem ajudar a minimizar os problemas de aprendizagem nestas áreas, e a partir deste estudo, outros fatores poderão ser considerados para discussão, bem como os possíveis meios para equacioná-los com a situação ensino-aprendizagem.

Como este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, compreendendo, especificamente, a história e memória de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia, que atuam na educação Infantil, seus modos de leitura, suas representações sobre o que leram e lêem com suas crianças. Para tanto as descobertas fundamentou-se em narrativas das experiências vivenciadas ao longo de suas vidas e do exercício da docência.

Partimos de um entendimento de que a leitura antecede a escrita e, nesse processo, para que as crianças sejam leitoras e leitoras, seus alfabetizadores também precisam ser leitores e leitoras. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa apoiou-se no relato das práticas com leitura das alfabetizadoras, e o que pensam a respeito das influências do que lêem em sua prática cotidiana. Assim, nosso propósito consistiu em analisar seus modos de leitura, a partir de suas narrativas, buscando conhecer suas representações sobre leitura e como elas se configuram e dão forma ao que fazem no seu cotidiano. Foi, também, nosso intento compreender como fazem a transposição didática de suas experiências de leituras em sala de aula com as crianças.

O meu interesse pela pesquisa em torno dessa temática tem como questão de fundo a minha trajetória docente no trabalho que desenvolvi no Ensino Fundamental. Relaciona-se também com a minha história de vida, intrinsecamente ligada à minha profissão, impregnada de experiências do ofício de ensinar e

aprender. Concordo com Araújo(2005) quando afirma na sua dissertação que a história de vida dele influenciou significativamente no seu agir profissional, bem como o exercício da profissão marcou de forma indelével.

Para Nóvoa,

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. (1992b, p. 9).

É nesse processo que podemos compreender a identidade de nossa profissão e também a nossa própria. E só o fazemos mergulhando na história, descobrindo os espaços habitados pelas lutas e conflitos, pelos sentimentos, os mais diversos, presentes na construção de nossa maneira de ser como pessoa, e de nossa maneira de exercer a profissão. O processo identitário de nossa profissão se configura, se produz na intimidade nossa de ser professor/a, pois a identidade não é um produto, é construção de maneiras de ser e de realizar o trabalho docente. (ARAÚJO, 2005).

Na caminhada como profissional da Educação em várias escolas particulares, foi possível compreender que as práticas pedagógicas são constituídas de diferentes saberes, múltiplos, plurais, subjetivados, saberes heterogêneos, que para Tardif significa:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (2002, p. 54).

Descobrimos aqui com Tardif que, os saberes são oriundos dos conhecimentos profissionais e experienciais, são uma construção social, mediatizada pelo encontro com o outro. Sendo assim experimentamos nessa pesquisa que o que existe na alfabetização é um processo permanente em que nada está pronto em definitivo, porque é matizado pela presença do ser humano como sujeito que intervém na história, produzindo-a também, não sendo apenas produzido por ela. Isso se dá numa dimensão dinâmica e irrepetível, marcada, porém, por

continuidades e rupturas.

Nossa escolha pela história oral como caminho metodológico, para realizar esta pesquisa, foi acertada uma vez que no seu texto, Le Goff (1984), trabalhando com a etimologia da palavra história, faz uma reconstituição do seu sentido a partir do grego antigo, que é relevante para toda pesquisa que a tem como eixo orientador. Se admitirmos que pesquisar é uma procura para saber alguma coisa, a partir de uma inquietude, de uma problematização, ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra no pensamento deste autor esta noção básica, que ele atribui à história, quando afirma que “[...] leva-nos à idéia que histor ‘aquele que vê’ é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é ‘procurar saber’, ‘informar-se’” (LE GOFF, op. cit., p.158; grifos do autor). Mas, além dessa concepção, acrescenta que a história pode ter o sentido de narração, que baseia-se numa historicidade social ou não.

Outra idéia, que nos é importante, e que é explícita nessa obra, refere-se à questão do passado e do presente que, para Le Goff, interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da história. Essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação, que o atualiza, num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. (1984, p. 163).

Entendemos que esta relação permanente faz parte da memória coletiva que se constitui numa leitura histórica a contrapelo, isto é, analisar e organizar o passado à luz de preocupações atuais, com o olhar do presente, é fazer com que ele continue vivo. Esta posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo às

narrativas orais de sujeitos historicamente engajados. Para nós e tantos outros historiadores, essas narrativas se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos estão re-significando o seu passado e, nesse exercício, re-significam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas das alfabetizadoras pertencentes a um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “[...] mas um tempo saturado de ‘agoras.’” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Como este estudo situa-se no campo da história oral e por entender que as alfabetizadoras são seres únicos e singulares, e a maneira como cada uma alfabetiza liga-se à sua maneira de ser, aos seus gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades e práticas religiosas e políticas, buscou-se, com este estudo, produzir um outro conhecimento, não especificamente sobre como se alfabetiza, ou sobre a alfabetizadora em si, mas sobre como se dá o ensino da leitura na Educação Infantil em Uberlândia.

Nesse sentido, esta investigação distribuiu-se em diferentes momentos de modo a expressar a sua dimensão e desenvolvimento, utilizando procedimentos metodológicos segundo os objetivos gerais e específicos. Assim, num primeiro momento foram pontudas e registradas as condições básicas para a investigação: estudos, debates, discussão e elaboração coletiva do projeto; revisão de literatura; identificação, seleção e levantamento de fontes escritas; definição dos indicadores básicos que alimentaram o banco de dados; levantamento de dissertações e teses que tratam do tema desta pesquisa; levantamento de trabalhos publicados na forma de livros, capítulos, artigos de revistas, jornais, cd rooms sobre a referida temática; classificação dos dados coletados; elaboração e pré-teste do roteiro de entrevistas o que foi realizado como auxílio da Internet e os alfabetizadores sujeitos desse estudo.

No segundo momento intensificamos a seleção e o levantamento das fontes escritas, tais como: memoriais das alfabetizadoras, planejamentos de ensino, projetos de trabalho, cadernos ou diários de classe, anotações e atividades por elas desenvolvidas, bem como a aplicação das entrevistas orais e tabulação dos dados; produção de textos preliminares. Seleção das alfabetizadoras que foram entrevistados e preparação das entrevistas orais a partir dos dados levantados no roteiro. Elaboração do relatório contendo os dados iniciais da pesquisa.

O terceiro momento constou da realização das entrevistas orais com as alfabetizadoras e paralelamente sua transcrição. Nesta fase simultaneamente, à

pesquisa de campo, aprofundamos o diálogo entre os dados, as evidências, os registros e a literatura da área, o que permitiu a produção de artigos, textos e materiais, disponibilizados na home page da FACED pelo Núcleo de alfabetização e Educação Infantil-NEIAPE.

A etapa final de análise e discussão dos dados, quarto momento, fase em que estamos pretendemos divulgar os resultados deste estudo em eventos científicos regionais, nacionais e internacionais e promover debates com pesquisadores da área de formação básica e continuada de alfabetizadores.

Espera-se que ainda que o resultado alcançado com esta investigação contribua no processo de formação básica e no desenvolvimento profissional das alfabetizadoras e, sobretudo, que provoque a definição de políticas institucionais de formação básica e da Formação continuada de alfabetizadores que atuam nos sistemas públicos de ensino, o que, certamente, terá impactos positivos na melhoria da qualidade do Curso Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia como também nos cursos de formação continuada oferecidos tanto por docentes desta instituição como pelo CEMEPE/Centro de Estudos e Projetos Educacionais da Educação Municipal da cidade de Uberlândia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

\_\_\_\_\_. *Manual de História Oral*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Rio de Janeiro, Difel, Bertrand Brasil, 1990.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *História de vida na abordagem de problemas educacionais*. In: *Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil)*. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988. P.44-105.

DOMINICÉ, Pierre. *L'Histoire de Vie comme Procesus de Formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Trad. Tomás T. da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. P.63-78.
- KATO, A. Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. , Cidade: Editora 1999.
- KRAMER, Sônia. E SOUZA, Solange Jobim (orgs.). *História de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão et alli. Campinas: UNICAMP, 1992
- LOBATO, Monteiro. *Histórias do mundo para crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MIRANDA, Maria Irene. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização*. São Paulo: J M Editora, 2000.
- NUNES, T.; BUARQUE, L. e BRYANT, P. *Dificuldades na Aprendizagem da leitura: Teoria e prática*. Cidade: Editora, 1994.
- NÓVOA, A (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. P.79-110.
- NÓVOA, António. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), p.7-20, 1988.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre De. *Leitura prazer*. São Paulo: Paulinas, 1996.
- PERÍZ, C. F.; GARCIA, R. J. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Cidade: Editora 2001.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SOARES, Magda. “Travessia: Tentativa de um discurso da ideologia”. Memorial. UFMG: Belo Horizonte, 1981.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Cidade: Editora 1986.



# A QUESTÃO DA ÉTICA NO INTERIOR DO CLIMA ORGANIZACIONAL: DILEMAS ENTRE O PRESCRITO, O ESCRITO E O VIVIDO NO TRABALHO INSTITUCIONAL/PROFISSIONAL/EDUCACIONAL

Rones Alves Cândido<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo insere-se no eixo temático das políticas educacionais e aborda, especificamente, a análise do documento introdutório dos PCNs - parâmetros curriculares nacionais – e alguns artigos da LDB – Leis de Diretrizes e Bases - referentes à Educação Básica e Superior. O objetivo é, pois, fazer um estudo de caso, analisando os dilemas da questão da ética no interior do clima organizacional, que perpassa, tão somente, o prescrito, o escrito e o vivido no exercício do trabalho pedagógico/profissional de docentes dentro das instituições de ensino público – básico/superior - bem como no exercício do trabalho burocrático/profissional de técnicos administrativos em relação ao dos docentes supracitados; pois, ambos os setores estabelecem uma estreita ligação para a organização e a concretização final do referido trabalho/profissional. O trabalho baseou-se em fontes bibliográficas e documentais, tendo como referencial teórico e como interlocutores pressupostos e enunciados encontrados na literatura do levantamento bibliográfico realizado e em pesquisas já realizadas sobre a temática em questão.

## Introdução:

Segundo o que livro<sup>2</sup> *Docência: uma construção ético-profissional* (2005), diz acerca de dilemas, contradições e visões antagônicas do movimen-

<sup>1</sup> Professor de Educação Física nas redes de ensino: Estadual de Minas Gerais e Municipal de Uberlândia/MG, bem como no ensino superior - Faculdade de Educação Física da FPM (Faculdade Patos de Minas) nas áreas de história e filosofia da Educação e da Educação Física & Esportes. Mestre em Educação pela FACED/UFU – campo de pesquisa em história & historiografia da educação –, especializado em Educação e Organização do trabalho nas Instituições de Ensino Superior, também pela FACED/UFU e aluno concluinte do terceiro Curso de Especialização em Educação Física Escolar pela FAEFI/UFU. E-mail – [candidorones@yahoo.com.br](mailto:candidorones@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) *Docência: uma construção ético-profissional* Ilma Passos Alencastro Veiga, José Carlos Souza Araújo e Célia Kapuziniak. – Campinas, SP: Papirus, 2005 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

to de construção ético-profissional do trabalho pedagógico docente, vem, pois, nos salientar ainda que: *“o processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema”* (p. 129). Assim, tais questões em torno da ética e da ética profissional levantadas neste supracitado livro mais outras que também estão inseridas nesse artigo, se tornam, pois, bem relevantes e, portanto, devem compor simpósios, mesas redondas, painéis e colóquios nas reuniões científicas das entidades acadêmicas, estudantis e sindicais. Haja vistas que: *“O movimento de construção ético-profissional da docência é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos atores, entidades e organizações que defendem visões muitas vezes antagônicas”*. (p. 130). Nesse sentido, tal temática ganha uma dimensão ainda maior, tratando-se também, de divulgar estudos, ensaios, dissertações e teses em revistas e em publicações do gênero.

Assim, diante dos dilemas existentes na organização do trabalho pedagógico profissional docente, temos a tendência de conduzir as ações de forma quase que instintiva, automática, fazendo uso de alguma “fórmula” ou “receita” presente em nosso meio social, de normas que julgamos mais adequadas de serem cumpridas, por terem sido aceitas intimamente e reconhecidas como válidas e obrigatórias. As normas supracitadas tem relação com o que chamamos de valores morais. São os meios pelos quais os valores morais de um grupo social são manifestos e acabam adquirindo um caráter normativo e obrigatório. A palavra moral tem sua origem do latim “mos” / “mores”, que significa “costumes” no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. Nota-se, pois, que a expressão “bons costumes” é usada como sendo sinônimo de moral ou moralidade.

A moral pode então ser entendida como conjunto das práticas cristalizadas pelos costumes e convenções histórico-sociais. Cada sociedade tem sido caracterizada por seus conjuntos de normas, valores e regras. São, pois, as prescrições e proibições do tipo “não matarás”, “não roubarás”, de cumprimento obrigatório. Muitas vezes essas práticas são até mesmo incompatíveis com os avanços e conhecimentos das ciências naturais e sociais. Assim, essa moral tem um forte caráter social, estando apoiada na tríade cultura, história e natureza humana. É, pois, algo adquirido como herança e preservado pela comunidade.

A ética seria então uma espécie de teoria sobre a prática moral, uma refle-

xão teórica que analisa e critica os fundamentos e princípios que regem um determinado sistema moral. O dicionário Abbagnano, entre outras considerações nos diz que a ética é “em geral, a ciência da conduta” (ABBAGNANO, sd, p. 360) e Sanchez VASQUEZ (1995, p.12) amplia a definição afirmando que “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”.

E reforça esta definição com a seguinte explicação:

“Assim como os problemas teóricos morais não se identificam com os problemas práticos, embora estejam estritamente relacionados, também não se podem confundir a ética e a moral. A ética não cria a moral. Conquanto seja certos que toda moral supõe determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a ética que os estabelece numa determinada comunidade. A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de praticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais.” (ibid.,p.12)

Segundo o historiador<sup>3</sup> José Carlos Souza Araújo (2002), os problemas éticos, ao contrário dos prático-morais são caracterizados pela sua generalidade. Por exemplo, se um indivíduo está diante de uma determinada situação, deverá resolvê-la por si mesmo, com a ajuda de uma norma que reconhece e aceita intimamente, pois o problema do que fazer numa dada situação é um problema prático-moral e não teórico-ético. Mas, quando estamos diante de uma situação, como, por exemplo, definir o conceito de Bem, já ultrapassamos os limites dos problemas morais e estamos num problema geral de caráter teórico, no campo de investigação da ética. Muitos filósofos acreditam que uma vez entendido o que é Bem, descobriríamos o que fazer diante das situações apresentadas pela vida. As respostas encontradas não são unânimes e as definições de Bem variam muito de um filósofo para outro. Para uns, Bem é o prazer, para outros é o útil e assim por diante.

---

<sup>3</sup> ARAUJO, J. C. de Souza (2002 a). “*Ética e profissão docente no século XVI*”. História da Educação, 6(12). Pelotas, set., pp. 39-65.

Assim, tais setores evidenciados nesse estudo são responsáveis pela articulação do ensino/aprendizagem na educação básica e do ensino-pesquisa-extensão na educação superior. Para tanto, recorre-se também, a análise do SIE - Sistema de Informação para o Ensino – que é basicamente, o treinamento dos funcionários técnicos-administrativos para agilizar todo o trabalho burocrático do processo pedagógico, existente nas secretarias das Instituições de Ensino Público/Privado Superior. Contudo, devido os grandes avanços tecnológicos que irradiam o presente século, tal dinâmica de trabalho poderá, pois, servir de base e exemplo para as secretarias das Instituições de Ensino Público/Privado Básico também.

As categorias de análise se referem ao enfoque dado nas relações éticas e não éticas entre tais setores do trabalho institucional escolar público brasileiro, a saber: o administrativo e o docente. Embora esse primeiro setor seja (um tanto quanto, técnico e burocrático) e de caráter epistemológico e metodológico, totalmente diferente do segundo setor (que é científico e enciclopédico), ambos estão intimamente ligados por fazerem parte das repartições públicas de ensino básico e superior do país, como: instituições educacionais, fundamentadas nas ciências humanas e responsáveis pela produção do conhecimento - principalmente nas “relações éticas-sociais” do trabalho.

Esse intento visa tão somente, humanizá-lo ou até mesmo, transformá-lo frente à opressão e discriminação das relações hierárquicas de poder, historicamente, proposta pela ética capitalista de produção industrial e comercial. Assim sendo, o mesmo é resultado de um estudo, em desenvolvimento, cujo objetivo é analisar a experiência do trabalho docente/pedagógico e dos técnicos-administrativos, vividos no espaço de análise das Instituições de Ensino público básico e superior, aqui delimitado.

Tal espaço de análise foi caracterizado e delimitado nesse estudo, para que em seu final, se crie um case e um instrumento de avaliação das principais virtudes éticas, a serem aplicados no interrelacionamento pessoal e profissional de tais setores em estudo. Os instrumentos acima mencionados poderão, pois, ajudar nas relações evidenciadas e constatadas nesses setores, sempre partindo do individual para o coletivo, no que se refere ao desempenho qualitativo e quantitativo desses ambientes de trabalho, supracitados.

Essa tarefa não é simples, por isso mesmo faz parte de atuais funções

sociais do referido espaço, bem como do seu ensino, da sua prática, do respeito e vivência daqueles que estão envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem, tanto nas escolas de ensino público básico, quanto no processo de ensino/aprendizagem, na pesquisa e na extensão das instituições públicas de ensino superior também.

Assim sendo, a necessidade que tivemos de sistematizar os dados desse artigo, que ainda faz parte de um estudo em andamento, levou-nos, pois, a estruturá-lo da seguinte forma: Resumo; Introdução; Tópico: I – Evidenciando o escrito e o prescrito; Tópico: II – Evidenciando o vivido; Tópico: III – Evidenciando as relações éticas e não éticas; Considerações Finais; Case; Instrumento de Avaliação e Referências Bibliográficas.

## **I – Evidenciando o escrito e o prescrito**

De acordo com o documento introdutório, o processo de elaboração dos PCNs contou com a participação de educadores brasileiros situados no contexto das discussões pedagógicas atuais. Nesse sentido, a gênese constitutiva dos mesmos está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil (Teodoro Rodrigues, 2001) e Muñoz Palafox, (2001). Especialmente, a partir dos anos 90 com o início do governo Collor e mais enfaticamente, no governo de FHC. Este último vem garantindo exemplarmente o sucesso do cumprimento da agenda e das cartilhas dos organismos internacionais, dentre eles a UNESCO, o FMI e o Banco Mundial.

Segundo esses mesmos autores, a justificativa da necessidade de elaboração dos parâmetros para o currículo escolar, está basicamente, na apresentação de uma análise sobre a educação no mundo baseada em acordos e documentos de organismos internacionais com os países pobres. Entre esses documentos estão: Declaração mundial sobre a educação para o século XXI, que sistematiza um conjunto de princípios teóricos e filosóficos, dicas e recomendações para as reformas educacionais dos países em desenvolvimento, a constituição de 1998, Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), LDB nº 9394/96 que

determina a elaboração de diretrizes norteadoras dos currículos de forma a assegurar uma formação básica comum.

Assim sendo, o termo “parâmetros curriculares nacionais” são utilizados como pontos comuns, ou seja, as referências pedagógicas que caracterizariam a educação em todas as regiões do país (PCN, 1998: 49). Desta forma, o termo currículo é adotado nesse documento no sentido de ser:

(...) a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.

Essa foi a concepção adotada do referido termo, no documento introdutório destes PCNs. (ibidem: 49)

Dessa forma, o ato de pensar (ou melhor, de planejar) que contribui-nos efetivamente, para a transformação da prática e das instituições educativas diante da crise em que vivemos, fez-nos aceitar a idéia de que,

“Se antes era dada enorme ênfase na transformação da educação mediante a conquista do Estado pelos setores populares – iludidos pela política populista -, agora a educação popular – sobretudo a não formal – se dispersa em milhares de pequenas experiências, perde unidade e ganha em diversidade, ao mesmo tempo em que também constitui mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo” (GADOTTI, 1998, P. 307).

O processo de elaboração dos PCNs contou com a participação de educadores brasileiros situados no contexto das discussões pedagógicas atuais, juntamente com representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha. Estes representantes estrangeiros justificam-se pela experiência vivida ao promoverem mudanças curriculares em seus países representantes.

A necessidade de elaboração dos parâmetros para o currículo escolar representa uma análise sobre a educação no mundo. Está baseada em acordos e documentos de organismos internacionais para com os países pobres. Entre esses documentos estão: Declaração mundial sobre a educação para o século XXI, que sistematiza um conjunto de princípios teóricos e filosóficos, dicas e recomendações para as reformas educacionais dos países em desenvolvimen-

to. A Constituição Brasileira de 1988, Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), LDB nº 9394/96.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” passam a ser as referências pedagógicas que caracteriza a educação em todas as regiões do país.

Por esses e outros motivos, identificamos que a luta pela construção de uma Educação crítica e transformadora com a utilização de estratégias de intervenção epistemológica e metodológica, direta ou indiretamente, no projeto político pedagógico das repartições públicas de ensino fundamental, médio e superior, promovendo assim, o planejamento coletivo do seu corpo docente, em prol da superação do atual momento em que a mesma se encontra.

Diante disso, o eixo epistemológico específico do projeto pedagógico escolar é que deve nortear ao corpo docente das mesmas, a avaliação constantemente do contexto social, priorizando, porém, o particular, o imediato, o afetivo, a relação, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos do planejamento clássico moderno que valorizam o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos, as técnicas, os instrumentos, *enfim, que valoriza mais os objetivos do que a finalidade da educação* (GADOTTI, 1998, P. 310).

Segundo Muñoz Palafox (2001), o contexto escolar deve-se também, minimizar a apropriação de conteúdos do saber universal, maximizando o processo de busca do conhecimento e suas finalidades, incentivando criticamente a compreensão intersubjetiva dos princípios ético/moral sociais e da pluralidade cultural, mais do que as noções de igualdade e unidade identitária e, nesse sentido,

“Inserir no processo de produção do saber as contribuições do multiculturalismo crítico, tendo em vista uma ação docente comprometida com a produção de sentido e subjetividade, ciente da diversidade cultural e suas implicações individuais e sociais, com competências para agir fora do paradigma da modernidade que tem guiado, até hoje, a práticas ético-moral, familiares, científicas, educativas e política dos seres humanos” (MUÑOZ PALAFOX, 2001 p. 176).

Segundo Mc Laren (2001), *“a resistência talvez seria a pior e maior dificuldade para se chegar aos parâmetros necessários para a pedagogia cultural”*. Nesse sentido, as instituições educacionais não devem ser subordinadas e restritas a poucos, antes de tudo é um direito do ser humano, tendo em vista os objetivos

observados nesta reflexão, acerca do seu papel de formar cidadãos críticos e reflexivos, capacitados para intervirem na realidade em que vivem.

Enfim, as diferenças que existem dentro de uma instituição educacional, de natureza trabalhística e étnica, como: gênero, raça e cultura devem ser integradas e inseridas nas instituições públicas de ensino como meio de divulgação e fonte de incentivo entre educação e trabalho científico.

O texto oficial propõe, ainda, explicitar a diversidade ética/moral social e cultural que compõe a sociedade brasileira, bem como compreender as suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas para que se evidenciem, e se apontem transformações necessárias. (p.19)

Além dessas, citaremos a seguir outros indicadores de intenções do PCN em referência.

“A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social”. (p. 36)

*“... necessidade da construção de valores e novas práticas de relação social que permitam o reconhecimento e a valorização da existência das diferenças étnicas e culturais, e a superação da relação de dominação e exclusão – ao mesmo tempo em que se constitui a solidariedade”. (p. 36)*

Bem, todas essas evidências é o dito, o prescrito, o recomendado pela instituição maior ligada a Educação no país. Mas, e na escola, na realidade da sala de aula, como esses princípios éticos/morais da diversidade social e cultural têm chagado? Como os professores trabalham com essas diferenças (no sentido amplo) numa realidade que se propõe “educacional” e que tem como proposta uma uniformização em todos os sentidos?

## II – Evidenciando o vivido

Para implantação dessas novas propostas dos PCNs nas instituições públicas de ensino, seria preciso mobilizar desejos e esforços de toda a comuni-



dade escolar (professores, alunos e pais) num trabalho criterioso e responsável. Entretanto, nesses parâmetros fala-se na participação da comunidade escolar, porém no seu processo de elaboração não contou em hipótese alguma, nem com a participação dos professores que serão os principais responsáveis pela sua implementação dentro das escolas públicas do país.

Nesse sentido, apesar do discurso de autonomia pedagógica presentes nos mesmos, os PCNs podem se constituir como forma de controle desses profissionais, no que se refere, ao que deve ser ensinado, como, para que e para quem deve ser ensinado. Dessa forma, os professores ficam presos, atrelados na dependência teórica filosófica dos livros didáticos propostos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – e, assim sendo, sem qualquer respaldo financeiro do próprio Estado, a Educação torna-se o instrumento pleno para a autonomia financeira da escola.

Assim sendo, o livro didático inflexibiliza a ação pedagógica do professor, pois o mesmo fica sob a tutela do livro didático e, por consequência, fará o professor agir também, de forma não ética com seus alunos. Segundo conversas informais que tivemos com os professores no âmbito educacional público, os mesmos relatam em depoimentos que:

“Ao observarem a conduta ética dos alunos em relação aos livros didáticos,

Os mesmos por saberem que no final dos livros encontravam as respostas das atividades não queriam em hipótese alguma desenvolver as atividades propostas por eles e, dessa forma, os professores se viram na obrigação de agirem de forma antiética com esses alunos, tirando as respostas no final dos livros didáticos e, o resultado foi que os alunos revoltaram com os professores e nem queriam assistir as aulas.

Contudo, o professor tenta buscar outros recursos didáticos, a fim de proporcionar um ambiente prazeroso e mais gostoso para os alunos, entretanto os mesmos ficam mais amimados somente nas atividades lúdicas que o professor planejou para aquele dia e então, quando passa para as atividades teóricas encontradas em outros livros, em outros recursos didáticos, os alunos já começam ficar insatisfeitos e a dizerem que não vão fazer as atividades porque as mesmas não estão no livro didático imposto pelo MEC.

Também, quando o professor consegue conscientizar os alunos da importância de não ficarem presos no livro didático, o programa de conteúdos propostos por instâncias superiores da educação, atrasa e então, vem o inspetor, o diretor e o supervisor e começam a cobrar dos professores porque eles também estão sendo cobrados por essas instâncias superiores e, nesse sentido, o professor fica preso e, muitas das vezes, sem saber o que fazer (usando um ditado muito popular) “em um beco sem saída” totalmente sem ação e sem motivação para exercer sua profissão.

Dessa forma, da maneira que foi colocada essas propostas curriculares, apenas parece que foi um processo democrático, uma vez que teria contado com a participação ampla de diferentes segmentos nacional e internacional, principalmente, o Banco Mundial e a Unesco. Mas enquanto política educacional representa mais um projeto educativo a ser realizado em sala de aula. Mas, por que trabalhar com projetos? Alguns argumentos fortes presentes nos PCNs reforçam a tese de que esses parâmetros constituem-se em um dos eixos orientados pela política do MEC para o Sistema Educacional Brasileiro, que articularia, projeto político pedagógico da escola, avaliação, financiamento, gestão escolar e formação de professores.

Algumas definições de projeto presentes nos PCNs para as Instituições Educacionais, tidas como - modelo ou referência, para outras escolas desse país - podem nos ajudar a entender melhor a ideologia do MEC. São elas:

“É um empreendimento finito, com objetivos claramente definidos em função de um problema, oportunidade ou interesse de uma pessoa ou organização”.

“É um empreendimento temporário realizado para criar um produto ou serviço. ‘Temporário’ significa que todo projeto tem um início e um fim. ‘Único’ significa que o ‘produto’ possui características exclusivas”.

Nesse sentido, nós que trabalhamos no âmbito educacional público, direta ou indiretamente, temos uma certa inserção na comunidade escolar e estamos sempre à frente, na luta pela escola democrática, autônoma e de qualidade para todos, sem distinção, discriminação, ou exclusão.

### III - Evidenciando as relações éticas e não éticas

No setor técnico-administrativo das instituições de ensino público, a regra da corrida pela eficiência e qualidade nas relações de trabalho, não é diferente á do outro setor docente/pedagógico, anteriormente mencionado por nós; pois, vários são os projetos elaborados e impostos por instâncias maiores, para serem executados, sem qualquer oportunidade de questionamentos por parte dos funcionários dessa repartição pública. Por conseguinte, Baker, 1998, nos adverte dizendo que um projeto:

*“É uma seqüência de tarefas com um início e um fim que são limitadas pelo tempo, pelos recursos e resultados desejados. Um projeto possui um resultado desejável específico; um prazo para execução; e um orçamento que limita a quantidade de pessoas, insumos e dinheiro que podem ser usados para completar o projeto”.* (BAKER, 1998, pág. 05).

Assim sendo, segundo esse mesmo autor, para a realização de um projeto, é necessário questionar o velho padrão tradicional, para se propor o novo e, desta forma, também se deve ter uma correspondência direta com o perfil do grupo que se propõe a realizá-lo.

Desta forma, o SIE -Sistema de Informação para o Ensino - é um “software” pronto e acabado que foi comprado pelo MEC para ser aplicado nas instituições de ensino público de nosso país, para agilizar e descentralizar a Divisão de Controle Estudantil/Discente, de nossas escolas publicas, e Acadêmico/discente, de nossas universidades públicas - e, portanto, deverá ser usado por todos os servidores da referida área.

Assim sendo, foi feito um treinamento inicial com dia e hora marcada sobre esse programa de computador e nesse mesmo dia, houve várias controvérsias, dúvidas, justamente porque cada secretaria trabalha de uma maneira e o sistema é fadado, pronto. E então se pergunta: se grande parte dos serviços do controle acadêmico será descentralizada, os servidores não deveriam ser consultados sobre as necessidades e urgências para adequação deste sistema? A função da secretaria é burocrática? Ou seria informar ao aluno e apoiar o professor no que se refere aos assuntos acadêmicos dentro da referida instituição educacional em que se permeia as relações éticas trabalhísticas de seus diversos setores, portanto, seria ético empurrar toda essa gama de serviços para as secretarias?

Nesse sentido, a idéia de tecnicismo e de treinamento, contrapõe-se à concepção anteriormente discutida, - ou seja, a concepção adotada nos PCNs para o trabalho docente nas instituições públicas de ensino do país - por fundar-se na perspectiva de trabalho totalmente mecanizado, robotizado, desvinculado de uma reflexão mais aprofundada, que possa tornar os trabalhadores mais autônomos, mais politizados, mais organizados em sua classe sindical, questionadores de seus direitos e deveres, para assim, se libertarem do trabalho alienado, que a burguesia industrial capitalista implantou desde o período da revolução industrial.

Para tanto, as tentativas de superação e de recomposição pedagógica da unidade de trabalho decorrem do princípio da flexibilidade, para formar trabalhadores e pessoas com comportamento flexível, aptas a se ajustarem com eficiência e rapidez, a situações novas e imprevistos.

Por conseguinte, Saviani (1989), nos adverte também, dizendo que:

*“A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que os homens possam se dedicar ao mesmo tempo ao trabalho intelectual e ao trabalho manual”.* (SAVIANI, 1989, p. 16).

Para esse mesmo autor, a idéia de politecnia se esboça nesse contexto. E não se pode, no entanto, tomar o termo que, literalmente, significaria multiplicidade de técnicas e entender politecnia como a totalidade das técnicas fragmentadas e autonomamente consideradas.

Nesse sentido, essa idéia de “multiplicidade de técnicas” e não de “totalidade das técnicas”, em que Saviani nos adverte para uma reflexão libertária do trabalho alienado, funda-se na formação politécnica de todos envolvidos no processo trabalhístico empresarial; pois, desta forma, essa idéia de politecnia se baseia também, na perspectiva de domínio, por parte dos trabalhadores técnicos-administrativos, das diferentes técnicas, princípios e dos fundamentos, que estão na base da produção moderna.

A politecnia, de acordo com Machado (1991), representa o domínio da técnica no nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível e a reorganização das tarefas de forma criativa. Nesse sentido, supera o conhecimento meramente empírico, ao solicitar formas de pensamento abstratas, ultrapassando a simples formação técnica e redefine um perfil ampliado de trabalhador que, consciente, seja portador de discernimento e julgamento crítico, além de

promover a compreensão dos determinantes sociais, econômicos, políticos e das ações a serem empreendidas e o desenvolvimento da capacidade de atuar criticamente nas atividades criativas e também, da busca autônoma dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. A autora salienta ainda, que é condição fundamental para a viabilização do saber politécnico, uma total reestruturação do ensino geral básico e da formação básica nos cursos de ensino profissionalizante.

Desta forma, considerando também que a produção moderna se baseia na ciência, é necessário dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (SAVIANI, 1989). A compreensão do modo como a ciência é produzida e de como se incorpora a produção de bens de consumo, o entendimento da constituição de uma dada formação social, da natureza do trabalho e de suas especificidades nessa formação se apresentam como princípios básicos da orientação para uma perspectiva de formação politécnica; que, no entanto, pode ser vista como superadora do trabalho técnico/alienado, “meramente trainee” pois, a politecnia não se confunde e tampouco se reduz a polivalência, que é necessariamente, um mero processo de treinamento e promoção de habilidades gerais e específicas que atendam somente às necessidades funcionais do sistema produtivo/capitalistas. Para o referido autor, a concepção politécnica caracteriza-se pela articulação entre o geral e o específico, o lógico e o histórico, fundamentais no exercício da autonomia dos sujeitos.

### **Considerações finais:**

Em cada realidade usamos a forma específica de ensinar. Mas, no entanto, dentro de um contexto político pedagógico que estuda as relações humanas para uma melhor formação das suas gerações futuras, os profissionais envolvidos devem refletir e discutir em grupo sobre condutas éticas e não éticas dentro do mesmo e, nesse sentido, trocar informações e opiniões, analisando coletivamente os problemas relacionados nas relações interpessoais, é de capital importância para se propor o novo padrão de condutas através de um projeto político vigente.

Desta forma, é possível realizar avanços no sentido de superar os limites que se opõem a politecnia, tendo necessariamente como perspectiva a contra-

dição da ética capitalista de produção, que traz consigo as possibilidades de seu desenvolvimento e ao mesmo tempo, de sua destruição. Nesse sentido, Mészáros (2002), nos leva à reflexão, explicitando com muita propriedade e competência a idéia de que:

*“A crença segundo a qual não pode haver nenhuma alternativa às práticas produtivas dominantes se baseia na falsa teorização da relação entre produção, ciência e tecnologia, concebida e caracteristicamente distorcida do ponto de vista do capital que ela eterniza. Tal visão é insustentável, pois o domínio do modo de produção do capital possui apenas alguns poucos séculos na história humana, e estabelecer sua permanência absoluta requer muito mais do que as asserções, que se confundem com o desejo de seus defensores”*(MÉSZÁROS, 2002, p. 605).

É necessário, portanto, que os sujeitos diretamente envolvidos nas políticas educacionais e aqueles que vivenciam a práxis pedagógica propriamente dita, atentem para as políticas de educação, de modo a não tomarem a nova expressão da pedagogia capitalista como algo novo e benévolo, mas, ao contrário, vislumbrem na sua práxis e por meio dela a possibilidade de que seja “instituído e mantido em existência” um sistema alternativo que tenha as necessidades humanas como prioridade e que se dê nos espaços de contradição, sejam eles pedagógicos ou não.

Vivemos num contexto de transformação e mudanças que reivindicam uma maior consciência ética na economia, na política, na ciência, nos meios de comunicação e, principalmente, nas relações humanas. A escola deve despertar no educando capacidades básicas, habilidades que o levem a orientar-se no mundo caótico, a usar o conhecimento a favor da vida, para a convivência do ser humano.

É relevante ressaltar que esta formação ética não pode ser atribuída apenas à escola, mas à sociedade como um todo. “As formas de pensar, sentir, julgar e agir de crianças e jovens firmam-se no contato com o meio em que vivem e crescem”. Segundo Habermas, “a identidade individual é reflexo da identidade coletiva”. Assim sendo, o processo formativo é de co-responsabilidade de todos para que se possa construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Uma sociedade que valorize e abra espaço para que o jovem se sinta um ser humano em construção, que tenha uma visão de totalidade, que saiba se situar

e agir de forma justa e solidária.

Enfim, através dessa interação política e social, pode-se criar um ambiente de convivência prazeroso, participativo e crítico que contribua para a superação de representações sociais, políticas e econômicas, contidas nesse grande avanço tecnológico do século presente em que vivemos e de outros que virão. Quem viver verá.

## **Referências Bibliográficas:**

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, sd.
- ALENCASTRO, Mário. **A importância da Ética na Formação de Recursos Humanos**. Registrado na Fundação Biblioteca Nacional sob nº 197.147 livro: 339 fl: 306.
- ARAUJO, J. C. de Souza (2002 a). “**Ética e profissão docente no século XVI**”. História da Educação, 6(12). Pelotas, set., pp. 39-65.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Introdução** Volume 1. Rio de Janeiro: DE&A, 2000
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Pluralidade Cultural e Orientação sexual**. Volume 1. Rio de Janeiro: DE&A, 2000
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido** 10ª edição: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 11-38 e 59-81.
- GADOTTI, Moacir **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.
- JIMENES, Carlos Molina. **Trabalho e convivência. Um ensaio de ética profissional**. Londrina: UEL, 1997.
- MACHADO, L.R.S. **Transformações tecnológicas e padrão de qualificação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.14, p.48-54, dez.1991.
- MAFRA FILHO, Francisco de Salles Almeida. **A ÉTICA PROFISSIONAL NO SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO**. Doutor em direito administrativo pela UFMG, Advogado parecerista no Mato Grosso, Professor Universitário. Inserido neste site em Out/2004.

MCLAREN, Peter **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

MOSCOVICI, Fela. **Renascença organizacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

MOTTA, Nair de Souza. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições, 1984.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, C.J. (Org). *Tecnologia, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.14 7-205. (Cap.3).

SHAKESPEARE W. **The Complete Works**. Oxford: Clarendon, 1991:928-929 Rios, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência: 12º Edição, 2002: 46-47** SÁ, Antônio Lopes de. “Ética Profissional”. SP, Editora Atlas S/A, 1996.

TOFFLER, Bárbara Ley. **Ética no trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Docência: uma construção ético-profissional** Ilma Passos Alencastro Veiga, José Carlos Souza Araújo e Célia Kapuziniak. – Campinas, SP: Papirus, 2005 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEIL, Pierre. **A nova ética**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1994.



# À IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

Rosana Mendes Maciel<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse trabalho visa mostrar a importância da utilização da ludicidade, através de brincadeiras e jogos, para a aprendizagem da natação, utilizando os aspectos psicomotores como instrumentos de auxílio no ensino de suas técnicas. A pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo, onde foi feito um relato de experiência sobre as aulas de natação com crianças nessa faixa etária, utilizando os jogos psicomotores como elementos fundamentais dessas aulas. Concluiu-se que, através dos jogos psicomotores é possível que crianças de 3 a 6 anos de idade, aprendam as técnicas da natação com mais facilidade e de forma mais prazerosa, estimulando a prática de atividades físicas desde a infância.

**Palavras-chave:** psicomotricidade, ludicidade, natação.

## Introdução

Qual a importância de se realizar um trabalho utilizando a ludicidade na aprendizagem da natação infantil, através de uma abordagem psicomotora?

A psicomotricidade é uma ciência cujo objeto de estudo são as condutas do indivíduo, sejam no aspecto social, cognitivo, afetivo ou motor.

O lúdico é, segundo o Dicionário Brasileiro o Globo “relativo a jogos, brinquedos, divertimentos” (p.386), sendo, portanto, muito utilizado como subsídio para atingir os objetivos na educação psicomotora.

Com o considerável aumento de crianças praticando a natação, como atividade física para auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, torna-se necessário descobrir qual a importância da psicomotricidade no processo ensino-pedagógico desse esporte e como a ludicidade pode auxiliar na

---

<sup>1</sup> Rosana Mendes Maciel - Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Especialista em Educação Psicomotora pela Faculdade Católica de Uberlândia. Professora do Curso de Educação Física da Faculdade Patos de Minas. E-mail: macielrosana28@hotmail.com

aquisição do conhecimento das técnicas da natação para crianças com idade entre 3 e 6 anos.

Para que os profissionais da educação física que atuam na área da natação infantil possam desenvolver seu trabalho de maneira segura e prazerosa, é imprescindível conhecer a melhor maneira de ensinar as crianças como se adaptar e locomover no meio líquido, sem acarretar traumas e com prazer, efetivando assim, um excelente processo de aprendizagem dos estilos da natação.

## Referencial teórico

Segundo Negrine (1995), o termo psicomotricidade se origina do grego “psiché” que significa “alma” e do verbo latino “moto” significa “movimento contínuo”. Sendo, portanto, uma ciência cujo objeto de estudo é o ser humano em toda a sua globalidade, analisando o movimento como forma de expressão dos sentimentos, das emoções.

Já a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, define esse campo de estudo como:

a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. (SBP, 2007).

Meur e Staes (1991) colocam que existem alguns elementos básicos da psicomotricidade. São eles: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, entre outros.

Negrine (1995) relata ainda, baseando-se em estudos de André Lapierre e Bernard Aucouturier, sobre a existência de duas correntes da psicomotricidade: a funcional e a relacional.

A psicomotricidade funcional acredita que o corpo e a mente são partes distintas do ser humano que se interagem. Essa corrente trabalha com testes diagnósticos pré-determinados, nos quais o importante é o resultado. O trabalho é todo voltado para as “falhas” do indivíduo.

Na psicomotricidade relacional o ser humano é visto como um “todo”,

com um corpo que pensa, que age, que sente, que se movimenta. Segundo Cabral (2001), o “corpo integrado” é o objeto da psicomotricidade relacional, pois é “um corpo que age, se estrutura e se situa num mundo organizado, espaço-temporal, que é mensageiro de idéias e sentimentos, e que expressa o mundo fantasmático, o desejo e a personalidade global”.(p.15).

O jogo psicomotor relacional, elemento básico da psicomotricidade relacional, é visto por CABRAL (2001), como jogos livres, espontâneos, que privilegia as expressões lúdicas corporais, possibilitando a “expressão dos desejos inconscientes e de que pode expressar também a angústia” (p.37). Ainda de acordo com CABRAL (2001), são os atos ou jogos expressivos que permitem ao corpo demonstrar seus sentimentos, descarregar tensões.

É importante ressaltar que, de acordo com Almeida (2006) “o lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, que quer dizer “jogo”. Se se achasse confiado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo” (p.01). Porém, com o avanço das pesquisas em psicomotricidade relacional, o lúdico é visto atualmente como uma atividade essencial da dinâmica humana, produzindo o máximo de movimento com o uso do mínimo de energia.

Almeida (2006), descreve ainda sobre o lúdico como elemento possibilitador da socialização e do desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos.

Vygotsky, citado por Oliveira (1993), resalta que:

O brinquedo provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade com regras e são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. (p.13)

Winnicott (1975) coloca que é no ato de brincar que a criança desenvolve sua criatividade e sua personalidade.

Bee (2003) resalta os quatro estágios de desenvolvimento defendidos por Piaget, sendo eles: Estágio sensório-motor (nascimento aos 18 meses); Estágio

pré-operacional (dos 18 meses aos 6 anos); Estágio das operações concretas (dos 6 aos 12 anos) e Estágio das operações formais (a partir dos 12 anos).

No período Sensorio-motor, Bee (2003) coloca que Piaget acredita que o bebê desenvolve seus esquemas sensorios-motores baseando-se nas suas experiências. Já dos 4 aos 5 anos, o que seria para Piaget o Estágio pré-operacional, a criança passa 20% do seu tempo lúdico brincando do jogo de faz-de-conta..

Bee (2003) coloca também que Piaget acredita na possibilidade de, no período das operações concretas, a crianças passa a desenvolver algumas regras ou estratégias. E no Estágio das operações formais a criança já desenvolve a solução sistemática de problemas e a lógica.

Piaget, citado por Pulasky (1986), descreve que é no estágio pré-operacional que a criança desenvolve sua capacidade simbólica, já possuindo um significador (imagem, palavra ou símbolo) e um significado (objeto). Coloca também que, o caráter lúdico é fundamental nessa etapa do desenvolvimento, pois, a criança passa para a fase da representação, tendo os símbolos como marca da construção do pensamento.

A natação é um dos poucos esportes que podem ser praticados por crianças de zero a seis anos, pois é uma atividade onde o corpo pode se ver “livre” e realizar movimentos impensáveis no solo.

Além disso, segundo Thahara e Santiago (2006):

A natação, através dos tempos, vem evoluindo de maneira satisfatória de acordo com as exigências da sociedade e do próprio ser humano. A crescente procura por tal atividade se dá, especialmente, no âmbito do lazer, onde as pessoas detêm um tempo livre que deve ser aproveitado da melhor maneira possível, satisfazendo as intrínsecas necessidades e desejos do indivíduo. Nesse sentido entende-se que muitas pessoas, em seu momento dedicado ao prazer e ao lúdico, optam pela realização de atividades físicas em contato direto com o meio líquido (p.28).

De acordo com Freire e Schwartz (2005), o elemento lúdico nas aulas de natação infantil é importante como elemento didático - pedagógico na fase de adaptação ao meio líquido, sendo facilitador do processo de apropriação das habilidades motoras aquáticas básicas. Esses autores relatam ainda sobre a necessidade do lúdico nas aulas de natação como uma abordagem para as manifestações positivas, privilegiando a criatividade, espontaneidade, prazer e

afetividade, além de ser um elemento motivador para a permanência das crianças nas aulas de natação.

Segundo Dolto (1988), as crianças só conseguirão adquirir estruturas físicas, emocionais e intelectuais básicas, se elas se sentirem alegres, podendo movimentar-se com segurança e liberdade, sendo a natação uma das atividades que podem proporcionar esse prazer às crianças.

Outro fator importante, de acordo com Freire e Anories Júnior (2006), é que existem várias maneiras de se brincar com a água, o que gera o desejo de experimentá-la, senti-la, desfrutar de suas emoções, desenvolvendo brincadeiras com o próprio corpo, com a água e outros objetos.

Um aspecto fundamental, é que a ludicidade é uma forma de aprendizagem espontânea e natural, alcançando, de forma prazerosa para as crianças, os objetivos pedagógicos (FREIRE e ANORIES JÚNIOR, 2006)

Deve-se preocupar também, de acordo com Velasco (1994), com o corpo como instrumento de trabalho do professor de natação, ligado à emoção e ao conhecimento, sendo o professor, na verdade, um mediatizador das atividades, exercendo uma função de organizador.

Velasco (1994), coloca ainda que, na piscina, “a brincadeira terá diferentes sensações, táteis, sinestésicas e labirínticas, os deslocamentos são mais lentos que os realizados fora dela, além de ser muito mais prazerosa e não correremos o risco de lesões ocasionadas por quedas, como no solo” (p. 241).

Enfim, as brincadeiras e os jogos devem ser utilizados como estratégia para a aprendizagem de todas as fases da natação, possibilitando novas descobertas e experiências (VELASCO, 1994).

## **Prática pedagógica**

O trabalho de natação voltado para um aspecto psicomotor é realizado em uma escola de natação, na cidade de Patos de Minas/MG, com crianças de três a cinco anos de idade, num período de duas a três vezes por semana, com duração de 40 minutos cada aula.

Cada turminha tem em média cinco crianças, todas nessa faixa etária, mas com diferentes níveis de aprendizagem das técnicas de natação.

A escola possui uma área exclusiva para crianças, com vários desenhos de

animais aquáticos feitos nas paredes e um local separado para os pais observarem as aulas sem prejudicar o andamento das mesmas.

Nesse local existe uma piscina térmica, mantida a uma temperatura média de 30°C, com 8 metros de comprimento por 5 metros de largura e 1 metro de altura, sendo que, 50 cm ficam cobertos pela água. Essa profundidade facilita o trabalho pois, todas as crianças conseguem caminhar sozinhas na piscina.

As crianças são acompanhadas por uma professora graduada em Educação Física, que as acompanha dentro da piscina, orientando e participando das atividades juntamente com os alunos.

Nas aulas de natação infantil o primeiro aspecto a ser trabalhado com as crianças é a adaptação ao meio líquido, onde as crianças desenvolvem sua capacidade de se movimentarem na piscina, além de mergulhos e flutuação em decúbito ventral e dorsal, com e sem o auxílio da professora e de implementos.

As atividades de adaptação ao meio líquido são realizadas através de brincadeiras cantadas que estimulem os mergulhos e a movimentação, onde cada criança tem liberdade de realizar os movimentos ensinados pelas músicas da maneira que julgar mais interessante.

Nessa fase de adaptação são utilizados muitos recursos materiais com a finalidade de estimular as crianças a realizarem as atividades, tornando as aulas mais atrativas e divertidas. São utilizados bichinhos de borracha com vários formatos e tamanhos (peixes, golfinhos, elefantes, polvos, patos, sapos) para estimular as crianças a se deslocarem na piscina, levando-os para passear, fazer compras, dançar, mergulhar, enfim, brincadeiras de faz-de-conta.

Também utiliza-se de argolinhas de várias cores que os alunos são orientados a “pescá-las” no fundo da piscina, facilitando a aprendizagem da imersão.

Outro aspecto fundamental do período de adaptação são as brincadeiras de roda, sempre realizadas no início e no final da aula. As próprias crianças escolhem as cantigas que desejam realizar, trazendo sempre novidades que aprenderam na escola ou com os pais e familiares.

Passado o período de adaptação, começa o ensino das técnicas da natação. Nessa etapa da aprendizagem, as aulas são divididas três partes: aquecimento, parte principal e volta à calma, sendo que, todas essas atividades são realizadas de maneira lúdica.

No aquecimento, com duração de aproximadamente 5 minutos, os alunos

são estimulados a realizarem brincadeiras que já fazem parte de seu cotidiano, como: pega-pega, coelhinho sai da toca, saltitar igual ao saci pererê, cobra cega, e outras brincadeiras trazidas pelas próprias crianças. Essas brincadeiras são todas realizadas dentro da piscina e são sempre estabelecidas regras antes do começo da atividade. Uma regra que está em todas as brincadeiras de aquecimento é que, ao invés de correr, como a criança faria fora da piscina, ela deverá nadar igual a um golfinho (que é o mergulho com deslocamento).

Na parte principal da aula, com duração de aproximadamente 20 minutos, são ensinados os nados propriamente ditos. Mas sempre respeitando a individualidade de cada aluno e sua etapa de desenvolvimento.

As técnicas também são ensinadas utilizando a ludicidade e principalmente a criatividade dos alunos, que sempre participam ativamente da criação das histórias.

Nessa etapa da aprendizagem são muito utilizadas as brincadeiras de faz-de-conta. Cada criança se transforma magicamente em um super herói que precisa ir nadando até um certo ponto para combater o monstinho das cáries, por exemplo.

Outra maneira de incentivar o deslocamento na piscina é a utilização de tarefas corriqueiras realizadas pelos pais. Como exemplo, podemos citar as crianças fazendo compras. A prancha se transforma em carro, onde as perninhas são o motor do carro e os cantos da piscina em supermercado, açougue, padaria.

No movimento de pernada dos nados crawl e costas, utiliza-se muito as brincadeiras de corrida. Pode ser corrida de carro, navio, lancha, moto, o que as crianças criarem durante as aulas, sendo que as perninhas sempre precisam bater agilmente, pois são os “motores” que as crianças possuem para chegarem ao seu destino.

Na braçada desses dois estilos, as crianças, juntamente com a professora, imaginam que estão pegando bichinhos que vivem no fundo do mar (peixe, lula, caranguejo) e coisas que ficam no céu (lua, sol, pássaros), estimulando os movimentos de extensão dos braços tanto para o alto, como em direção ao fundo da piscina. No final, cada criança imagina quantos “objetos” conseguiram pegar durante as braçadas.

No nado peito as crianças são orientadas a nadar igual a um sapinho. Sendo que a professora pergunta anteriormente, como elas acham que um

sapo nada e, juntamente com os alunos, chega ao movimento parecido com o estilo peito.

Todas as vezes que a professora pede que os alunos nadem igual ao sapo, os mesmos já sabem que devem realizar o movimento de peito.

Já no estilo borboleta, as crianças acreditam nadar igual a uma sereia, sendo um movimento muito prazeroso para as mesmas. E a braçada é denominada de “golfinho maluco”. Pois o movimento é de saltar e girar os dois braços ao mesmo tempo, como se o “golfinho” deles tivesse realmente ficado maluco.

Na volta à calma, a professora utiliza uma variedade de músicas com movimentos específicos para que as crianças consigam voltar ao seu tônus normal.

E importante colocar que, as regras de todas as atividades são sempre discutidas com as crianças no início das aulas, como, não afogar e não bater no coleguinha, não jogar os brinquedos para o alto, não sair da piscina sem autorização da professora, entre outras. E existe também um “cantinho do pensamento”, que é um local específico dentro da piscina, onde as crianças que não obedecerem às regras devem ficar para realmente pensarem se suas atitudes estão corretas ou não.

Enfim, as crianças nadam durante toda a aula, mas utilizando sempre de brinquedos e brincadeiras para tornarem as atividades mais interessantes e atraí-vas, além de estimular a criatividade dos alunos.

## **Caminho metodológico**

Para efetivar essa pesquisa, foi utilizada a abordagem da teoria da psicomo- tricidade relacional, ciência da educação e da saúde destinada a estudar, analisar e orientar as diversas condutas do indivíduo: motoras, afetivo-emocionais e cog- nitivas. Foi realizada uma pesquisa de campo, mais precisamente um estudo de caso (estudo profundo e efetivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento) com finalidade de apresentar e analisar a experiência com ludicidade na natação infantil.



## Observações e análise

Analisando o trabalho desenvolvido com a ludicidade na aprendizagem da natação infantil, é possível analisar a importância da utilização da brincadeira no ensino das técnicas da natação.

A psicomotricidade tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, principalmente na infância, pois, como afirma a SBP (2007), ela está relacionada à todo o processo maturacional dessa criança.

O jogo psicomotor relacional, elemento básico da psicomotricidade relacional, privilegia, através de brincadeiras de faz-de-conta as expressões lúdicas corporais que são, segundo Cabral (2001), atos que permitem ao corpo demonstrar seus sentimentos.

A ludicidade, que em latim quer dizer “jogo”, é um elemento básico da psicomotricidade, sendo utilizado para expressar desejos inconscientes.

Utilizando a ludicidade na aprendizagem da natação, é possível promover, segundo afirma Oliveira (1993) uma transição entre a ação da criança e seus sentimentos, pois nessas atividades lúdicas, a criança comporta-se de maneira mais livre e espontânea que na vida real.

Na fase de adaptação ao meio líquido as brincadeiras são essenciais, pois promovem, segundo Freire e Schwartz (2005), uma maior apropriação das habilidades motoras aquáticas, além de propiciarem manifestações positivas como: prazer, criatividade, afetividade. Assim, é possível observar que as brincadeiras cantadas e as atividades de representação com os bichinhos de borracha são fundamentais para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Na fase das técnicas propriamente ditas, os jogos de representação, que seriam as brincadeiras de faz-de-conta, as imitações, como denomina Piaget citado por Pulasky (1986), são de grande importância, pois quando as crianças representam sapos, sereias e golfinhos, elas passam pelo que esse estudioso descreve como fase de representação, onde os símbolos são peças fundamentais na construção do pensamento.

Além dos aspectos técnicos do processo ensino-aprendizagem da natação é importante ressaltar que, a água possibilita à criança um maior desenvolvimento de suas estruturas motoras, emocionais e intelectuais básicas. Segundo Dolto (1988), essas estruturas só são conseguidas se a criança estiver em um

ambiente que lhe proporcione prazer e segurança.

Outro aspecto fundamental, trabalhado nessas aulas de natação voltada para o lúdico são as brincadeiras cantadas, que promovem, segundo Freire e Aniores Júnior (1994) uma forma de aprendizagem espontânea e natural, sendo possível alcançar os objetivos pedagógicos de maneira prazerosa para as crianças.

## **Considerações finais:**

Através desse trabalho de ludicidade aplicada à natação, voltada para um aspecto psicomotor, com crianças de 3 a 6 anos, é possível perceber que, utilizando brincadeiras, essas crianças possuem maiores condições de aprendizagem das técnicas da natação, devido às condições que essas atividades proporcionam de prazer e segurança.

Além do fato de que, a natação, com o auxílio das técnicas psicomotoras promoverem uma melhora no desenvolvimento das habilidades dessas crianças.

Através das brincadeiras e jogos, as crianças utilizam a imaginação na aprendizagem de uma nova atividade física, melhorando sua capacidade de concentração, atenção e socialização.

A natação é um dos poucos esportes que podem ser praticados nessa faixa etária de 3 a 6 anos de idade, e, sendo uma atividade prazerosa, as crianças sentirão cada vez mais vontade de frequentar as aulas e adquirir novos aprendizados.

## **Referências bibliográficas:**

LMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em < <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> >, acesso em 13 agosto 2006.

BEE, H. Desenvolvimento cognitivo I: estrutura e processo. IN: \_\_\_\_\_ **A criança em desenvolvimento**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 191.

CABRAL, S.V. Corpo integrado. In: \_\_\_\_\_ **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**, Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p.15 – 18.

- CABRAL, S.V. Jogo psicomotor relacional. IN: \_\_\_\_\_ **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001. p. 35 – 46.
- DOLTO, F. **Os caminhos da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FERNANDES, ELUFT, C.P., GUIMARÃES, E.M. **Dicionário brasileiro globo.** 45 ed. São Paulo: Globo, 1996.
- FREIRE, M. ANORIES JUNIOR, O. **O lúdico e a água: uma proposta de inclusão do elemento lúdico nas aulas de natação.** Disponível em < <http://www.efdeportes.com>>, acesso em 13 agosto de 2006.
- FREIRE, M., SCHWARTZ, G.M. **O papel do elemento lúdico nas aulas de natação.** Disponível em < <http://www.efdeportes.com>>, acesso em 13 agosto de 2006. Revista Digital – Buenos Aires. Ano 10. n.86, jul 2005.
- MEUR, A. DE, STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** São Paulo: Manole, 1991.
- NEGRINE, A. S. Fontes epistemológicas da psicomotricidade, IN: \_\_\_\_\_, **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – psicomotricidade: alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Prodel, 1995, p. 33 – 74.
- OLIVEIRA, M.K. **Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.
- PULASKI, M.A.S. **Compreendendo Piaget-** uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1986.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **A psicomotricidade.** Disponível em < <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>> acesso em 08 de mar de 2007.
- TAHARA, A. K., SANTIAGO, D.R.P. **Lazer, lúdico e atividades aquáticas: uma relação de sucesso.** Revista Movimento e Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, N.9, jul/dez 2006.
- VELASCO, C.G. **Natação segundo a psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# PESQUISA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Zilene Mendonça Monteiro

RESUMO: A pesquisa tem um valor inestimável como método educativo e criativo no seu contexto teórico e prático. O objetivo deste processo é a formação de alunos que simplesmente tenham oportunidades de desencadear suas capacidades, suas necessidades e sede de conhecimento; e isto só acontece quando procuramos aumentar nossa bagagem, pois a pesquisa, a busca do conhecimento é constante, é uma ânsia por conhecer e não há fim, não há limite para ousar, para adquirir. A pesquisa é fundamental para o enriquecimento do conhecimento e atualização do ser humano. Com o objetivo de conhecer e ampliar a pesquisa como prática pedagógica e científica, a Faculdade Patos de Minas inicia um processo de desmistificação da pesquisa científica dentro da sala de aula e promove a autonomia educativa como metodologia numa dinâmica reflexiva e crítica.

## I - Introdução

A palavra pesquisa chegou ultimamente a um patamar tão elevado que todos os departamentos, setores, grupos, enfim, todas as instâncias da vida social estão utilizando. Mas o que mais preocupa os pesquisadores é a forma que as instituições de ensino vem usando o tema. Segundo Lüdke e Marli; “*A professora pede para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem é consultar algumas ou apenas uma obra, do tipo enciclopédia, onde coletam as informações para a “pesquisa” às vezes são recortados jornais e revistas, em busca de elementos para compor o produto final, a “pesquisa a ser apresentada ao professor”.*” Desta forma satisfaz a curiosidade ativa da criança e do adolescente, não chegando a representar verdadeiramente o conceito da pesquisa, não passando de uma atividade de consulta, importante sem dúvida, para a aprendizagem, mas não esgotando o sentido do termo pesquisa. De acordo com Ludke e Marli os professores não estão capacitados para oferecer aos estudantes oportunidades de pesquisa. O estudante faz desta forma e o professor não cobra, não

incentiva, não os leva a se interessar pelo assunto, a desafiar os limites e não se interessam em preparar o seu aluno para um ensino superior. Quando chegam nas faculdades desconhecem o verdadeiro conceito da pesquisa. É necessário que o professor direcione o seu aluno a promover uma pesquisa confrontando os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto pesquisado e o conhecimento teórico acumulado a respeito do mesmo.

Ludke e Marli de acordo com Bodgan e Biklen discutem o conceito de pesquisa qualitativa e se preocupam com a definição de pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de casos e estudo de campo, muitas vezes utilizados da forma incorreta. Por este motivo especifica o verdadeiro sentido dos termos acima citados.

“Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação.”

Ludke levanta uma questão interessante quando fala da pesquisa qualitativa, nos levando a pensar se realmente é aconselhável aplicá-la em todos os momentos, devido à confusão que é feita com relação ao uso de termos, muitas vezes empregados indevidamente como equivalentes.

O objetivo deste trabalho foi conhecer o valor da pesquisa e fundamentar uma proposta de pesquisa como método educativo em que possa ser desenvolvida a teoria e a prática, através de informatização, de uma pesquisa qualitativa e que haja aceitação e inclusão pelas escolas nos primeiros anos da criança, para que possam ser formados pesquisadores, cientistas, autônomos criativos, flexíveis e desafiadores de limites. É desmitificar a pesquisa científica dentro da sala de aula nas séries iniciais do ensino médio e verificar a autonomia educativa como metodologia numa dinâmica reflexiva e crítica. É uma imposição para que as escolas acordem e comecem uma reforma educacional onde todos tenham oportunidades de desencadear suas capacidades, suas necessidades e sede de conhecimento; e isto só acontece quando procuramos aumentar nossa bagagem. É preciso que as escolas parem de podar seus alunos, parem de temer que o crescimento intelectual deles seja uma ameaça, que eles se tornarão auto-suficientes, isto não vai acontecer porque a pesquisa, a busca do conhecimento

é constante, é uma ânsia por conhecer e não há fim, não há limite para ousar, para adquirir.

Diante da nossa ignorância e dos nossos limites, há sempre o que descobrir conhecer, sobretudo conhecer faz parte do conceito de vida criativa.

Enfim, fundamentar o exercício da pesquisa em sala de aula buscando conhecer os possíveis obstáculos para o ensino da pesquisa e os resultados causados pelo ensino-aprendizagem confrontando as vantagens e desvantagens de ser um professor pesquisador, científico na formação de pesquisadores.

Especificar em que contexto se desenvolvem as pesquisas pelos alunos e professores; estabelecer o tratamento dado à questão da pesquisa em sala de aula; tornar a prática da pesquisa científica mais conhecida e divulgada entre os profissionais de educação como metodologia inovadora ao alcance de professores e alunos.

Os professores de escolas e universidades que apenas passam os alunos de ano sem se preocuparem se houve aprendizagem, que recebem cópias mal feitas de trechos de algum texto com o objetivo de preencher papel e ocupar o tempo com atividades de reprodução automática que nada acrescentam ao conhecimento de quem faz.

O papel do professor como incentivador da pesquisa é primordial nas escolas, independente do nível escolar.

É importante que estes professores recebam capacitação para que não se acomodem, ou fiquem abitolados no tempo somente esperando chegar sua aposentadoria, dia-a-dia, sem incentivar o aluno na pesquisa, no enriquecimento de conhecimentos.

Excluindo a pesquisa é o mesmo que se manter neutro e desinformado dos problemas enfrentados pelos países e das estatísticas em geral. O interesse pela política e cultura social somente vem através da pesquisa e colocando em prática o uso da pesquisa estaremos alcançando o objetivo da mesma.

Entrando de corpo e alma no mundo da pesquisa, obtendo maiores conhecimentos automaticamente estaremos protegidos quanto ao risco de reprodução.

Diante do exposto acredito ser de suma importância para a educação uma proposta de trabalho que vise investigar os resultados de um trabalho que tenha se orientado pelos paradigmas da investigação e da produção metódica em sala de aula.

## Diretrizes, objetivos e metas da Faculdade Patos de Minas

### Diretrizes

Para sua atuação no aspecto educacional a Faculdade Cidade de Patos de Minas tem como suas principais diretrizes:

- defender o compromisso com a democracia, a educação e a justiça social, incrementando a sua inserção social e articulando-se no espaço local e global;
- promover a melhoria da qualidade acadêmica e privilegiar a qualificação formal e social dos indivíduos, proporcionando o desenvolvimento de ações político-acadêmicas e administrativas pertinentes à sua missão;
- ampliar as fronteiras e a diversidade do conhecimento, atualizar a sociedade e modificar a própria instituição, integrando, de forma pertinente, as ações de ensino, pesquisa e extensão;
- adotar uma sistemática de avaliação e acompanhamento contínuos das ações que configuram o trabalho institucional, realçando parâmetros e critérios compatíveis com o cumprimento de sua missão;
- garantir a qualidade do cumprimento de suas ações, modernizando os processos de trabalho e adequando a estrutura organizacional de recursos humanos, físicos, gerenciais e tecnológicos às exigências de sua missão acadêmica, técnica e administrativa.
- assegurar o desenvolvimento da FCPM, visando aprimorar a sua qualificação;
- proceder à modernização institucional continuada;
- estabelecer mecanismos que harmonizem as relações internas e propiciar meios e dados necessários à sistemática de avaliação em todos os níveis;
- estimular a integração das áreas de ensino, pesquisa e extensão por meio da implementação integral do Projeto Pedagógico Institucional.



## Dos Objetivos Gerais:

- Reafirmar o compromisso com a educação, como o direito à cidadania, à democracia e à justiça social;
- empreender um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de seres humanos, dotados de capacidade crítica, de autonomia intelectual e comprometidos com a resolução dos problemas sociais deste limiar de século;
- ampliar a inserção social da FCPM mediante uma articulação, cada vez mais intensa, com o contexto local e nacional;
- diversificar as formas de acesso à universidade, na busca constante da democratização do saber universal;
- incrementar a qualificação do seu corpo docente e técnico, com vistas a viabilizar a associação entre o máximo de qualificação acadêmica com o máximo de compromisso social da instituição;
- ampliar as parcerias com empresas, instituições públicas e privadas, movimentos sociais, comunidades, igrejas, visando assegurar o cumprimento da sua missão institucional enquanto FCPM;
- intensificar a cooperação com a rede pública de ensino;
- induzir e apoiar projetos inovadores que possibilitem a ampliação das fronteiras e a diversidade do conhecimento, combatendo a fragmentação e a instrumentalidade, estendendo o diálogo entre os diferentes saberes;
- desenvolver ações que conduzam à renovação da universidade mediante constante interlocução e intercâmbio com a comunidade acadêmica internacional e o diálogo incessante com os diferentes atores sociais;
- empreender ações que conduzam à superação da cultura organizacional, com vistas à superação da burocracia excessiva e da gestão reativa, desenvolvendo a capacidade de pensar a médio e longo prazo.

## Desenvolvimento

*“Pesquisar significa procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem... buscar com cuidado e profundidade.”* (BAGNO, 2001, p.17). Conhecedores do sentido da pesquisa, se torna mais fácil a forma de trabalhar; o professor pesquisador tem que ser curioso, observador e pesquisador, são características de um professor transformador. Devemos ter ousadia, nos entregar de corpo e alma a investigar sobre o valor da pesquisa pedagógica inovadora como prática em sala de aula, especificando qual a prática metodológica e em que contexto se desenvolvem as pesquisas pelos alunos e professores.

De acordo com alguns pesquisadores é necessário desmitificar o ato de pesquisar, pois pesquisar não é privilégio de poucos, os professores devem incentivar, enriquecer as aulas, sair com os alunos para fora das salas de aula e fazer com que o aluno se interesse pela pesquisa.

Desmitificar, segundo Demo, é tornar o processo de pesquisa uma iniciação natural na prática. (Demo, 2002, p.14).

O professor deve estar seguro de seu conhecimento e para que isso aconteça é necessário que coloque a pesquisa como pré-requisito para qualquer planejamento, sem o qual não há desenvolvimento e muito menos reflexão. Não é possível refletir sem conhecimento. Para conhecer é preciso buscar. Para buscar é preciso ter um ponto de partida e principalmente saber onde, quando, como e para quem buscar e ter recursos para desenvolver a busca.

Para que ocorra esta busca é necessário que o professor dê ao aluno um ponto de partida e que ele parta de onde o professor pára; para que isso ocorra o professor deve primeiro traçar um caminho, mostrar ao aluno que ele vai deparar com pontos de interrogação e que as interrogações devem ser vistas como caminhos traçados pelos professores, devem ser vistas como um incentivo para prosseguir a investigação, a pesquisa e conseqüentemente chegar a um parecer.

Segundo Demo (*op cit.*), “... buscamos questionar o espaço educativo da pesquisa, que vamos restringir ao ambiente da escola e da atuação do professor de educação básica. Essa restrição é apenas útil para concretizar melhor a discussão, mas não insinuamos que a pesquisa como princípio educativo se esgote

nesse horizonte.”

Demo nos mostra mais um ponto importante quando fala da pesquisa como princípio educativo e questiona o espaço de atuação do professor; ou seja que o professor não deve se constranger em ver-se colocado como cientista, pesquisador, pois o professor que age naturalmente diante destes títulos é acostumado com a pesquisa.

De acordo com Demo (*op cit.*), as aulas devem ser deixadas de lado, pois são meras aulas expositivas que obrigam os alunos a um espaço limitado, a agirem automaticamente, tomando notas, fazendo avaliações, sem nenhuma oportunidade de agir por si, buscando, pesquisando, elaborando e principalmente argumentando e criticando.

Para que aconteça essa reviravolta o professor deve assumir um perfil de pesquisador ou mesmo cientista; o professor deve assumir uma postura interdisciplinar. As escolas devem desde o pré-escolar incentivar o estudante a reconstruir conhecimento com as próprias mãos, pois na realidade as escolas estarão incentivando e não construindo um estudante que pesquisa.

Demo (*op cit.*) nos fala que “*vislumbrar a pesquisa na pré-escola, entre crianças que apenas brincam, ou na criança que abre os olhos para a vida ao nascer...*” (Idem, p.21) descobrimos que no simples ato de brincar, de abrir os olhos para a vida as crianças estão adquirindo conhecimento e automaticamente descobrindo; e para descobrir o primeiro passo é a pesquisa. Por isso em um ambiente lúdico é possível visualizar atitudes de pesquisa, pois o lúdico dá à criança oportunidade de criar, descobrir e inventar.

Para que tudo isso aconteça é necessário que a posição das escolas quanto à pesquisa como Princípio Científico e Educativo seja positiva no sentido de iniciar o estudante na pesquisa; é relevante porque o estudante se encontra em processo de crescimento intelectual, em formação e desenvolvimento de personalidade e está em contato com ambiente favorável à críticas entre indivíduos e o meio, tornando-se inovador, criativo, original com uma flexibilidade e sensibilidade para desenvolver suas potencialidades intelectuais e criativas.

De acordo com Lüdke e Marli, o educador deve ser muito cuidadoso com o uso de termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo; pois muitas vezes estão sendo empregados indevidamente.

(...)podem ser ditas investigações qualitativas aquelas cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de relação causa-efeito.(...) a investigação qualitativa visa compreendê-la em termos do seu processo e da experiência humana vivida que este envolve. (MONTEIRO, 1998, p.07).

O desafio da pesquisa qualitativa é apreender, sob a ótica daqueles que participam do universo pesquisado, o sentido da experiência vivenciada. Envolve a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada enfatizando mais o processo do que o produto.

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Observando uma pesquisa das práticas de alfabetização na escola pública Kramer e André (1984), mostram como as medidas disciplinares de sala de aula serviam ao propósito de organização para o trabalho e como isso interferia no “clima” de sala e no envolvimento das crianças nas tarefas propostas. Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratado nas pesquisas qualitativas.

Sabedores da necessidade de mudança no cotidiano escolar quanto a complexidade existente no mais simples trabalho é que pesquisadores preocupados com estas mudanças evidenciam a importância da reforma educacional.

Para concretizar essa pesquisa, busquei um depoimento de um educador, possibilitando argumentos sólidos sobre a perspectiva da pesquisa no Ensino Superior rumo a um mundo de conhecimento intelectual e desenvolvimento pessoal.

“O Objetivo último de levar os acadêmicos a participarem de atividades de pesquisa e levá-los a reflexão aprofundada transformou os espaços acadêmicos universitários. Assim acredito que terão condições de interdisciplinar o conhecimento tendo uma maior compreensão do universitário acadêmico científico. Esta é uma atividade que cumpre a exigência de levar o pesquisador iniciante a estar frente ao universo empírico, correlacionando com o mundo da ciência. Esta idéia é a de fazer com que haja um acréscimo no mundo prático teórico.

Sabemos que somente seremos bons profissionais se munirmos do mundo conceitual teórico metodológico. Se conseguirmos fa-

zer com que nossos alunos abram espaços em seu universo mental para tais situações acreditaremos que valha a pena o esforço e debruços com nossas pesquisas para repassar os nossos pupilos.

Atrevo-me a tomar emprestado as palavras de Dr. Pedro Demo quando diz que: “quem pesquisa carece ensinar, Quem ensina carece pesquisar.”

Somente assim poderemos ter homens e mulheres com capacidade de não ser somente reprodutores teóricos, mas da vida contínua de resultados práticos tanto na vida universitária quanto cotidiano.”

O professor recrimina o tradicionalismo no ensino, e através do trabalho que ele desenvolve com os acadêmicos da Faculdade Patos de Minas, derruba qualquer brecha para o tradicionalismo. Ele incentiva e apóia seus alunos em pesquisas de campo, voltado para a mesma linha de pesquisa de Pedro Demo, que é valorizar, incentivar e deixar o aluno crescer e descobrir do que ele é capaz. Somente assim, o professor vai descobrir verdadeiros escritores em suas classes, vai poder realmente analisar individualmente cada um de seus alunos. O professor precisa propor, precisa ousar, como o professor VJS que ousou, propôs, instigou, incentivou, desafiou. Enfim, o aluno precisa ser desafiado para que possa crescer, pesquisar, adquirir maior conhecimento. O professor precisa se envolver nos projetos de seus alunos, para que faça parte da história, que faça parte da caminhada e para que eles se sintam mais incentivados.

A escola oferece obstáculo à criatividade dos estudantes em todas as suas fases de desenvolvimento”, onde os pré-escolares são reprimidos, não podendo explorar suas brincadeiras com caráter adequado ao desenvolvimento infantil; no ensino fundamental, a barreira à busca, sufoca-se sob a disciplina; repressão da iniciativa e espontaneidade, no ensino médio, o ato de pesquisar sucumbe sob a busca da profissionalização e por fim, nos cursos superiores, a ênfase está em adquirir os conhecimentos já acumulados, leituras obrigatórias, currículos, metodologias...<sup>1</sup> (PILETTI, 1995. p.110).

É contra estes obstáculos e paradigmas que a Faculdade Patos de Minas

---

<sup>1</sup> Depoimento cedido pelo Professor Vandeir José da Silva

está lutando, dando apoio aos professores para que estes dêem oportunidades aos universitários de desenvolver a “arte” da pesquisa, usando a pesquisa qualitativa e naturalística, colocando o estudante em contato com o ambiente natural, com campo e a realidade, procurando fazer com que o mesmo use sua criatividade, sua capacidade de desenvolver textos brilhantes e satisfatórios, deixando claro para o estudante a importância de sua doação para que resulte em um trabalho e que tenha como marca suas características pessoais.

Vale então, rever o conceito de aprendizagem, relacionado ao de ensinar, sempre restritos os dois a posições receptivo-domestica-dora. Educação aparece decaída na condição de instrução, informação, reprodução, quando deveria aparecer como ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório. O que conta aí é aprender e criar. Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisto está o seu valor também educativo, para além da descoberta científica. (DEMO, 2003, p.18).

Com o objetivo de conhecer e ampliar a pesquisa como prática pedagógica e científica, a desmitificação e colocação da pesquisa como ponto de partida no processo de formação educativa, sendo permitido a introdução da pesquisa nas escolas a partir do pré-escolar, tornando assim parte do cotidiano do educador e educando, pois a pesquisa é fundamental para o enriquecimento do conhecimento e atualização do ser humano.

É necessário que as escolas se conscientizem da importância do uso frequente da pesquisa, pois, tendo a pesquisa como ponto de partida consequentemente os profissionais tendem a se manter mais atualizados e dispostos a novas descobertas, automaticamente terão uma abertura maior no mercado de trabalho.

É importante unificar o trabalho de pesquisa; que os professores deixem o comodismo, a deturpação de estudo, porque para mim estudo é pesquisa, é estar sempre a procura de um conhecimento e isto conseguimos somente através da pesquisa.

Segundo Demo (2003.p. 11) “o processo de pesquisa está sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados”, mas eu acredito que se as escolas diminuíssem o uso do tecnicismo e o professor juntamente com o aluno descobrissem a beleza do pesquisar, todos poderiam passar a manusear a arte de

pesquisar, pois a metodologia nos ensina simplificar o ato de pesquisar para adquirir conhecimento e assim ter a capacidade de criar e recriar.

Ao mesmo tempo que vemos a pesquisa como algo cotidiano, não devemos deixar que ela perca a sua importância, da sua distância entre ensino e pesquisa, pois assim ela será primordial na nossa vida. Caso contrário ela cairá na banalidade se tornando comum e deixa de ser vista como essencial. *“Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar”* (Demo, 2003, p. 15).

A desmitificação fundamental está na capacidade de diferenciar ensino e pesquisa. Segundo Demo (*op cit.*), nossa realidade educativa e científica assumiu como marca definitiva de aceitação de universidades que apenas ensinam onde os alunos só comparecem para aprender e passar, e, professores que somente dão aulas. Assumem diversos cargos em diversas instituições e não dominam sofisticadas técnicas da pesquisa.

São professores que ensinam sem pesquisar e não deveriam ser considerados professores, pois ensinam o que não conhecem, que não se capacitam, que não pesquisam, e que ficam na mesmice reproduzindo e imitando diariamente.

Professor é quem conquista espaço acadêmico próprio através de suas produções literárias, é aquele que tem conhecimento para transmitir ensinando. Por isso é necessário que o professor pesquise, pois só através da pesquisa é que ele adquire um amadurecimento acadêmico.

O professor carece tornar-se interdisciplinar. O conhecimento não deixará de ser especialidade, sobretudo quando profundo. Interdisciplinaridade está marcada pelo campo do conhecimento adquirido através da pesquisa, do acúmulo de bagagem.

É preciso redefinir o professor pela via da aprendizagem, não da aula. Professor é, primeiro, quem sabe aprender com virtudes comprovadas e reconhecidas. Segundo, é quem sabe fazer o estudante aprender. Não se trata de “dar aula de matemática”, mas de assegurar que os estudantes aprendam de verdade matemática. O cuidado com o aluno é primordial, porque é a razão de ser da atividade docente. Segue outra forma de avaliar, já que não se busca reprovar, mas garantir, ainda mais, que o aluno tenha seu direito de aprender devidamente efetivado. Aí aparece sobretudo o papel de educador, ou a face da politicidade do professor.

O contrário acontece com o pesquisador que considera o ensino uma ati-

vidade secundária. A pesquisa leva o indivíduo a pensar, descobrir, sistematizar, conhecer e a criar e recriar. Ma o pesquisador que não ensina é considerado um acomodado, elitista explorador e privilegiado.

Desmistificar a pesquisa, então, pode ser a superação de condições atuais da reprodução do discípulo, comandadas por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno.

Segundo Demo o novo mestre é todo aquele que consegue manejar a sua liberdade, para não se tornar objeto de imposição de terceiros.

A nova ação pedagógica se trata de aluno e professor juntos seguirem para a descoberta e elaboração do conhecimento, se mostrando mais como um desafio na rotina escolar. Chegou a hora do professor querer competir com os meios de comunicação, de se sentir superior ao aluno, é hora de criar ou recriar através de um trabalho cooperativo entre professor e aluno, não havendo lugar para reprodução. É necessário que o professor oriente o aluno na seleção e no processamento crítico de informações.

Pesquisar, é procurar uma informação que não se sabe e que se precisa saber. É consultar livros e revistas, examinar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas” (ALMEIDA, p. 99).

Dentro desta perspectiva educacional, o estudo torna-se para o aluno uma forma de pesquisa, abrindo caminho para uma junção rica de informações para galgar um caminho que o leve ao domínio do conhecimento e adquira capacidade de análise e crítica.

É preciso impulsionar a face pedagógica da pesquisa, para que os estudantes não só se profissionalizem, mas principalmente se formem para a vida; melhor que recorrer a projetos de extensão universitária, sempre oferecidos como propostas externas e eventuais, é encaixar no próprio currículo a habilidade de, reconstruindo conhecimento, saber intervir de modo alternativo; é fundamental que apareça a oportunidade emancipatória da educação, formando gente crítica, questionadora, capaz de se confrontar com as mazelas da sociedade e da economia.

Como regra, não se aprende a pesquisar, embora quase sempre se estudem “métodos e técnicas de pesquisa”. Este estudo quase sempre é feito sem pesquisa, ou seja, estudam-se métodos e técnicas de pesquisa sem pesquisar. Uma



contradição performativa lancinante. Pesa muito a tradição da aula reprodutiva, considerada pela maioria ainda como pedagogia fundamental.

## Conclusão

A intenção deste trabalho foi mostrar a importância da pesquisa na prática pedagógica no ensino superior, usando diferentes dinâmicas como meio para promover a construção do conhecimento por parte do estudante. Realizou-se um levantamento sobre a pesquisa como prática pedagógica e das vantagens que essa prática proporciona à ação pedagógica dos professores. Tendo em vista que a pesquisa oferece meios que desenvolvem a linguagem e a comunicação do ser humano, logo irá construir uma sociedade mais ativa, participativa e mais bem preparada no que diz respeito à cultura.

Nesse sentido constata-se que através da prática da pesquisa, o estudante terá mais possibilidades de desenvolvimento intelectual.

Acredito que o professor deve ser o sedutor da pesquisa, instigar e despertar o gosto pelo desconhecido, para que os alunos queiram conhecer através da pesquisa, mas iniciando esse trabalho, por seus atos. Que as autoridades educacionais se conscientizem dessa necessidade e da importância que a pesquisa representa para os professores realizarem um trabalho condizente com sua realidade. Pois percebe-se através dos textos elaborados pelos alunos, que o resultado de um trabalho com a pesquisa como prática pedagógica é real, é cheio de informações diversas, é completo, além de enriquecer o vocabulário e o conhecimento dos mesmos.

“cobrança de elaboração própria, de iniciantes como para cientistas, o importante é começar e depois aperfeiçoar.”

Pedro Demo fala claramente que a pesquisa é tanto para iniciantes como para cientistas, o importante é começar e depois aperfeiçoar. Baseado nestas palavras de Demo, os professores devem sim proporcionar aos seus alunos oportunidades de pesquisa mesmo nos primeiros períodos dos cursos, pois começando com o tempo e a prática se aperfeiçoam.

Quando trabalhamos com ensino superior, percebemos a deficiência que os acadêmicos têm com relação à pesquisa, sem falar da falta de interesse que

têm de pesquisar, da imaturidade que começam um curso superior, de conhecer a fundo um determinado assunto. O professor tem um longo trabalho de conscientização devido à não preparação destes alunos nas séries anteriores. Por este motivo seria muito interessante se as instituições de ensino incentivassem os professores para que estes tenham um interesse pelas questões que envolvem a prática de ensino do universitário, e considerando a situação atual do ensino neste contexto, defendo a necessidade da formação continuada do aluno como um elemento essencial da Pesquisa como Prática Pedagógica. Assim o professor e aluno farão um trabalho contínuo e em equipe para uma formação mais crítica.

Na Faculdade Patos de Minas, o Professor V.J.S desenvolve um projeto de interdisciplinaridade dentro da sua disciplina que é Metodologia Científica e da Pesquisa com outras disciplinas dos cursos de Enfermagem e Biomedicina. Os professores das outras disciplinas determinam o tema a ser pesquisado e o professor instrui o aluno como preparar e apresentar um seminário tendo como base a pesquisa realizada pelos próprios alunos. O interessante é que o professor consegue aguçá a curiosidade dos alunos a ponto de levantarem dados importantíssimos, de usarem técnicas e recursos tecnológicos para apresentação dos referidos seminários, envolvendo um grande número de alunos, professores e convidados.

Assim o professor trabalha a pesquisa como prática pedagógica e desenvolve um projeto de interdisciplinaridade que é uma forma de incentivar os alunos e também os professores rumo à pesquisa.

Particpei de alguns seminários realizados pelos alunos e fiquei encantada com o potencial que eles têm e que nem eles sabem que têm até aquele momento que o professor incentiva, cobra e parabeniza. O conteúdo das pesquisas e os resultados foram estimulantes e criativos.

## **Referências Bibliográficas:**

BAGNO, Marcos. Pesquisa na Escola o que é, como se faz. 7ª edição, Ed. Loyola: São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. 5ª Edição, Ed. Cortez: São Paulo, 1997.

MENGA Lüdke, MARLI E.D.A. André. Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas. Ed. Pedagógica e Universitária: São Paulo, 1986.

Congresso Nacional de Educação: Entrevista Cedida por Pedro Demo a Mirian Hespagnol: Olinda – PE, 2005.

Lucíola L.C.P Santos, Marli André (Org.). O Papel da Pesquisa na formação e na Prática dos Professores. 1ª Edição. Ed. Papirus

Maria Cecília M. de Carvalho (org.), José Baptista de Almeida Júnior) – Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas – Construindo o Saber. 16ª edição. Ed. Papirus, 2005.



# O TRABALHO: CENTRALIDADE NA SOCIEDADE E NO PROCESSO EDUCACIONAL

França, Polyana Imolesi Silveira de.<sup>1</sup>  
polyanai@netsite.com.br

## I – INTRODUÇÃO

A temática desse estudo insere-se na linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação e busca discutir questões relacionadas à educação e trabalho a partir da análise da precarização do trabalho docente no ensino superior privado no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, que impactou de forma significativa o profissional docente tanto nas determinações do fazer quanto nas relações de trabalho propriamente ditas.

Considera-se também a mudança nas relações de trabalho e papéis exercidos no contexto educacional, que se caracteriza pela subordinação ao mercado segundo as reorientações e políticas educacionais implementadas. Essas reorientações apresentam uma finalidade educacional voltada ao atendimento das necessidades de formação de um indivíduo flexível, competitivo e adaptável às diversas mudanças introduzidas no contexto da organização produtiva em que se insere.

O interesse no tema da precarização do trabalho docente – como objeto de estudo – parte da necessidade de entender as modificações no processo de trabalho docente com base na análise da organização do trabalho no seu local e na sociedade, para uma melhor compreensão da condição social e das atividades dos professores que atuam no ensino superior.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia em Políticas e Gestão da Educação. Mestre em Educação pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI em Docência do Ensino Superior. Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Pedagogia Empresarial e Educação Infantil pela Universidade Federal de Uberlândia, Pesquisadora do Grupo de Estudos em História, Trabalho e Educação da Linha de Políticas e Gestão da Educação.

Em minha trajetória profissional atuei como professora das séries iniciais do ensino fundamental; supervisora educacional da rede municipal de ensino e professora do ensino superior na cidade de Uberlândia e região, tenho presenciado e vivenciado que a cada ano as condições de trabalho do professor têm piorado sistematicamente em razão desse profissional aceitar a situação precária em que se encontra o sistema educacional. Essa observação parte das seguintes perspectivas:

- desarticulação da categoria trabalho;
- ausência do apoio do sindicato;
- redução dos postos de trabalho;
- compartimentalização das funções educacionais;
- dicotomização do pensar e do fazer;
- redução do poder de compra;
- excesso da força de trabalho no mercado.

No contexto atual, principalmente, nos países da América Latina, têm ocorrido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema educacional, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. A literatura sobre o tema ainda parece escassa para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais, a relação de trabalho docente e o impacto no ensino superior.

Na atualidade, novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da organização no ensino superior. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarianização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico.

A centralidade do trabalho na sociedade contemporânea tem sido discutida sobre diversos enfoques ideológicos a partir de considerações que envolvem a questão do desemprego crescente e da empregabilidade anunciada como meta política, social e de condição para distribuição de renda.

Apesar de Habermas (1987) e Rifkin (1995) proporem o fim do trabalho para a sociedade, entende, no entanto que cresce a preocupação de forma global, com a permanente presença da “sombra” do desemprego. Conforme Castel,

[f]oi a relação de quem com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina [...] Mas, é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais (CASTEL, 1998, p. 157).

A classe trabalhadora está submetida, historicamente, a um processo de exploração perverso no contexto da acumulação flexível. Essa exploração é liderada pela classe burguesa que detém o capital financeiro mundializado.

Castel (1998) demonstra que a classe trabalhadora está desamparada pelo próprio estado de bem - estar social. Esse abandono ocorre de forma diferente conforme o país, ou seja, o desamparo é proporcional ao desenvolvimento social e cultural dos países. De uma forma ou de outra fez ruir, em maior ou menor grau, os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores por meio políticas governamentais implícitas e explícitas.

Para Castel (1998), no estado de bem - estar social, o trabalho era parcialmente desmercadorizado e, nos moldes atuais, vive-se uma remercadorização desse, com acentuados níveis de precarização das relações trabalhistas e desemprego galopante.

Pode-se afirmar que, nas últimas décadas, o capitalismo tem vivenciado uma crise e provocada por profundas mudanças no mundo do trabalho. Dentre as principais alterações, destacam-se o conceito de trabalho e de trabalhador, as novas formas de gestão e organização do trabalho, a superexploração e o desemprego. Essas mudanças possuem um marco inicial que é denominado de “revolução da microeletrônica”, que passou a exigir mais qualificação e produzir menos empregos.

Evidencia-se a partir dos anos 1990, no Brasil, outro aspecto que fragiliza as demandas dos trabalhadores nesse contexto, além da falta de postos de trabalho e qualificação adequada para atender às novas exigências desse mercado, é o acirramento das privatizações – processo profundo de reestruturação industrial,

ampliação das terceirizações, desemprego estrutural com conseqüente aumento do emprego informal e a inexistência de atuação efetiva dos sindicatos. Zanella salienta que esse modelo de trabalho pós-fordista tem como base um novo contrato social que:

[...] assenta-se nos interesses individuais em detrimento aos interesses coletivos, na flexibilidade em detrimento da estabilidade e do não reconhecimento do conflito e da luta, ou seja, da negação do outro. Trata-se de um falso contrato, uma vez que é uma imposição do mais forte sobre o mais fraco, sem que o mais fraco tenha o direito de negociar (ZANELLA, 2003, p. 93).

A “negociação” – palavra amplamente difundida no contexto pós-fordista como mecanismo de revisão de contrato de trabalho – surgiu como atributo de pessoas que se sentavam em volta de uma mesa como iguais, porém, como afirma Ferretti

[...] muito do que se denomina de negociação, nas atuais relações entre trabalhadores e empresários na grande empresa automatizada, nada mais é do que constrangimento e subordinação sob a aparência de respeito e participação (FERRETI, 2002, p. 114).

Ferreti (1998, p.115) afirma que “[...] isto pode significar, no limite, a ‘naturalização’ da produção capitalista e a negação, como ‘atrasado’, do embate político em torno de interesses divergentes” .

Mészáros, por sua vez, entende que a liberdade individual e a privacidade passam a ser cada vez mais indispensáveis à perpetuação do sistema capitalista e

[à] medida que avança a liberação capitalista do homem, em relação a sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo”. (MÉSZAROS, 1981, p. 232).

Todavia, é preciso ressaltar que ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho, sob a égide da acumulação flexível, acirra o individualismo e a competição, ocorre um apelo ao trabalho em equipe e esse se sobrepõe à prática do trabalhador isolado em sua máquina, dando conta de uma produção em série



(MANCEBO, 1999). Mas, também nesse caso do trabalho em grupo, a prática da competição entre equipes é muito apropriada para o sistema. Coletivos dessa natureza, certamente, compõem-se de pessoas que estão agregadas pela “partilha superficial de valores e/ou laços defensivos de solidariedade comunal” (LOPES, 2006, p. 12).

Marx, no entanto, indica que o trabalho é, de forma genérica, em sentido ontológico, o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, produzem e reproduzem a sua existência. O trabalho é, portanto, o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Assim, o homem ao trabalhar como um agir de forma intencionalizada e consciente sobre a natureza com a finalidade de transformá-la, se diferencia dos animais, dessa forma, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material e, ao mesmo tempo, produzem cultura, idéias, crenças, valores, enfim, conhecimento acerca da realidade. É nesse sentido que o homem se apresenta no contexto da sua produção como ser humano, ser social tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos.

Lukács refere-se à prioridade ontológica do trabalho para a compreensão do ser social, bem como sua relação com as demais categorias, cada qual encerrando uma complexidade e novas relações da consciência com a realidade e desta consigo própria. Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedente, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho. É claro que não se deve esquecer que qualquer grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e na constituição complexa do nível de ser de que se trata. E é suficiente um olhar muito superficial, ao ser social, para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma. Nenhuma destas categorias pode ser adequadamente compreendida se forem consideradas isoladamente. (LUKÁCS, 1984 a, p. 1)

## 1.1 A crise do capitalismo e a ofensiva neoliberal

A constatação de uma crise estrutural do capitalismo, principalmente dos anos 70 aos 90 do século passado, provocou profundas mudanças no setor produtivo e organizacional caracterizadas pela reestruturação na sociedade, tendo como base a promoção do processo de reprodução do capital. Segundo Alves (1998), foi promovida uma ofensiva do capital na tentativa de obter-se uma rearticulação tendo em vista a acumulação por meio de estratégias de reorganização tanto do setor produtivo quanto da organização do trabalho.

No entanto, constata-se que essa articulação como estratégia impactou significativamente o mundo do trabalho, construindo, mesmo que subjetivamente, uma imagem de sociedade e de homem adequado à essa realidade apontada aqui como flexível. No caso brasileiro, percebemos que a construção do sujeito adequado à essa realidade acontece dentro da escola na educação básica, a partir do ensino pelas competências conforme proposto nos PCNs e na busca da individualização dos processos, considerando inclusive o “aprender a aprender” que prossegue no ensino superior.

As problematizações explicitadas têm como um dos seus princípios os interesses e as novas formas da lógica capitalista de ação. Essa nova etapa do capitalismo, que marca a transição do *fordismo-keynesiano* para o *pós-fordismo* e o *neoliberalismo*, exigiu uma reestruturação da produção e a conseqüente precarização das relações de trabalho. Para satisfazer as necessidades imediatas do progresso, a prática, como conhecimento utilitário, passou a ganhar espaços no trabalho educativo.

O mundo do trabalho resultante da mundialização, segundo Chesnais (1996), permite introduzir a idéia de que

[...] se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete -, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e,

por outro, do caminho que vão ter de percorrer para “adaptar-se” (CHESNAIS, 1996, p. 24).

Para se entender a relação trabalho, prática e educação ressaltam-se que quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais estiver inserida em relações de produção baseada na propriedade privada dos meios de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada e externa à personalidade do trabalhador, tornando a sua reprodução como trabalhador num processo antagônico à sua reprodução como ser humano. Mas mesmo assim não deixa de existir esse processo de reprodução e, com ele, alguma forma de apropriação de meios materiais e imateriais necessários à execução do trabalho.

Dessa maneira, o trabalho entendido como característica essencialmente humana, mesmo que de forma degradada e precária, ocupa posição fundamental na formação da identidade do indivíduo. Diante disso, o debate sobre educação e trabalho assume caráter emergencial, visto que é cada vez mais acentuada a subordinação do trabalho ao capital, ou seja, a exploração da mão-de-obra para sustentação do capitalismo. Interessa nos aqui lembrar que cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho.

É dessa forma que ocorreram também as mudanças no mundo do trabalho; na educação apresentando a necessidade de estabelecer novas relações entre o trabalho e o capital, além da relação entre o Estado e os mercados, provocando uma nova forma de conceber o trabalho e o trabalhador, negando o sentido e o significado do trabalho como categoria central na vida do trabalhador.

Para Marx (1993), o conceito de trabalho não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da idéia de ocupação – tarefa – um conceito puramente econômico. O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é o conceito filosófico de trabalho, é a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho.

Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens, porque esta é a sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial

nos homens, é o trabalho – a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993).

As modificações das relações de trabalho no contexto atual teriam segundo algumas teses, levado o trabalho a perder a característica de estruturação das relações sociais. No entanto, parece que as modificações no mundo do trabalho não significam transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção (ANTUNES, 1995).

Nesta perspectiva, Antunes afirma que:

[a] utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, 'actu' [de fato], força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas *potentia* [em potencial]. Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer a necessidade de alguma espécie. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada (ANTUNES, 2004, p. 35)

Assim, o trabalho é categoria central da análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo assim um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem como tal (humanização), na exploração do trabalho os homens tornam-se menos homens e há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização desses.

Os modos de produção vêm se estruturando segundo alguns modelos: o fordismo, caracterizado basicamente pela produção em massa, através da linha

de montagem e de produtos homogêneos; o taylorismo, com a produção em série; o toyotismo estruturado, a partir de um número reduzido de trabalhadores, acarretando assim a ampliação de horas extras e trabalhos temporários que variam de acordo com a necessidade do mercado, ocasionando a flexibilização das leis trabalhistas e a informalidade no mercado de trabalho. Vale ressaltar que a introdução e a expansão de cada modelo surgem como resposta às falhas daquele que não mais responde às necessidades do mercado.

Tanto o taylorismo quanto o toyotismo é inerente a questão da exploração da força de trabalho humana, porém para Marx (1993), o desenvolvimento da ciência e da tecnologia provocará um recuo do trabalho do homem, ou seja, o homem será gradativamente substituído pela máquina e, a atividade do operário passa a ser apenas um elemento do sistema, um acessório.

Diante disso, torna-se necessário retomar o conceito de trabalho alienado. A discussão da relação trabalho e educação são compreendidas nos seguintes termos:

[...] o que constitui a alienação do trabalho é, primeiramente o fato de o trabalho externo ao trabalhador não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte, o fato de o trabalhador não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo enquanto sujeito(SOUZA, 1999, p. 21).

A articulação entre trabalho e educação deve ser colocada em questão, principalmente no que se refere à preparação para o trabalho, visto que este é alvo da ação educativa no modelo educacional atual.

Sabe-se que o sistema social de produção capitalista se reproduz a partir de um processo de conservação e ruptura, constituindo-se como um processo histórico, assim, há a reorganização produtiva de redefinição de produção. Fazendo um viés a partir dessas considerações, podemos afirmar que o modelo de desenvolvimento taylorista / fordista, que até então servia como modelo de organização produtiva e tinha o estado de bem-estar social como seu modelo de regulação das relações de produção, começou a entrar em crise numa configuração de baixa nas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, também devido à decadência de sua base técnica e com a diminuição da capacidade de maximização das taxas de lucro.

Paralelo a estes processos, o avanço do patamar científico e tecnológico

no mundo do trabalho e a maior socialização da política mundial, existe a necessidade do modelo de desenvolvimento transformar-se, afirmando, assim, a política neoliberal como doutrina teórico-política da reação burguesa em busca da regularidade do sistema capitalista.

Outro aspecto fundamental é a introdução de novas modalidades de produção por meio do desenvolvimento de novas tecnologias, flexibilizando o processo produtivo propiciando uma maior capacidade de adaptação às demandas do mercado. No contexto do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, há alguns pontos importantes a serem destacados como uma significativa desproletarização do trabalho industrial: a expansão do assalariamento no setor de serviços, a crescente incorporação do contingente feminino e uma subproletarização intensificada, configurando o desemprego estrutural em escala mundial.

Devido às transformações na organização do trabalho e nas relações de produção do sistema capitalista, constitui-se uma nova cultura organizacional para dar suporte ideológico à redefinição da forma de organização e gestão da força de trabalho denominada de administração capitalista.

Assim, no contexto da crise teórico-política no âmbito da administração capitalista, a classe empresarial consolida, na área de administração de recursos humanos, a gestão da qualidade total. Com isso, estabelecem-se novos requisitos para o sistema educacional, visando à formação e a qualificação técnico-profissional de um trabalhador adaptado às novas exigências da produção capitalista. O Estado, por sua vez, redefine seu papel procurando minimizar a sua intervenção na dinâmica social por meio do desmantelamento das instituições do estado de bem-estar social, respaldado na preleção do Estado mínimo.

Nesse processo, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às necessidades do mercado por meio de estratégias que atendam os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Assim, pretende funcionar por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado e desenvolvendo a doutrina neoliberal que tem como proposta a intensificação de privatização da escola pública como política do Estado. Com isso, a escola transforma-se numa instituição de qualidade em que a administração educacional deve assumir novos paradigmas de produtividade e de qualidade. Pelo exposto,

[n]a medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo. Com isto, a qualidade da educação aparentemente melhora (GENTILI, 1995, p. 4).

Quando o sistema educacional assume esse caráter de empresa deve dispor de mecanismos que permitam o acesso a informações gerais sobre a qualidade do ensino, para que os consumidores (pais e alunos) possam escolher o melhor lugar para estudar. Na perspectiva neoliberal, é necessário o controle e a avaliação dessas instituições educacionais para se estabelecer mecanismos de diferenciação entre elas a fim de estimular a competição. A gestão de qualidade nas escolas pode ser entendida como uma necessidade de o capital controlar o processo de trabalho escolar, impondo uma nova divisão do trabalho na educação.

Em suma, a qualidade do ensino traz consigo uma reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital, no qual se encontra o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

Este movimento contraditório – humanização/alienação – se evidencia na educação, sendo que por um lado ela se apresenta como a possível para incluir o sujeito no mercado de trabalho e por outro ela nega sua inserção. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 24).

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia etc) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação.

No entanto, parece que as empresas pretendem redefinir o papel na divi-

são do trabalho educacional na sociedade e assumir para si a definição do conteúdo e das estratégias educacionais, fazendo com que a educação seja o foco da nova política industrial voltada para a competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção.

O Estado está cada vez mais se eximido da função reguladora do mercado de trabalho, com isso as empresas assumiram essa causa porque elas têm buscado a competitividade a qualquer custo, monopolizando o conhecimento científico e tecnológico e conseguindo operar com poucos trabalhadores, ora com acréscimos na produção com o abuso de jornadas de trabalho, ora com a diminuição na produção por meio de férias coletivas, redução da jornada de trabalho ou até mesmo demissões em massa.

Na perspectiva da regulação do trabalho, Castel (1998, p. 170) busca fazer uma distinção entre trabalho regulado e trabalho forçado e parte de dois conceitos que, por sua vez, são na verdade duas modalidades principais da organização do trabalho, ou seja, a primeira compreende “o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os ofícios regidos pelas regulamentações municipais” e a segunda corresponde ao uso da coerção, que permite a acumulação de riquezas ao mercador e a dependência do produtor com aquele, tendo o trabalho livre de grandes dificuldades de “construir um lugar para si”.

A questão do trabalho e suas implicações, como também, o estudo das relações que envolvem o capitalismo e a interferência dos aspectos social, econômico e político, interessaram especialmente ao pensamento marxista. Daí a necessidade da referência à esse pensamento durante a abordagem do assunto, tomando como base que,

[a]ntes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e a modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).



A força de trabalho vendida será incorporada ao capital em forma de capital variável, de modo que, por meio do processo da produção, valorize o capital inicial e este seja incrementado na mais-valia (tempo que o operário gasta na produção de mercadorias, sem receber nada por isso. Ela está inserida na teoria do valor “trabalho”, gerando, assim, lucro para o capitalista). A mais-valia é o motor de todo o processo, e todo o interesse do capital está centralizado nela.

O capital, entretanto, não só compra a força de trabalho para explorar a sua capacidade de produção de valor e, assim, obter a mais-valia, mas também pretende conseguir a mais-valia possível. O seu incremento pode ser alcançado de duas formas que coincidem com duas etapas nitidamente distintas no desenvolvimento do capitalismo: o aumento da jornada de trabalho e, portanto, do trabalho excedente (mais-valia absoluta) ou o aumento da produtividade (mais-valia relativa), reduzindo o tempo de trabalho necessário para pagar o preço da força de trabalho (salário).

O trabalho nas relações de produção capitalista gera a mercadoria, pois a força de trabalho é a única “coisa” que, quando vendida, passa a ser muito mais barata, produzindo um capital maior para o proprietário que compra este tipo de trabalho. Este é a única mercadoria que no seu consumo gera lucro, que aqui, no caso, é o próprio salário.

Nessa ótica, Marx tem a seguinte concepção:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1982, p. 25).

Portanto, tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual se baseiam na maior ou menor participação das energias físicas ou mentais necessárias a sua execução, acentuando-se esta diferenciação em razão da divisão social do trabalho e vinculando-se, geralmente, a outro tipo de trabalho a determinado grupo social.

A educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existên-

tência e, para isso, tem que transformar a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver.

No entendimento de Gaudêncio Frigotto,

[...] tomando-se a prática escolar como uma prática social, cuja função não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista (FRIGOTTO, 1984, p. 156).

O professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Assim sendo, o trabalho educativo significa o ato de produzir, em cada ser humano, os elementos culturais necessários que precisam ser assimilados pelos indivíduos, bem como a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio da organização dos conteúdos, procedimentos etc. Isto porque a escola visa o conhecimento elaborado e sistematizado. É a exigência da apropriação desse conhecimento que torna importante a existência da escola.

Nesta linha de raciocínio, Saviani afirma que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVANI, 1987, p.11.)

Enfim, essa é a compreensão da natureza da educação como inserida na estrutura econômico-social capitalista. O vínculo existente entre trabalho e educação vem reforçar ainda mais o papel fundamental do fenômeno educativo, considerando-o como próprio dos seres humanos e, acima de tudo, como sendo o próprio processo de trabalho, pois o homem, ao transformar a natureza, acaba criando um mundo novo, isto é, o mundo da cultura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M<sup>a</sup> Beatriz Costa; CABRAL, M<sup>a</sup> do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o serviço social**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

ALVES, Giovani. **Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. n<sup>o</sup> 372. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise de sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALTVATER, Elmar. "Notes on Some Problems of State Intervention". *Kapitalistate*, n.1-2, 1973. **Originally published in German**, 1972.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Educación superior: las lecciones de la experiencia**. Washington: World Bank Human Development Group, 1994.

\_\_\_\_\_. **Education sector strategy** Washington: World Bank Human Development Group, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Educational change in Latin America and the Caribbean.** Washington: World Bank Human Development Group, 1999b

\_\_\_\_\_. **Higher education in Brazil: challenges and options** Washington: World Bank Human Development Group, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A crise do Estado.** São Paulo: Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Segundo consenso de Washington.** In REP, vol. 23 (3), julho-setembro, p 3-34. 2003.

\_\_\_\_\_; NAKANO, Y. **A origem política dos problemas econômicos.** In REP, Vol. 15(2), abril-junho, p. 10-25. 1995.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado para a cidadania.** São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do serviço público,** Brasília, DF , v.1, n.12, p.18 - 65, Fevereiro, 1997.

\_\_\_\_\_; NAKANO, Y. **Uma estratégia de desenvolvimento com estabilidade.** In REP, vol. 22 (3), número 87, julho-setembro, p 146-180. 2002.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise.** São Paulo: Boitempo, 1998.

BORI, C. M.; DURHAM, E. R. (Ed.). **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro.** Brasília: INEP, 2000.

BÓRON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo.** As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRAVERMAM, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARDOSO DE MELLO, J.M. A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (Org.). **Poder e dinheiro**. Uma economia política da globalização. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, C. de M.; NAVARRO, J. C. ¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada? In. **Educación superior privada** México City: UNAM, 2002.

CARVALHO, C. H. A de. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas. Campinas, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, M. H. R. Interesses das organizações e políticas Sociais. **Revista ANPOCS**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 17-45, Março, 1991.

CENSO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 1999-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIGNOLLI, A. **Estado e força de trabalho**: introdução à política social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CORBUCCI, P.R. Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação. **Texto para discussão** n. 869, IPEA, mar. 2002.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.72 - 96. Abr. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1988.

CUT, Central Única dos Trabalhadores. Reforma Sindical: Quem somos, de onde viemos, para onde vamos - **Caderno de Subsídios**. Secretaria Nacional de Organização da CUT, 2003.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento público às escolas privadas**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. M. W. (Ed.). **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, p.817-838, mês. 2003.

DURKHEIM, E. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: Félix Alcan, 1895.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas& Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. de. (Org.). **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília: ENAP, 1997.

\_\_\_\_\_. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, p.112 - 164 .Setembro. 1993.

FAGNANI, E. Ajuste econômico e financiamento da política social brasileira: notas sobre o período 1993/98. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.15, n. 13, p.48 - 69, Dez. 1999.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FIGUEIREDO, E. A. de. Paradoxo da globalização. **Revista de Economia**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 180-195, jan./jul. 2000.

FRANÇA, R. L. de. **A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90**: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil 2002. 389 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo Araraquara, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.113 - 157.

FURTADO, C. **Brasil**: da república oligárquica ao Estado militar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979 (Brasil Tempos Modernos)

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval ; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

GISI, M. de L.. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S; GISI, M.de L. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.839-872, Outubro. 2003.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes.. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, SP, n. 18, p.27 - 52, set. 1987.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **O colapso do populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Brasília, 27, Abr. 2004. p77.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS **Educabrazil**. Brasília, 2003 a. Disponível em: <http://www.educabrazil.inep.gov.br>. Acesso em: 18. Agosto de 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior 2002**. Brasília, 2003b.

LÚ-KRÁSSINE, G. C. **Fundamentos do Marxismo-Leninismo**. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: **II Lavoro**. In: **Per una ontologia dell' Essere Sociale**.

LUCENA, C. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, Uberlândia; EDUFU, 2004.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público **Archivos analíticos de políticas educativas**, Rio de Janeiro v. 13, n. 27, 2005. Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n27/2007>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p.75-90, set./dez., 2004.

\_\_\_\_\_. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004.

MARTINS, C. E. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.8, n. 06, p.37 - 69, Jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1, São Paulo: DIFEL, 1982.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.



\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich.. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Avante, 1984.

\_\_\_\_\_. O trabalho alienado, primeiro manuscrito. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Mantin Claret, cap.4, p. 110-122. 2002.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Avante, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria de Política Econômica. **Gasto social do governo central**: 2001 e 2002. Brasília, 11 nov.de 2003.

MOLOT, Maureen Appel; LAUX, Jeanne Kirk, The politics of nationalization **Canadian journal of political science**, cidade, v.6, n.12, p.227-258, Jun. 1988.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Revista Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 22, p. 8-28, out./nov. 1988.

PETRAS, James. **Intelectuais**: uma crítica marxista aos pós-marxistas. Lutas Sociais n. 01. São Paulo: Xamã. 1999.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.32, n.5, p. 173-199, set./out.1998.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. **Revista de ciência em educação**. Campinas, v.1, n. 1 p. 35 – 55. Dezembro, 2004.

RIBEIRO, M. das G M. Políticas para a Educação superior no Cone Sul: do autoritarismo ao neoliberalismo. **Pró-Posições**, São Paulo, SP, v. 11, n. 3, p.81 - 112, Nov. 2000.

- RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- RODRIGUES, José dos S. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da CNI**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- RUMMERT, Sonia. M. **Educação e identidade dos trabalhadores: concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.
- SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- \_\_\_\_\_. Fundações privadas na universidade pública. A quem interessam? **Avaliação**, Belo Horizonte, MG, v. 7, n. 4, p.18 - 48, Dez. 2002.
- SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.45 - 66, Jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO Deise; FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.
- SILVA JR, J. dos R. A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 117-142, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2005.
- SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na

política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A ; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, A. O. da. Trabalho e política. Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da tendência articulação – PT). In: PRIORI, Ângelo (Org.). **O mundo do Trabalho e a Política**. Maringá: EDUEM, 1999.

SIQUEIRA, A C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: SEMINÁRIO NACIONAL – EDUCAÇÃO & PODER: TENSÕES DE UM PAÍS EM MUDANÇA, São Paulo, SP, 2003.

SOUZA, J. dos S. Trabalho, educação e política na sociedade de classes. In: AUTOR. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A crise do capital e a redefinição da política educacional. In: AUTOR. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)>. Acesso em 08 jan 2008.

URIARTE, Oscar Ermida. **A flexibilidade**. São Paulo: LTR, 2002.

VIANA, Nildo. **A consciência da História: ensaios sobre o materialismo histórico-dialético**. Goiânia: Edições Combate, 1997.

WILLMOTT, H. Postmodernism and excellence: the de-differentiation of economy and culture. **Journal of organisational change and management**, v.9, n.18, p.58-68, Agosto . 1992.

WILLMOTT, H. Strength is ignorance; slavery is freedom: managing culture in modern organizations. **Journal of organisational change and management**, v.22, n.22, p.215-252, Outubro. 1993.



## REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO MUNDO DO TRABALHO: A REFORMA DO ESTADO

Prof. Dr. Robson Luiz de França<sup>1</sup>

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, ocorreu um processo de transformação do Estado como consequência do “processo de globalização econômica, ao grande avanço da tecnologia da informação e à emergência da sociedade civil organizada” (PIMENTA, 1998, p. 76).

Essa transformação permitiu uma redução profunda do tempo e dos custos dos processos produtivos, bem como dos processos de trabalho, que o aumento do “comércio internacional, a expansão do sistema capitalista e a internacionalização dos mercados financeiros levaram ao surgimento de novos paradigmas” (PIMENTA, 1998, p. 176). Esse aspecto levou o Estado a assumir novas funções em que o governo assume o papel “indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático” (PIMENTA, 1998, p. 173-174). Logo, as principais funções desse Estado, segundo Pimenta (1998), são: regulação, a representatividade política, justiça e a solidariedade.

Ao assumir tais funções, o Estado apropriou-se do termo “reforma” como justificativa premente para promover as mudanças consideradas necessárias. Segundo Sacristán (1996), parece haver uma generalização ou banalização do conceito de “reforma”, tendo em vista que reforma ou as reformas, tal qual se apresentam, surgem travestidas em discursos ou como o autor define; “linguagem política” (1996, p. 52), com a finalidade de criar

[...] a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões,

---

<sup>1</sup> Doutor pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Pesquisador do Grupo de História, Trabalho e Educação na Linha de Política e Gestão da Educação. Coordenador do Projeto de Pesquisa sobre financiamento público do sindicalismo brasileiro e a formação profissional no Brasil.

ao menos em nosso contexto, se analisa e se presta conta, depois, do que realmente ocorreu. (SACRISTÁN, 1996, p. 52).

Dessa maneira, há um uso retórico-político em que as reformas criam os reformadores que criam a linguagem das reformas (SACRISTÁN, 1996, p. 53). Ainda segundo Sacristán (1996), as reformas não garantem as mudanças necessárias e escondem os fracassos e as visões distorcidas sobre a realidade.

Pimenta (1998) afirma que parece haver um movimento cíclico das funções do Estado considerando que

[n]uma perspectiva histórica, o Estado liberal do século liberal do século XVIII foi um Estado mínimo, composto de um pequeno núcleo estratégico e exercendo apenas funções típicas de Estado, tais como: defesa nacional, arrecadação e diplomacia entre outros (PIMENTA, 1998, p. 174).

Assim, e o estado do bem-estar social, caracterizado como tal nos séculos XIX e XX, perde sua força e, no final do século XX e início do século XXI, retorna ao Estado mínimo que apesar da ampla atuação do Estado atual nos setores sociais

com tendência atual na evolução do Estado, o Estado social liberal, como tem sido recentemente conceituado (Bresser Pereira), mantém um amplo campo de ação na promoção dos serviços sociais e coordenação de economia, mas com a operação e a execução preferencialmente descentralizadas e sujeitas a uma maior competição. Este novo perfil do Estado mantém uma importante participação do gasto público em relação ao PIB de cada país, mas com um estrito equilíbrio econômico (PIMENTA, 1998, p. 175).

Surge assim, nesse contexto, a nova organização do trabalho no setor privado com tendências à terceirização, pressupondo racionalidade econômica na tentativa de sobrevivência e expansão do sistema capitalista. É nesse contexto que ocorreu também as mudanças no mundo do trabalho, na educação em que se apresenta a necessidade de estabelecer novas relações entre o trabalho e o capital, além da relação entre o Estado e os mercados, em que ressurgem o Estado mínimo e

[...] ao mesmo tempo, ocorrem o fim da “proteção” ao indivíduo e da estabilidade no emprego (exigindo-se uma qualificação

profissional cada vez maior) e o aumento do desemprego (decorrente do avanço tecnológico e das baixas taxas de crescimento econômico), levando ao aumento da demanda social em relação ao Estado (PIMENTA, 1998, p. 176).

A educação se apresenta no contexto da reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital, no qual se encontra o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

As organizações empresariais influenciam direta e indiretamente a formulação de propostas educacionais partindo-se da divisão do trabalho educacional na sociedade e passam a assumir, para si, a definição do conteúdo e das estratégias educacionais, fazendo com que a educação seja o foco da nova política industrial voltada para a competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção e formação educacional.

Portanto, a educação como fator de qualificação de mão-de-obra é considerada, como já afirmado acima, de importância fundamental para consolidar os processos de reconfiguração do Estado, que passa a ser palco de profundas reformas políticas e ideológicas, favorecendo a atuação do Estado como um estrategista político e econômico “[...] gerando uma contradição entre a demanda de maior participação dos cidadãos e a necessidade de decisões centrais estratégicas e rápidas” (PIMENTA, 1998, p. 177).

Porém, a regulação exercida atualmente pelo Estado pode, segundo Pimenta (1998), ser assumida pelos cidadãos, considerando o avanço tecnológico e da informação, tendo em vista que mais cidadãos encontram-se interligados mundialmente e, por sua vez, passam a requerer

maior participação da sociedade na formulação das políticas, na definição do gasto público e nos processos legislativo e judiciário. Quando se trata de decisões locais, esta participação aproxima o cidadão do Estado, tornando esse último mais democrático e legítimo (PIMENTA, 1998, p. 177).

Dessa forma, se o cidadão tem maior acesso à informação e à transparência, bem como à diminuição da burocracia do Estado, isso poderá vir a facilitar

o seu controle sobre o próprio Estado, aumentando a participação nos processos decisórios.

No estudo desenvolvido por Pimenta (1998) é apresentado os períodos de transição do Estado brasileiro que passou de patrimonialista liberal clássico para Estado intervencionista, com a profissionalização do funcionalismo público e ampliação da atuação do Estado e da administração pública, por meio da indução da “[...] racionalidade em suas organizações burocráticas, criando um conjunto de normas e legislações específicas” (PIMENTA, 1998, p. 183).

Ainda de acordo com Pimenta (1998) parece que o Estado brasileiro, atualmente caracteriza-se por um Estado burocrático, tendo em vista que

[...] o Estado do bem-estar no Brasil surge como um Estado burocrático, universalizando o sistema de mérito, a impessoalidade e a simplificação e padronização de rotinas de trabalho. (PIMENTA, 1998, p. 183).

O Estado com suporte na administração burocrática permanece até o final dos anos 1980, mesmo e apesar da característica intervencionista dada pelo governo militar durante os anos 1960 e 1970. Somente nos anos 1990, no do governo FHC, o Estado brasileiro busca organizar-se por meio de uma administração descentralizada, no entanto, sem alterar as “suas características de burocracia impessoal centralizada” (PIMENTA, 1998, p. 185).

A reforma gerencial do Estado brasileiro surge em um contexto de profunda crise do Estado burocrático, a princípio, por meio da organização de administração direta e quando se distancia das tendências autoritárias da burocracia. Desta feita, a reforma gerencial brasileira partiu de três premissas básicas: aumento de eficiência e efetividade partindo dos pressupostos da descentralização e desconcentração de políticas e recursos; fortalecimento da capacidade do Estado de promover o desenvolvimento econômico e social; asseguramento do caráter democrático da administração pública com serviço orientado para o cidadão-cliente.

O grande empreendimento político implementado nos anos 1990, foi a reconstrução do Estado. O desenvolvimento econômico e social ocorreu entre os anos 1930 e 1960, período marcado por grande desenvolvimento econômico e de significativa melhoria das condições sociais na história.

No entanto, esse desenvolvimento perde fôlego a partir dos anos 1970. En-



tra a crise do capitalismo e do modelo de desenvolvimento até então implementado, apresenta então, globalmente redução da taxa de crescimento econômico, aumenta de desemprego e a inflação (HOBSBAWM, 1995). Nesse contexto, o capital se apresenta com uma roupagem nova, e como resposta à crise surge a reforma econômica voltada para o mercado impregnada com a onda neoliberal, e como resultado desta resposta surge, por sua vez, o Estado mínimo.

É interessante observar que o Estado mínimo, a partir dos anos 1990, se torna inviável diante da ausência de respostas à sociedade assolada com o crescimento horizontal da pobreza, e a resposta dada à crise dos anos 1970 redundou na necessidade de reconstrução do Estado. O Estado deveria, portanto, além de garantir a propriedade e os contratos, garantir também os direitos sociais e ainda dar suporte para o desenvolvimento do país. Segundo Bresser Pereira (1995), a reforma do Estado considera quatro aspectos: a questão econômica e política e a relação com a dimensão do Estado (seu tamanho, presença); a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da condição de governabilidade a partir da capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões necessárias de mudanças políticas e aumento da capacidade política do governo de intermediar interesses e governar.

Na verdade, a questão da delimitação do Estado considera os conceitos de privatização e terceirização. Quanto à definição do papel regulador do Estado, se referem à participação em maior ou menor grau de intervenção do Estado e sua presença no mercado. No aspecto da governabilidade com base na condição financeira e administrativa, tem-se a superação da crise fiscal, a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social e a superação da forma burocrática de administrar o Estado. E Por último considera, também, no aspecto da governabilidade, a legitimidade do governo perante a sociedade e os ajustes políticos como meios de intermediação de interesses diversos. Esses foram basicamente os eixos orientadores para a reforma do Estado ocorrida nos anos 1990 em diversos países e no Brasil.

Nesse contexto que se visualizam os processos cíclicos de reforma e contra-reforma do Estado, caracterizando-se em movimentos que levam à centralização administrativa ou no discurso à descentralização, o movimento de reforma e contra-reforma busca uma identificação ora com o Estado social-burocrático, ora com outra tendência de característica descentralizadora, com maior flexibi-

lidade administrativa, que busca pela diminuição do Estado.

Vale observar que o movimento cíclico de reforma e contra-reforma parece coincidir com uma maior ou menor intervenção estatal que, por sua vez, possui também caráter cíclico. A intervenção no Estado, segundo Altvater, é justificada como

[...] forma especial do cumprimento da existência social do capital ao longo e além da concorrência... Há essencialmente quatro áreas em que o Estado é primariamente ativo: 1. a criação das condições materiais gerais de produção (“infra-estrutura”); 2. a determinação e a salvaguarda do sistema legal geral [...]; 3. a regulação do conflito entre salário e capital [...]; 4. garantia e expansão do capital nacional total e o mercado capitalista mundial (ALTVATER, 1972, p. 99-100).

Vale observar que a intervenção no Estado ao longo da história variou conforme seu grau de desenvolvimento, ou seja, em países subdesenvolvidos ela surge da necessidade de crescimento industrial em fase inicial em que o Estado tem o papel de poupar recursos para repassá-los às empresas por meio de renúncias fiscais (PEREIRA, 1989).

Já nos países considerados em desenvolvimento, “a intervenção estatal foi, de fato, o mecanismo básico de acumulação primitiva” (PEREIRA, 1989, p. 5). O Estado faz certo “ensaio” de regulação principalmente na economia. No entanto, quando parece ser discurso generalizado, que quanto mais desenvolvido é o Estado menos se vê sua presença, esse conceito não possui consistência na medida em que quanto mais desenvolvido é o Estado, atualmente, mais presente se faz no papel de regulador da economia. E como sempre, tanto nos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento ou ainda desenvolvidos, a intervenção tem ocorrido a favor de uma classe social extremamente favorecida. Este favorecimento contribuiu sobremaneira para a falência do Estado. Desconstruir o discurso do estado de bem-estar social como aquele que existe para favorecer as classes sociais não privilegiadas, se faz necessário até para se entender a destinação das reformas produzidas nos últimos anos e a quem de fato elas se destinam. Segundo Laux e Molot,

[a] retórica da privatização é hoje em dia difundida, mas concluímos que, com exceção da Inglaterra, estamos testemunhando não o desmantelamento em massa das empresas estatais, mas a rees-

truturação do capitalismo estatal. Os governos vendem corporações selecionadas e recorrem ao mercado de ações para financiar outras. Eles ainda recorrem ao uso arbitrário de investimento, e o fazem tornando a intervenção estatal mais aceitável (LAUX; MOLOT, 1988, p. VIII).

## Segundo Pereira, a intervenção do Estado

[e]xpande-se ou contrai-se ciclicamente, e que a cada novo ciclo o modo de intervenção muda. Por um determinado período a intervenção estatal aumenta, o Estado assume um papel crescente na coordenação do sistema econômico, na microalocação de recursos, na macrodefinição do nível de poupança e investimento (ou do equilíbrio entre oferta e demanda agregada), e na micro-macrodefinição da distribuição de renda entre as classes sociais e entre os setores da economia (PEREIRA, 1989, p. 7).

Portanto, o Estado intervencionista sempre fora apontado como o principal fator de desenvolvimento, e nos anos 1980 e 1990 transformaram-se em obstáculo ao crescimento econômico e social. Esse discurso foi utilizado como justificativa para alterações no modelo de Estado.

Para o convencimento social da necessidade da reforma do Estado e para a construção de uma consciência social hegemônica, utiliza-se os meios de comunicação de massa, e a educação, como veículo estratégico de preparação para o mercado de trabalho e como via ideológica de proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

A estratégia de convencimento, no contexto neoliberal, apresenta-se a partir da necessidade de conseguir-se o apoio social por meio da transformação das questões políticas e sociais em processos meramente técnicos, pois a diminuição paulatina e consistente dos postos de trabalho é uma questão social e deveria ser tratada dessa maneira. No entanto, a redução dos postos de trabalho converteu-se em uma questão técnica, em que o trabalhador deve “capacitar-se” adequadamente para “resolver” o problema do desemprego.

Por outro lado, essa questão técnica do desemprego converte-se também em um problema de introdução de inovações tecnológicas no setor produtivo, em outras palavras, o desemprego não é um problema político ou social.

Nesse contexto, o trabalho deveria traduzir que, conforme a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 170, “a ordem econômica, fundada na valoriza-

ção do trabalho e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social”, a dignidade da pessoa humana. Além disso, deve ser visto ainda como um exercício pleno da cidadania, tendo em vista que esse e a cidadania consistem historicamente em um processo na própria história da humanidade.

Na verdade, o Estado liberal se coloca acima das classes sociais e produz o monopólio da racionalidade capitalista de forma a garantir que os conflitos entre classes ou entre capital e trabalho não apareçam. Para isso, ele garante o isolamento dos indivíduos do seu grupo, de outros indivíduos e até de si mesmo por meio da competição exarcebada em um contexto profundamente precário das relações sociais entre os que se denominam iguais e livres.

É assim que o “adquirir” produtos não confere o status de consumo e sim de conquista. Essa “conquista” torna os homens desiguais entre si, porém essa desigualdade não emerge, ela se camufla.

Na camuflagem das desigualdades sociais, o acesso à educação e à conquista de uma vaga no mercado de trabalho passam a ser elementos fundamentais de uma pseudo cidadania, no entanto uma verdadeira cidadania capitalista. Pois quem conquista seu espaço na educação, segundo o discurso, estará apto a para conquistar seu emprego, esse por meio do trabalho consistirá na aquisição da cidadania. Contudo, não é apenas o trabalho e sim o resulta desse trabalho que se traduzido em salários que retrata a conquista real dos direitos sociais postos aos cidadãos.

No entanto, a formação obtida no contexto educacional exerce seu papel de reprodução social e ideológica, pois confirma aquele, a partir das posições no âmbito profissional e cultural, de maneira que as pessoas serão responsabilizadas pela sua boa condição no mercado e pela manutenção desse, pois os trabalhadores não qualificados são os mais desfavorecidos na manutenção e/ou na inserção no mercado de trabalho. Como consequência disso, é esse o seguimento que parece buscar na educação a solução para a mobilidade social e profissional ascendente e maior permanência nesse.

Os conhecimentos sobre qualificação enquadram como categoria teórica n formação profissional e na formação geral, sendo que pensar em formação precisa-se destacar a questão política que se torna um problema por não conseguir fugir de “debates sobre justiça à igualdade que atravessam a sociedade” (ESTE-

VÃO, 2001). Dessa maneira destaca-se também a problemática do mercado de trabalho que ocasiona desigualdades e discriminações devidas à concentração de renda nas mãos de poucos que conseguem melhores condições de trabalho, enquanto que os mais desfavorecidos ficam desempregados e submissos a empregos precários, sem nenhuma perspectiva de ascensão social e de permanência no mercado de trabalho.

O próprio espaço da cidadania dá lugar ao espaço da produção, em que o operário-cidadão troca de lugar ao cidadão-operário.

Segundo Pochmann (2004), a dinâmica do mercado de trabalho é extremamente excludente e danifica as contribuições que a educação oferece, aumentando, conseqüentemente, as desigualdades sociais existentes no país. As taxas de desemprego vêm aumentando para a população mais escolarizada, o que acaba por exceder mão-de-obra para o mercado nesse seguimento social.

Desta maneira, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração do trabalho (POCHMANN, 2004).

Por outro lado, o crescimento do desemprego consiste na ausência de capacidade de absorção do fator trabalho, ou seja, a expansão da ocupação que no Brasil e no mundo se mostra inferior ao crescimento da força de trabalho (aumento da população economicamente ativa). Portanto, o que se vê são diversos estímulos para formação profissional e escolar como pré-requisitos para a aquisição de postos de trabalho em um contexto claramente reduzido de postos de trabalho. O mercado de trabalho não consegue absorver o grande contingente de mão-de-obra à disposição.

Se essa afirmativa pode ser considerada coerente pode-se também deduzir que além do excesso de mão de obra disponível e a falta de expansão dos postos de trabalho tem-se, também, por outro lado, a destruição de postos de trabalho devido às novas formas de produção e de relações de trabalho, que aumentam o contingente de trabalhadores autônomos, por exemplo, por meio do processo de terceirização; a realocação de mão-de-obra de setores tradicionalmente com maior grau de formalização (indústria de transformação), para setores com maior grau de informalidade (serviços e comércio) – terceirização do emprego; e fatores institucionais associados ao sistema de seguridade social e à legislação

trabalhista, incentivando o estabelecimento de relações informais de trabalho entre as empresas e os trabalhadores.

Por outro lado, apesar da expansão da mão-de-obra de trabalhadores escolarizados e, ainda, da destruição dos postos de trabalho, a América Latina possui a “maior oferta de trabalho do mundo e a pior escolaridade, isso a torna muito vulnerável para a exploração da mão-de-obra” (FIGUEIREDO, 2000, p. 180). Nesse sentido, aprofunda-se, significativamente, a má distribuição de renda que, conforme o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os 10% mais ricos da população recebem 40% do total da renda, e os 30% mais pobres, apenas 7,5%, isso a torna muito vulnerável para a exploração da mão-de-obra na região.

Nesse sentido, a exploração da mão-de-obra também é vista como forma de vantagem competitiva que, incorporada ao preço final dos produtos ou serviços, traduz, em mais lucros aliadas ao baixo custo do produto devido ao impacto menor do custo de produção. Gleider (1997) apresenta uma expressão usada por um Gerente de Recursos Humanos da Sony que sintetiza a questão da competitividade comercial por meio do mercado global de trabalho: “A questão de mudar para países subdesenvolvidos, resume-se em saber se é *mais* barato usar pessoas ou máquinas” (GLEIDER, 1997, p. 78).

Segundo Marx,

[o] trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2003, p. 111).

Assim, o sentido o trabalho está como um processo de mediação no mundo e não como o homem barato ou a máquina. Para Mészáros, existem duas formas (ordens) de mediação do mundo que perpassam pelo trabalho: uma como o ser no mundo, determinação ontológica fundamental da existência humana, e outra, uma forma particular, histórica, advinda da divisão do trabalho capitalista (propriedade privada, trabalho intelectual e manual, troca). Parece-nos que é nesta segunda fase que se configura o trabalho atualmente.

A atividade produtiva é, portanto, atividade alienada quando se afasta de sua função adequada de mediar humanamente as relações sujeito-objeto, entre homem e natureza, e tende, em lugar disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela ‘natureza’. Isso pode ocorrer até mesmo em uma fase altamente desenvolvida da civilização, se o homem for sujeitado, como diz o jovem Engels, a ‘única lei natural baseada na inconsciência dos participantes’ (MÉSZAROS, 1981, p. 77).

O sucesso do capitalismo resume-se no aumento da produtividade, da propriedade privada e da riqueza, ou seja, no “... interminável processo de obter lucros” (MARX, 2002, p. 183-84), no entanto reside também na qualificação da mão-de-obra e no aumento da reserva dessa mão-de-obra qualificada.

Para Marx

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, mesmo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorada, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2002, p.735).

Essa é na verdade a configuração do trabalho e do emprego no Brasil. Pode-se perceber que os melhores empregos acabam com os mais ricos, sendo que os menos favorecidos e com alta escolaridade ficam desempregados, além de sofrer preconceitos raciais e de classe. É necessário que ocorra uma expansão da escolaridade, não apenas do ponto de vista produtivo, como também da cidadania.

A crise atual do capitalismo, bem como o seu processo de reorganização e a construção de uma nova sociabilidade no Brasil, dentro de uma ótica subalterna ao capital (ARRIGHI, 1997), apresenta-se como um período de amplas e profundas transformações nos pólos científicos e científico-tecnológico, alteração no interior dos processos de trabalho, reorganização dos Estados etc.

Essas mudanças em um contexto amplo de Estado são caracterizadas por dois períodos distintos. O primeiro deles é descrito por Hobsbawm (1995),

sendo considerado como a “Era do Ouro”, que se evidencia com um amplo crescimento econômico e de estabilidade e com uma crescente produção e consumo. Por outro lado, evidencia-se, também, nesse contexto, a política do pleno emprego.

O segundo período é caracterizado pela globalização e mundialização de capital, discutido por Ianni (1996) e François Chesnais (1998), período que revela as políticas neoliberais e responsável pelas profundas mudanças no contexto das políticas sociais, do trabalho, da reestruturação produtiva, bem como das reformas estatais que visam garantir de um lado, a desestatização da economia e, por outro, a presença do estado com base em mecanismos de regulação da economia.

No Brasil, o processo de desestatização e regulação inicia-se nos anos 1990, com o governo Collor de Mello e, a seguir, com Fernando Henrique Cardoso, no discurso de modernização econômica e produtiva do país. As principais conseqüências da implementação desse modelo se refletem na fragilização dos direitos trabalhistas, no esvaziamento do poder de negociação coletiva de trabalho e no acirrado discurso de qualificação do trabalhador como requisito fundamental para a manutenção no mercado de trabalho.

Rodrigues (1998) afirma que o que ocorreu no Brasil, nesse período, foi a tentativa de instaurar uma hegemonia no Brasil tão desejada pela burguesia, implementando seu projeto baseado na ideologia neoliberal, na flexibilidade, na descentralização e autonomia, e na privatização. O ideário neoliberal se constituiu como uma prática ideológica com priorização do social que transforma todo o planejamento em mercado, ressaltando o individualismo e, principalmente, o capitalismo.

Segundo Ianni (1998), o neoliberalismo possui cinco bases fundamentais: práticas ideológicas; cultura; desencantamento do mundo; diplomacia e globalização. As práticas ideológicas funcionam como troca de hábitos, de atitudes, comportamentos, idéias, procedimentos, enfim, tudo que objetive expandir os espaços para o mercado. A cultura atua de maneira influenciando a população pela dinâmica da economia. O processo de desencantamento do mundo ocorre baseado na intensificação de idéias inspiradas na “razão instrumental, traduzidas em pragmatismo, racionalização, modernização, etc.” (IANNI, 1998, p.118). A diplomacia reproduz e dissemina os ingredientes nazi-fascistas, difundindo



por todo o mundo e intensificando a globalização. Essa, por sua vez, provoca mudanças nos quadros sociais, interferindo nos territórios a fim de expandir fronteiras econômicas pelo mundo, visando à expansão do capitalismo.

Isso tudo tem sido o que produz e reproduz as classes subalternas, a pobreza, o desemprego, resultando em violência, em protestos, lutas sociais e diversas formas de reivindicações que expressam as desigualdades sociais.

Segundo Ianni (1998), há uma ordem social global que não se parece com o antigo “equilíbrio” entre os Estados Nacionais nas suas relações internacionais (a bipolaridade da era da “Guerra Fria”, por exemplo), mas que demonstra que o discurso do globalismo como apologia dos “valores” do mercado, não passa de uma ideologia que pressupõe esta ordem, embora a negue como estrutura mundial de poder que sustenta um sistema econômico causador desta situação de miséria social e destituição de direitos.

Ianni radicaliza este ponto de vista teórico:

Sim, as organizações multilaterais e as corporações transnacionais são novas, poderosas e ativas *estruturas mundiais de poder*. Elas se sobrepõem e impõem aos Estados nacionais, compreendendo extensos segmentos das sociedades civis, isto é das suas forças sociais. [...] Sim, já se formaram e continuam a desenvolverem-se estruturas globais de poder, respondendo aos objetivos e às **práticas** dos grupos, classes ou blocos de poder organizados em escala realmente global (IANNI, 1998, p. 20, grifos do autor).

Desta forma, a gestão capitalista da crise, que se esconde por trás do discurso triunfante do pensamento único neoliberal e da ideologia do globalismo, é administrada por intelectuais, instituições, empresas, governos e classes sociais que formam uma coalizão que se contrapõe a uma noção como a da universalização da apropriação dos direitos humanos na condição de forma de desenvolvimento econômico-social. A gestão da exclusão social é um subproduto lógico e real deste processo social de caráter conservador, pois perpetua a desigualdade social e a pobreza estrutural.

Fica claro, portanto, que em meio à evolução capitalista do mundo, as relações de trabalho também sofrem profundas modificações e a principal delas é o conceito de trabalho visto como uma mercadoria. Além disso, segundo Chenais (1998) e Ianni (1996), há uma reordenação geográfica do capital em que os

trabalhadores globalmente passaram a ter relação como trabalho incerto em que esse o trabalho não consegue impor seu caráter humano. Outra característica do trabalho é o distanciamento entre o empregador e empregado, tomando como base as formas de gestão do trabalho, reduzindo o trabalhador a uma massa desprovida de individualidades e subjetividades.

Portanto, a transitoriedade é a marca de um estilo de vida, que se estabelece pelo não comprometimento com o “outro” e ausência quase que total da solidariedade social.

Nesse contexto, o subemprego, fruto do expressivo desemprego estrutural, é uma realidade. Sem direitos e sem deveres legais, o subempregado automaticamente se torna um excluído à margem do processo produtivo e social do Estado. Outra característica no contexto do capitalismo avançado é a alta qualificação/formação atrelada ao crescimento de baixos salários. Com a concorrência acirrada e o alto índice de desemprego, os trabalhadores, principalmente os mais jovens, são submetidos à aceitação de uma remuneração aquém de suas obrigações e necessidades, fator que ajuda na manutenção e disseminação das agruras econômicas e dos níveis de insegurança (PETRAS, 1999).

As desigualdades sociais também aumentaram devido ao fator educação que separa ainda mais as diferenças de classe e ascensão social, além de ressaltar a influência da economia capitalista no campo educativo, não atendendo e oferecendo educação de qualidade para todos, não desenvolvendo as concepções sobre as condições impostas aos menos favorecidos, que são esmagados pela política, pela falta de acesso à saúde, pelas relações desiguais de classes sociais, e pelas demais dinâmicas presentes em nossa sociedade que contribuem para a continuidade desta situação para essa população.

Desta forma, podem-se mencionar as relações ideológicas estruturalmente presentes na realidade, sendo que ela está inserida nas compreensões do senso comum e da vida cotidiana, passando por invisível diante de nós, pois vivemos realizando nossas ações naturalmente sem perceber as relações sociais, econômicas, culturais, de produção e de consumo presente em nossos atos. A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica como um imperativo ao mercado ou às necessidades da livre

iniciativa. Assegura, ainda, que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta à competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento de matemática e ciência adquire relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. Apple (1999) afirma que na sociedade contemporânea a ciência se transforma em capital técnico-científico. As grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas: por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; pelos controles das patentes de produtos de tecnologia científica, podendo, portanto, se antecipar às tendências do “mercado” consumidor; controlando os denominados “pré-requisitos” do processo de produção científica a escola e, principalmente, a universidade, onde se produz conhecimentos técnico-científicos. A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica, transforma a ciência em capital técnico-científico.

2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Essa precisa sustentar-se, também, no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade, a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que, nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi (2001) tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola, a fim de que cumpra, mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório, porque, enquanto no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamen-

to da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Silva (1999) promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos.

A novidade, se é que assim se pode chamar, do projeto neoliberal para a educação não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M<sup>a</sup> Beatriz Costa; CABRAL, M<sup>a</sup> do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o serviço social**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

ALVES, Giovanni. **Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. n.º 372. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise de sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALTVATER, Elmar. "Notes on Some Problems of State Intervention". *Kapitalistate*, n.1-2, 1973. **Originally published in German**, 1972.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A (Org.). **O avesso do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação.** Porto: Porto Editora, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Educación superior: las lecciones de la experiencia.** Washington: World Bank Human Development Group, 1994.

\_\_\_\_\_. **Education sector strategy** Washington: World Bank Human Development Group, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Educational change in Latin America and the Caribbean.** Washington: World Bank Human Development Group, 1999b

\_\_\_\_\_. **Higher education in Brazil: challenges and options** Washington: World Bank Human Development Group, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A crise do Estado.** São Paulo: Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Segundo consenso de Washington.** In REP, vol. 23 (3), julho-setembro, p 3-34. 2003.

\_\_\_\_\_; NAKANO, Y. **A origem política dos problemas econômicos.** In REP, Vol. 15(2), abril-junho, p. 10-25. 1995.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado para a cidadania.** São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do serviço público,** Brasília, DF , v.1, n.12, p.18 - 65, Fevereiro, 1997.

\_\_\_\_\_; NAKANO, Y. **Uma estratégia de desenvolvimento com estabilidade.** In REP, vol. 22 (3), número 87, julho-setembro, p 146-180. 2002.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BORI, C. M.; DURHAM, E. R. (Ed.). **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2000.

BÓRON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRAVERMAM, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARDOSO DE MELLO, J.M. A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (Org.). **Poder e dinheiro**. Uma economia política da globalização. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, C. de M.; NAVARRO, J. C. ¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada? In. **Educación superior privada** México City: UNAM, 2002.

CARVALHO, C. H. A de. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas. Campinas, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, M. H. R. Interesses das organizações e políticas Sociais. **Revista ANPOCS**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 17-45, Março, 1991.

CENSO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 1999-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIGNOLLI, A. **Estado e força de trabalho: introdução à política social no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CORBUCCI, P.R. Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação. **Texto para discussão** n. 869, IPEA, mar. 2002.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.72 - 96. Abr. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1988.

CUT, Central Única dos Trabalhadores. Reforma Sindical: Quem somos, de onde viemos, para onde vamos - **Caderno de Subsídios**. Secretaria Nacional de Organização da CUT, 2003.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento público às escolas privadas**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. M. W. (Ed.). **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, p.817-838, mês. 2003.

DURKHEIM, E. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: Félix Alcan, 1895.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. de. (Org.). **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília: ENAP, 1997.

\_\_\_\_\_. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, p.112 - 164 .Setembro. 1993.

FAGNANI, E. Ajuste econômico e financiamento da política social brasileira: notas sobre o período 1993/98. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.15, n. 13, p.48 - 69, Dez. 1999.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FIGUEIREDO, E. A. de. Paradoxo da globalização. **Revista de Economia**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 180-195, jan./jul. 2000.

FRANÇA, R. L. de. **A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90**: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil 2002. 389 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo Araraquara, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.113 - 157.

FURTADO, C. **Brasil**: da república oligárquica ao Estado militar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979 (Brasil Tempos Modernos)

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval ; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

GISI, M. de L.. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S; GISI, M.de L. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.839-872, Outubro. 2003.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes.. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, SP, n. 18, p.27 - 52, set. 1987.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.



IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **O colapso do populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Brasília, 27, Abr. 2004. p77.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS **Educabrazil**. Brasília, 2003 a. Disponível em: <http://www.educabrazil.inep.gov.br>. Acesso em: 18. Agosto de 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior 2002**. Brasília, 2003b.

LÚ-KRÁSSINE, G. C. **Fundamentos do Marxismo-Leninismo**. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: **II Lavoro**. In: **Per una ontologia dell' Essere Sociale**.

LUCENA, C. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, Uberlândia; EDUFU, 2004.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público **Archivos analíticos de políticas educativas, Rio de Janeiro v. 13, n. 27, 2005**. Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n27/2007> >. Acesso em: 27 abr. 2008.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p.75-90,, set./dez., 2004.

\_\_\_\_\_. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004.

MARTINS, C. E. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.8, n. 06, p.37 - 69, Jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1, São Paulo: DIFEL, 1982.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich.. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Avante, 1984.

\_\_\_\_\_. O trabalho alienado, primeiro manuscrito. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Mantin Claret, cap.4, p. 110-122. 2002.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Avante, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria de Política Econômica. **Gasto social do governo central: 2001 e 2002**. Brasília, 11 nov.de 2003.

MOLOT, Maureen Appel; LAUX, Jeanne Kirk, The politics of nationalization **Canadian journal of political science**, cidade, v.6, n.12, p.227-258, Jun. 1988.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Revista Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 22, p. 8-28, out./nov. 1988.

PETRAS, James. **Intelectuais**: uma crítica marxista aos pós-marxistas. Lutas Sociais n. 01. São Paulo: Xamã. 1999.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.32, n.5, p. 173-199, set./out.1998.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. **Revista de ciência em educação**. Campinas, v.1, n. 1 p. 35 – 55. Dezembro, 2004.

RIBEIRO, M. das G M. Políticas para a Educação superior no Cone Sul: do autoritarismo ao neoliberalismo. **Pró-Posições**, São Paulo, SP, v. 11, n. 3, p.81 - 112, Nov. 2000.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

RODRIGUES, José dos S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da CNI. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sonia. M. **Educação e identidade dos trabalhadores**: concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. Fundações privadas na universidade pública. A quem interessam? **Avaliação**, Belo Horizonte, MG, v. 7, n. 4, p.18 - 48, Dez. 2002.

SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.45 - 66, Jun. 2000.

\_\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO Deise; FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.

SILVA JR, J. dos R. A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 117-142, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A ; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, A. O. da. Trabalho e política. Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da tendência articulação – PT). In: PRIORI, Ângelo (Org.). **O mundo do Trabalho e a Política**. Maringá: EDUEM, 1999.

SIQUEIRA, A C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: SEMINÁRIO NACIONAL – EDUCAÇÃO & PODER: TENSÕES DE UM PAÍS EM MUDANÇA, São Paulo, SP, 2003.

SOUZA, J. dos S. Trabalho, educação e política na sociedade de classes. In: AUTOR. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A crise do capital e a redefinição da política educacional. In: AUTOR. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)>. Acesso em 08 jan 2008.

URIARTE, Oscar Ermida. **A flexibilidade**. São Paulo: LTR, 2002.

VIANA, Nildo. **A consciência da História: ensaios sobre o materialismo histórico-dialético**. Goiânia: Edições Combate, 1997.

WILLMOTT, H. Postmodernism and excellence: the de-differentiation of economy and culture. **Journal of organisational change and management**, v.9, n.18, p.58-68, Agosto . 1992.

WILLMOTT, H. Strength is ignorance; slavery is freedom: managing culture in modern organizations. **Journal of organisational change and management**, v.22, n.22, p.215-252, Outubro. 1993.



---

# Linguagem e Sociedade

---





# ELEMENTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL EM DOIS GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Everaldo Lima de Araújo<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetiva analisar dois gêneros textuais diferentes (*história infantil moderna e carta*) à luz de aportes teóricos da Linguística Textual, mais precisamente tomando por base postulados da coesão e coerência textual: seqüências (tipos) textuais, tempos verbais e meta-regras. A análise realizada nos dois textos mencionados pôde mostrar que cada gênero de texto apresenta uma composição textual específica, que deve ser percebida pelo produtor ao elaborá-lo, obedecendo ao princípio de constituição do mesmo, e também pelo receptor, visto essas considerações discutidas podem possibilitar-lhe a realização de um processo de leitura e interpretação mais produtiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** coesão – coerência – gêneros textuais – história infantil moderna – carta.

## 1. Introdução

A Linguística Textual, desde a década de 1960 (quando do seu surgimento), tem encontrado cada vez mais espaço dentre os ramos diversos da chamada Linguística Moderna. (FÁVERO; KOCH, 2002). Diante da relevância e da evidência de sua importância para os estudos linguísticos atualmente, este trabalho tem por escopo verificar alguns elementos desse ramo da linguística em dois textos diferentes. Para tanto, visando a melhor orientar nosso estudo, direcionaremos nosso trabalho a dois fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dresler (apud COSTA VAL, 1991, 5) que julgamos serem pertinentes em um trabalho dessa natureza: a **coesão** e a **coerência**.

Com o intento de melhor definir nossa proposta, dentre outras questões, verificaremos como se dão as **seqüências textuais** (narração/dissertação/descrição/injunção) - a que Travaglia (2003, 5) chama de **tipo de texto**, pois “pode

---

<sup>1</sup> Especialista em Literatura Brasileira (UNIPAM), Especialista em Língua Portuguesa (UNIPAM) e Mestre em Linguística (UFU). Professor da Faculdade Patos de Minas (FPM) e da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). E-mail: everaldo.lima.araujo@terra.com.br

ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma mesma maneira de interlocução” e mesmo porque o tipo de texto é capaz de apresentar “a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer/acontecer ou conhecer/saber e quanto à inserção destes no tempo e/ou no espaço” (TRAVAGLIA, op. cit., 5). Esses tipos de textos serão verificados, como já dissemos, em dois textos diferentes, que serão entendidos aqui como **gêneros de texto**. De acordo com Travaglia (op. cit., 7-8) o gênero de texto “se caracteriza por exercer uma função social específica. Estas funções sociais embora sejam ‘pressentidas’ e vivenciadas quase sempre não são de fácil explicitação.”. Assim, optamos por dois gêneros diferentes para este trabalho (constituindo o *corpus*), sendo o primeiro um texto da literatura infantil – *Miki, o gato pirata*, de Carmen Andrés Cabré – sendo entendido aqui como o gênero **história infantil moderna**<sup>2</sup>, e o segundo, um texto do universo epistolar, gênero **carta**, de autoria do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu. Nesses dois gêneros, a partir das seqüências (ou tipos textuais), analisaremos também a questão dos **tempos verbais**, bem como seus efeitos enquanto elementos importantes na constituição do gênero. Faremos também uma incursão analítica no que diz respeito aos fatores de coerência que predominam (ou faltam) nos textos, de acordo com a concepção das **meta-regras** de Charolles (apud COSTA VAL, 1999, 9-11): repetição, progressão, não-contradição e relação. Por fim, diante do proposto até então, verificaremos traços comuns e divergentes.

Desse modo, acreditamos contribuir de alguma forma, ainda que modéstia, aos estudos lingüísticos, ao analisar, à luz da Lingüística Textual, dois gêneros de texto, visando também a demonstrar o funcionamento de cada gênero, partindo do princípio de que cada gênero possui características funcionais que lhes são comuns.

---

<sup>2</sup> Esse gênero de texto é a forma como propomos em nossa pesquisa (ARAÚJO, 2006) junto ao Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia. Trata-se de uma história, narrativa, própria para leitores iniciantes no processo de leitura.

## 2. Análise do *Corpus*

### 2.1. Seqüências (tipos) textuais

Verificamos no gênero **história infantil moderna** (*Miki, o gato pirata*)<sup>3</sup> - Texto 1 - que a seqüência (tipo) textual predominante é a narração, fazendo-se presente dos parágrafos 1 ao 6 (primeiro ao penúltimo parágrafos). Daí o primeiro fator de explicação desse gênero ser denominado “história infantil moderna”. Já o 7º parágrafo (último) apresenta traços da dissertação, ao fazer um fechamento do texto, transpondo uma opinião, com tom de persuasão, visando a estabelecer uma conversa (interação) com o leitor/receptor do gênero.

Já no gênero **carta** (texto de *Caio Fernando Abreu*)<sup>4</sup> - Texto 2 - observamos o trânsito de seqüências (tipos) de texto diversas, constituindo o texto. Observamos:

- Descrição: Local e data da redação do texto: “SP 17.09.84”;  
Nome do receptor (destinatário) da carta: “Regina”;  
Nome do emissor (remetente) da carta: “Caio”;  
Frase 3: “que é uma mulher madura, bonita, sozinha e às vezes escreve sobre esse problema”.
- Opinião/Dissertação: no início da carta – frase 1: “acho que o nosso pronto-socorro agora ficou na medida”; frase 2: “espero que você goste”, etc.
- Injunção: “no caso de haver problemas com a Marilena Chauí, uma opção seria entrevistar a Lygia Fagundes Telles...”, “me dê um toque”, etc.
- Narração: “seguinte” (na terceira frase - elemento que dá idéia de, logo em seguida, expor algo, narrar), “um beijo do”, etc.

### 1.1. Tempos Verbais e seus Efeitos

No texto 1 os tempos verbais possuem um valor fundamental na condução da forma como os fatos são narrados:

<sup>3</sup> Doravante chamado de Texto 1, visando a facilitar a referência.

<sup>4</sup> Doravante denominado Texto 2.

- Primeiro parágrafo: a locução verbal queria ser (pretérito imperfeito do indicativo) expressa o desejo da personagem da história em relação ao momento do narrado, deixando claro para o receptor/leitor do texto a intenção da personagem. Apesar de estar no pretérito, essa locução verbal indica um desejo constante da personagem, sendo, portanto, posto nesses tempo e modo verbais mais como uma forma de modéstia;
- Segundo e terceiro parágrafos: são introduzidos por verbos no pretérito imperfeito do indicativo - lia e sonhava - que são a idéia de algo inconcluso e contínuo nas práticas de ação do personagem *Miki*. Já o verbo imaginava, no segundo parágrafo (também no pretérito imperfeito do indicativo), dá a idéia de consequência em relação à ação do verbo ler (nos mesmos tempo e modo). Os verbos do terceiro parágrafo, resgatar e encontrar, ambos no infinitivo, são constituintes de atos inseridos na idéia da ação do verbo sonhava, da oração em questão.
- Do quarto ao sexto parágrafos: possuem vários verbos no pretérito perfeito do indicativo - cresceu, construiu, zarpar, encontrou - apresentando ações claramente passadas e concluídas. Esses verbos expressam ações transcorridas no desenvolvimento da vida da personagem *Miki*. No quinto parágrafo, encontramos o verbo encontraria (futuro do pretérito do indicativo) que estabelece a perspectiva de um futuro em relação à ação passada do verbo zarpar (no mesmo parágrafo). Trata-se de um futuro em relação a um passado. No sexto parágrafo, encontramos a locução verbal havia sonhado (pretérito mais-que-perfeito composto, modo indicativo) referente a um passado concluído, expressando a idéia passada (sonho constante de *Miki* em conhecer o mar) dentro de um passado (fato de ter encontrado mar).
- Sétimo parágrafo (último): a locução verbal pode ser, no presente do indicativo, que remete a uma condição a ser destacada na seqüência da oração, como de fato o é. O verbo ler no mesmo parágrafo, no futuro do subjuntivo (mudando assim o modo verbal - até então só verbos no modo indicativo) remete a um fato possível de ser concretizado, que é exposto no enunciado, ou seja, o leitor pode, assim como *Miki*, ser também um “pirata”, alcançar o seu sonho, sonhar/viajar.

Já no texto 2, temos:

- Frase 1: o primeiro verbo que aparece é acho, no presente do indicativo, em relação ao ponto de referência. Situa o momento da escrita. No mesmo trecho, encontramos o verbo ficou, no pretérito perfeito do indicativo, expressando a idéia de algo (opinião) concluído em relação a um presente, pela força da palavra – advérbio - “agora”, que reforça essa idéia.
- Frase 2: o verbo espero (presente do indicativo) trabalha com a mesma idéia do verbo achar (na frase 1), como se fosse uma idéia inerente ao exposto anteriormente. O verbo goste (presente do subjuntivo) expressa o desejo do locutor do enunciado, retratando, portanto, uma postura de possibilidade.
- Frase 3: o verbo no infinitivo haver expressa a idéia de impessoalidade, que vai ao encontro do ato de expor os fatos, as idéias do locutor, sem definir uma referência para o que vai sendo exposto. Nesse mesmo trecho, observamos o verbo seria, que está no pretérito imperfeito do indicativo que, a priori, deveria exprimir “*uma ação ou um estado considerado na sua realidade ou na sua certeza*” (CUNHA, 1972, 429), no entanto percebemos o sentido de algo possível, indicando possibilidade, comum ao modo subjuntivo. Mesmo estando no tempo passado, notamos que o verbo traz uma carga semântica de futuro, pois indica a perspectiva de algo que possa vir a acontecer. Verificamos também os verbos é e escreve, ambos no presente do indicativo, que indica não somente algo referente ao momento - agora - do ato da escrita, mas também o momento contínuo ao presente da escrita, sem ter que necessariamente determinar esse “agora”, o momento exato: os verbos se referem a um momento mais amplo do que apenas “o agora”, momento exato da escrita.
- Frase 4: o verbo dê (imperativo afirmativo) aponta para um desejo do locutor, provocando uma ressalva, uma “chamada de atenção” em relação ao receptor do texto. Já o verbo conversa, nessa mesma frase, que se encontra no presente do indicativo, traz consigo a idéia de futuro, estabelecendo uma relação com o exposto na oração anterior, que possui verbo que se encontra no imperativo.

### 2.3. Fatores de Coerência

Quanto aos fatores de coerência, no que diz respeito às quatro metaregras de Charolles, observamos no texto 1:

- Repetição ☒ continuidade: o texto mantém a unidade temática: a história gira em torno do personagem *Miki*. Somente no último parágrafo há uma quebra dessa unidade ao se fazer uma referência metafórica a um outro possível tema, concluindo com a idéia de proposta de um ensinamento, uma dica ao receptor/leitor do texto. No campo macroestrutural – coesão – verificamos a recorrência da elipse, que se fez presente em nove ocasiões, quando da retomada anafórica do referente *Miki*. Em uma ocasião verificamos a repetição do mesmo item lexical, no quarto parágrafo: “*Miki* cresceu...”.
- Progressão: a cada retomada anafórica do referente (*Miki*) - **dado** - algo é acrescentado a esse referente - **novo** -, que é o que vai constituindo o corpo da narrativa, acrescentando idéias, contribuindo para a progressão semântica do texto. O texto trabalha com a idéia do **dado** (*Miki*) X **novo** (ações expressas por *Miki* a cada retomada dessa referência-personagem).
- Não-contradição: o princípio da não-contradição se dá não pelo fato do exposto em si, mas pelo pacto instaurado entre **texto** X **receptor** em identificar a idéia metafórica da última frase da narrativa. Esse reconhecimento do jogo metafórico (que é comum no texto literário) o faz como sendo não-contraditório, já que há um encadeamento lógico entre os fatos expostos no texto, seja quanto aos aspectos coesivos ou semânticos.
- Articulação ☒ relação:
  - O mas no primeiro parágrafo articula as partes das orações expondo que a segunda parte (“mas nunca tinha visto o mar”) é um empecilho para o propósito da primeira oração (“*Miki* queria ser pirata”). Apon-tamos, assim, uma articulação do tipo lógico.
  - O e nos segundo e terceiro parágrafos estabelece a relação de adição de idéias que dão continuidade às propostas em cada uma das orações.
  - A expressão de fato no sexto parágrafo introduz a idéia de conclusão a partir do estabelecimento dessa oração com a anterior, evidenciando-se a articulação entre essas duas orações.

No que se refere ao texto 2, verificamos também os fatores de coerência:

- Repetição  $\boxtimes$  continuidade: verificamos a ocorrência do pronome eu nas primeira e segunda orações, referindo-se ao enunciador do texto. Mantém-se também a idéia central do texto - que trata do “pronto-socorro” (presume-se ser o roteiro de um programa de TV, levando-se em consideração o enunciador e o enunciatário do texto: Caio Fernando Abreu (escritor, trabalhou como roteirista também) e Regina Duarte (atriz global), respectivamente, mesmo sem se referir diretamente a esse tema. A alusão se dá mais pelo campo semântico.
- Progressão: o texto progride apresentando idéias ao tema (o roteiro de programa de TV) e suas implicações: possíveis entrevistadas e orientações sobre imprevistos em relação à entrevista. Enfim, o texto propõe informações novas, o que o faz progredir.
- Não-contradição: o princípio da não-contradição se faz presente no texto pelo fato de o mesmo apresentar uma seqüência lógica dos elementos expostos.
- Articulação: a palavra seguinte, na terceira frase, “prepara” o texto para que sejam expostos fatos do tema - *pronto-socorro*. O pronome relativo que, nessa mesma frase, articula o texto de forma a introduzir informações acerca da pessoa anteriormente citada - Lygia Fagundes Telles. É como se tivesse aberto um espaço para esboçar informações sobre de quem se trata.

### 3. À Guisa de Conclusão

Ao se propor um estudo de elementos constituintes de textos, observando-se elementos de coesão e de coerência textuais, elementos estes importantes na constituição da **textualidade**, entendida como o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (COSTA VAL, 1991, 5), tal estudo nos orienta na forma de organização e funcionamento dos textos em análise. Dessa forma, verificou-se em cada um dos gêneros de textos que compõem o *corpus* deste estudo - **história infantil moderna** e **carta** - que os mesmos apresentam características próprias que lhes são peculiares. Por exemplo, a seqüência (tipo) de texto comum na **história**

**infantil moderna** é a narrativa. Em contrapartida, o gênero **carta** varia a seqüência (tipo) de texto, atendendo a necessidade de efeito pretendido pelo emissor desse gênero de texto.

Assim, fica evidente a importância de uma análise à luz da Linguística Textual para se pensar na forma de constituição dos gêneros de texto que circulam em uma sociedade e cultura. Dada a importância dos gêneros textuais e a relação do falante/escritor/produzidor textual com eles, acreditamos que este trabalho contribua, ainda que modestamente, para essa reflexão, além de poder discutir questões que possam orientar o olhar do leitor, contribuindo para o processo de leitura e interpretação textual de forma mais produtiva.

#### 4. Bibliografia

ARAÚJO, Everaldo Lima de. **Era uma vez...** coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2006.

CABRÉ, Carmen Andrés (1998). **Miki, o gato pirata**. São Paulo: Editora Didática Paulista, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça (1991). **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça (1999). **Repensando a textualidade**. IV Fórum de Estudos Linguísticos. Instituto de Letras da UERJ, 21/10/1999. (conferência).

CUNHA, Celso Ferreira da. (1972). **Gramática da língua portuguesa**. 12 ed. 4 tir. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. V. (1983). **Linguística textual: introdução**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORICONI, Italo. (org.). **Caio Fernando Abreu: cartas**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1981). **O aspecto verbal no português**. 3 ed. Uberlândia: EDUFU, 1994.



TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). “Tipeamentos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos”. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa, et al (orgs). **Língua Portuguesa e ensino**. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003. (NO PRELO).

## Anexos

### Texto 1

Miki, o gato pirata

Miki queria ser pirata, mas nunca tinha visto o mar.

Lia muitos livros de aventuras e imaginava fantásticas façanhas.

Sonhava com resgatar princesas cativas e encontrar grandes tesouros.

Miki cresceu, e num riachinho vizinho construiu um veleiro.

Um dia, zarpou de manhã bem cedo, convencido de que encontraria o mar.

De fato, um dia encontrou o mar com que tanto havia sonhado.

Você também pode ser pirata, cada vez que ler um bom livro de aventuras.

### Texto 2<sup>5</sup>

A Regina Duarte

SP 17.09.84

Regina:

Acho que o nosso pronto-socorro agora ficou na medida. Espero que você goste. Seguente: no caso de haver algum problema com a Marilena Chauí, uma opção seria entrevistar a Lygia Fagundes Telles – que é uma mulher madura, bonita, sozinha e às vezes escreve sobre esse problema. Qualquer coisa, me dê um toque, a gente conversa.

Um beijo do Caio.

---

<sup>5</sup> A carta em questão encontra na página 97, da referência bibliográfica indicada (MORICONI, 2002).

## LINGUÍSTICA, COMUNICAÇÃO E HETEROGENEIDADES: CONFLUÊNCIAS EM AUTHIER-REVUZ

Marcelo Marques Araújo<sup>1</sup>

**Em** 1982, Authier-Revuz publica em um artigo as duas maneiras pelas quais se apresenta a alteridade no discurso: a *heterogeneidade mostrada* e a *heterogeneidade constitutiva*. Em sua tese intitulada “*Étude linguistique et discursive de la modalisation autonymique*” (16 de maio de 1992, Paris VIII), Revuz retoma a questão da dupla heterogeneidade sob a denominação de não-coincidências. As modalizações autonímicas são descritas como fatos pontuais de não-coincidência. O presente artigo discute algumas noções fundamentais da Linguística do Discurso no que tange a comunicação verbal e as heterogeneidades do dizer.

A *modalização autonímica* é o objeto que os estudos de Authier-Revuz privilegiam, para compreender esse termo é necessário partirmos de outros dois termos: “autonímia” e “conotação autonímica”. Estes termos pertencem à configuração teórica de Rey-Debove (1978), no campo da Semiótica.

“Tome um signo, fale dele e você terá uma autonímia”, diz Debove (1978, p. 144). Do signo comum ao signo autonímico há a passagem do “uso” para a “menção”, ou seja, um signo autonímico é um outro signo. No exemplo abaixo entenderemos a relação “uso” “menção” de um signo:

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro de Ensino Unificado do Triângulo (2000) e em Letras - Licenciatura Plena em Português e Inglês (2005) pela Universidade Federal de Uberlândia. É mestre em Linguística pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Atualmente é professor titular de ensino superior da Faculdade Patos de Minas. Um dos membros fundadores do GPAD-UFU, Grupo de Pesquisas em Análise do Discurso da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa e Inglesa, Marketing e Comunicação, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, linguística, ensino aprendizagem de línguas, heterogeneidades, comunicação, polifonia e marketing educacional. Também desenvolve função administrativa como Coordenador de Marketing e Comunicações Institucionais na Associação Educacional de Patos de Minas e Associação Educacional de João Pinheiro. E-mail: mmajornalista@terra.com.br.

Ex: É um “marginal”, como dizemos hoje em dia.

Tem-se aí um caso em que a palavra torna-se o objeto do dizer ao mesmo tempo em que é utilizada: fala-se da “coisa” e ao mesmo tempo da palavra pela qual se fala da “coisa”, acumulando o emprego: do “uso” e da “menção”. A “menção” duplica o uso das palavras. A conotação autonímica representa uma inserção de sentidos que é permeada por um processo dialógico herdado do legado de Bakhtin (1929). O discurso é visto sob uma perspectiva de sua dinâmica de funcionamento.

Os estudos das heterogeneidades enunciativas e das coincidências e não-coincidências do dizer (Revuz, 1992), estão presentes na obra de Pêcheux (1982, 1983). Pêcheux e Authier-Revuz se conheceram no CERM (Centre d’Études et de Recherches Marxistes) no final dos anos 70. Ambos apresentaram trabalhos juntos e estiveram nos grupos de pesquisa RCP (Recherche Coopérative Programmée, 1980), num período em que a agitação interna por causa das teorias de Pêcheux atingia ponto máximo. Authier Revuz está presente na produção que constitui a AD3 (Pêcheux - 1982, 1983), o artigo que Revuz produziu em 1982 consta da bibliografia do texto que Pêcheux escreve para a DRLAV 27 (1982); em *A Análise de Discurso: três épocas* (1983), há referência nítida a abordagem das heterogeneidades colocada como possibilidade de tematizar as formas lingüísticas do discurso-outro; em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, o autor faz alusão à heterogeneidade constitutiva (1990, p. 51).

A escolha do enfoque teórico de Authier-Revuz contribuiu para a explicitação da presença do outro no um e revelando a heterogeneidade do objeto-língua. A modalidade autonímica de Authier-Revuz brindou-nos com a descrição de dois territórios enunciativos:

- aquele, transparente, do emprego *standard* das palavras – o território da coincidência do dizer;
- aquele da inquietude crítica, que “sente” um problema e em função disso não pode deixar a palavra “funcionar sozinha” – o território da não-coincidência.

A seguir passaremos a explicitação das heterogeneidades enunciativas.

### 1.4.1. As heterogeneidades enunciativas

Trabalhar com as *heterogeneidades enunciativas* é estar em um campo mo-vedição de incertezas (do dizer!), riscos e fascínios. É o prazer em descobrir o outro diluído no discurso do um. O estudo das *heterogeneidades* comprova a presença do outro que atravessa o discurso e manifesta-se no interdiscurso.

As *heterogeneidades enunciativas* referem-se à multiplicidade de sentidos presentes no significado dos enunciados. Estes múltiplos sentidos nascem das relações com outros discursos.

No fio discursivo produzido materialmente por um locutor único, muitas formas lingüísticas apontam para a existência do OUTRO ou de OUTROS enunciadore, de cujas palavras o locutor se apropria. A heterogeneidade constitutiva da linguagem se manifesta na superfície discursiva por meio de marcas lingüísticas, às vezes bem marcadas e às vezes mais implícitas, revelando um sujeito que não é uno, mas divide o espaço discursivo com o outro.

Bakhtin (1929) quando qualificou alguns textos como polifônicos, identificou a presença do outro pela presença das várias vozes que falavam no interior desses textos, sem que uma fosse preponderante sobre as outras. Segundo Authier-Revuz (1982) as palavras são “carregadas, ocupadas, habitadas, atravessadas de discurso”, pois toda palavra remete a “um contexto no qual ela viveu sua existência socialmente subentendida, ela chega a seu contexto através de um outro contexto, penetrado do sentido dado por outros.”

Authier-Revuz (*op.cit.*) faz uma distinção entre *heterogeneidade mostrada* (marcada e não-marcada) e *heterogeneidade constitutiva*.

Por heterogeneidade marcada a autora entende as manifestações explícitas recuperáveis a partir das diversas fontes da enunciação. É a presença do outro no discurso. Há como retomar a um outro no discurso existente. Pode ser marcada, quando se circunscreve explicitamente, por meio de marcas lingüísticas características, entre as quais as citações, o discurso direto, discurso indireto, a negação, aspas, metadiscurso do enunciadore, que marcam a existência de um texto no outro, de um discurso em outro discurso; representam a inscrição do *outro* na cadeia discursiva, alterando sua aparente unicidade. A heterogeneidade mostrada também pode se revelar sob a forma de alusões, não-marcadas, apagadas da cadeia discursiva, mas perfeitamente resgatáveis.

A heterogeneidade marcada pode permitir ao locutor delimitar a presença do outro em um determinado ponto do discurso e, assim, dizer que o restante do discurso é seu, tentando estabelecer uma homogeneidade. Algo impossível porque a heterogeneidade é constitutiva do discurso. Conforme afirma Authier-Revuz (1982) através das marcas explícitas da heterogeneidade o sujeito se empenha para solidificar o estatuto do um. É uma estratégia discursiva que o sujeito emprega quando se sente ameaçado pelo fato de não poder escapar à interferência do discurso do outro.

Ao sentir a presença do outro em seu discurso, os sujeitos podem instaurar deslocamentos (heterotropias), recorrer a um já-dito, atribuindo a ele sentidos diferentes e até divergentes dos sentidos que originalmente tiveram, a fim de adequá-los ao seu discurso.

Por heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz (1982), define o que não é marcadamente perceptível na superfície lingüística e pode ser percebida através do interdiscurso. É uma heterogeneidade não-representável na superfície do discurso, mas apreensível pela memória discursiva de uma dada formação discursiva. É o caso do discurso indireto livre, da ironia, da antítese, da imitação, da alusão indireta, da reminiscência, do estereótipo, formas discursivas que não explicitam, de forma palpável, a presença do outro. Segundo Authier-Revuz (1982), este modo de ‘jogar com o *outro*’ no discurso opera no espaço do não-explicito, do semi-desvendado ‘sugerido’, mais do que do evidenciado e do dito: é deste jogo que fazem uso retoricamente eficaz, a título de exemplo, os discursos irônico, as antíteses, os discursos indiretos livres, colocando a presença do *outro* evidência de forma tão viva que é sem o recurso do ‘dito’ que ela se manifesta.

A heterogeneidade constitutiva do discurso se articula a uma teoria do descentramento do sujeito, na qual o sujeito é dividido, crivado, cindido. Os sujeitos quase sempre não têm consciência da presença de heterogeneidade constitutiva em seu discurso. A superfície do discurso não revela uma ocorrência direta dessa heterogeneidade. Ela diz respeito ao funcionamento do discurso e pode ser apreendida pela memória discursiva de uma formação social.

A teoria da heterogeneidade enunciativa está assentada em fenômenos que a psicanálise analisa e que mostram que sempre nas palavras outras ‘palavras’ são ditas – eis o ponto nodal para Authier-Revuz – é a estrutura material da língua

que permite o reconhecimento de desvios não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do discurso. Esses desvios foram nomeados por Freud como atos falhos, que se apresentam sob a forma de “lapsos, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de uma intenção, incapacidade de encontrar um objeto, perda, certos erros” (Authier-Revuz, *op.cit.*, apud. Teixeira, 2000, p. 150)

A manifestação de heterogeneidade vai se dar, a partir do momento em que há alusão a um discurso, ou a uma determinada referência que passa a ser re-significada.

As heterogeneidades se apresentam nos textos jornalísticos e publicitários provocando diferentes efeitos de sentidos. Segundo Barros (1994), a enunciação é a “instância de instauração dos sujeitos no discurso”, e os sujeitos sempre enunciam de lugar, espaço e tempo. O discurso jornalístico busca apagar as marcas do eu, aqui e agora para causar o efeito de objetividade, que transmite a idéia de isenção e compromisso com a notícia factual. A esse mecanismo de apagamento, que concerne à *heterogeneidade constitutiva*, Maingueneau (1996) dá o nome de Debreagem Enunciva. No mesmo domínio discursivo, o jornalismo, podemos ter discursos que apresentem o *eu*, *aqui* e *agora*, o que conceberia não apenas uma *heterogeneidade mostrada*, mas também, segundo Maingueneau (1996), a Debreagem Enunciva, presente em um artigo de opinião por exemplo e que produz um efeito de sentido de subjetividade.

As heterogeneidades mostradas e constitutivas estão presentes na língua porque esta é por si heterogênea e o seu funcionamento é dialógico. O próprio discurso jornalístico, como vimos, estabelece-se na heterogeneidade, sendo uma ilusão a presença do uno, pois o discurso é constituído pela diversidade.

## Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: EDUNICAMP, 1998. 200p.

\_\_\_\_\_. *Ces mots qui ne vont pas de soi: Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse, 1995.

\_\_\_\_\_. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni P. (org.) *Gestos de Leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) Enunciativas. In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Nº 19. Campinas: IEL, jul. / dez. 1990, p. 25-42.

\_\_\_\_\_. “*Hétérogénéité Montrée et Hétérogénéité Constitutive: Eléments pour une approche de L'autre dans le discours*”. In: DRLAV. n. ° 26. 1982. p. 91-151.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação: In BARROS, Diana L. P.de e FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



---

# Saúde e Sociedade

---



# ANÁLISE DA INSERÇÃO DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA NA CARREIRA DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Fernando L Diniz<sup>1</sup>

## Introdução

O aumento significativo da criação de novos cursos de graduação em Fisioterapia é fato. Conseqüentemente o aumento da demanda por fisioterapeutas-professores cresce, daí a necessidade da investigação na forma como esses profissionais ingressam na carreira de docentes do ensino superior em Fisioterapia. A prática docente na universidade brasileira é tema que vem sendo abordado recentemente, nas pesquisas educacionais com ênfase considerável. Para Barreiro (2003 p.39), a universidade pública brasileira, que destaca-se no cenário nacional pela projeção em pesquisa, tem focalizado sua atenção mais detidamente na prática docente, considerada como uma das suas atividades complexas e extremamente importantes, no momento atual. Frente ao exposto o objetivo do presente estudo é compreender os aspectos dos processos que inserem tais profissionais no universo da docência do ensino superior.

## Apresentando o quadro teórico

Na discussão sobre docência universitária há que se considerar as condições objetivas e subjetivas. No cerne do processo educacional, segundo Kawashita (2003 p 35), as relações concretas que se estabelecem entre os educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel deci-

---

<sup>1</sup> Professor-Fisioterapeuta da Faculdade Patos de Minas e Aluno do curso de Especialização em Pedagogia Empresarial: Educação e Desenvolvimento de Talentos Humanos – UFU .

sivo. Nessa prática não estão apenas as circunstâncias que a conformam. Ainda que as condições objetivas de caráter estrutural da sociedade e de suas instituições sejam fundamentais na condução do processo educacional, sua eficiência e eficácia dependem em grande parte, das condições subjetivas, da interação do professor aluno. O professor talvez seja um dos fatores de maior importância para o sucesso da ação educativa

Os professores do ensino superior segundo Perpétuo ( 2005, p. 9), sendo tanto, mestres e ou doutores, na maioria das vezes não passam por qualquer processo sistemático de formação pedagógica que habilite exercer a docência com a mesma habilidade e eficiência com que exercem sua profissão de origem, o que Gil (1997, p.15) confirma quando diz que as disciplinas como psicologia da educação, didática e prática de ensino entre outras, têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades. Desta forma, o profissional professor inicia sua carreira ciente que o bom exercício de sua profissão depende de flexibilidade e disposição para o constante aprender, além dos saberes e competências específicos ao seu ofício.

A literatura educacional brasileira da última década tem apontado a existência de um movimento mundial (França, Portugal, Canadá, Brasil, entre outros) em torno da questão da capacitação para a docência do ensino superior. Trata-se de uma nova discussão sobre a profissão de professor universitário, uma investigação crescente sobre os saberes docentes dos profissionais que vêm assumindo uma segunda profissão, a de ser professor universitário em cursos nos quais obtiveram sua qualificação profissional. O questionamento sobre a base de conhecimentos pedagógicos desses profissionais tem se tornado tema atual de inúmeros artigos, livros e anais de encontros e congressos da área educacional brasileira (Kulczychi, 2002 ).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9394/96), em seu artigo 66 estabelece que o preparo para o magistério superior *“far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”*, os quais na prática visam mais à formação de especialistas e pesquisadores, do que a formação e preparo para atuar na carreira docente. Somando a tal decisão, o artigo 52 da mesma legislação, sugere como suficiente que apenas um terço do corpo docente do curso seja detento de tais titulações. Outra sugestão expressa pela lei é que a formação do docente pode ser feita em sala de aula, tendo como

escola as experiências de ensino anteriores como afirma o artigo 61 que diz:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Lei nº 9394/96)

Na área biológica especificamente nos cursos de graduação em Fisioterapia, a discussão em torno da formação e ingresso do fisioterapeuta-professor na carreira de magistério superior, acende uma reflexão mais crítica sobre a capacitação desses educadores enquanto profissionais do ensino superior. Partindo do princípio básico para a existência dos cursos de ensino superior, as diretrizes curriculares e os planos pedagógicos dão um roteiro para que haja uma padronização estrutural e pedagógica de tais processos.

Perpétuo (2005, p. 6) explica que dentro deste cenário compartimentalização e especialização intelectual, milhares de fisioterapeutas que são formados ano após ano nos mais de 360 cursos de graduação em fisioterapia no país, trazendo consigo as marcas de um ensino mecanicista que poderá acabar norteando seus princípios de trabalho e de vida. O pensamento racional e reducionista característico do ensino fragmentado pode ainda ser observado na maioria dos cursos de bacharelado, direcionando os futuros profissionais a crerem na existência de verdades prontas e absolutas, para as quais não há necessidade de reflexão. Parte destes novos profissionais poderá optar pela atuação no magistério superior, mesmo sem qualquer formação específica que os qualifique para a docência. Desta forma, a eternalização do conhecimento tenderá a acontecer, enfatizando o ensino em detrimento do aprendizado efetivo, que apenas se pode fazer pela integração do sujeito-aluno ao seu objeto de estudo.

Seguindo ainda o raciocínio de Perpétuo (2005, p.10):

“é evidente a necessidade da formação para atuação pedagógica por parte dos professores fisioterapeutas. Ao concluir o curso de graduação, a maioria dos egressos desconhece a realidade educacional, suas dificuldades, suas dificuldades e as conseqüências que a atuação

docente sem preparo trará na formação dos futuros profissionais”.

Muitas vezes provenientes de instituições que preconizam a formação tecnicista, e destituídos de preparo para compreender os aspectos educacionais, poderão sentir dificuldades em formular questionamentos e construir conhecimentos relativos à própria profissão, desconhecendo a existência da necessidade de pensamento crítico e reflexivo, de uma educação emancipadora ou mesmo da necessidade do aprender a aprender e do ensinar a aprender. Mais do que uma sólida formação, as gerações emergentes de fisioterapeutas necessitam ter, cada vez mais, melhores bases, reforçadas com atitudes e competências, que lhes permitam construir a profissão de docente. (STROHSCHEIN et al, 2002).

Malusá (2003 p. 138), expõe que a falta de clareza pedagógica do docente universitário leva anexo o risco de ocorrerem meras reproduções de modelos aprendidos em sala de aulas anteriormente, ressalta ainda a importância de uma contínua reflexão sistemática das práticas docentes, acendendo uma reflexão aos profissionais que lidam com o ensino superior acentuarem sua consciência acerca de reverem suas práticas pedagógicas assim como suas posturas didáticas.

Freire (2003, p.47) lembra ainda que:

“o ensinar não é transferir conhecimentos, mais criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria condução”.  
A conscientização do profissional liberal sobre esta nova visão de ensino poderá resultar na compreensão da necessidade em buscar uma formação docente de consistência.

De posse das informações expostas à realização de uma investigação sobre como ocorre à inserção dos profissionais fisioterapeutas na carreira de docência do ensino superior e quanto estão preparados para exercer tal ofício, justifica a realização deste estudo, na região do triângulo mineiro. O foco deste trabalho é apresentar e discutir os resultados de entrevistas realizadas com profissionais fisioterapeutas-professores que atuam em IES distribuídas pelo Triângulo Mineiro, visando identificar por meio de um questionário aberto semi-estruturado como foi à inserção de cada profissional na carreira docente, se houve ou não capacitação para este ofício de exercer a docência do ensino superior na área da fisioterapia. A abordagem de investigação adotada é do tipo qualitativa, utilizando-se, como fonte principal de dados, entrevistas semi-estruturadas tendo como técnica

abertura ao depoimento livre.

Para que haja coerência na construção de um documento investigativo, Thompson (1998):

Defende algumas características que o entrevistador deve possuir e colocar em prática na condução e desenvolvimento das entrevistas, são elas: interesse e respeito pelos narradores, flexibilidade nas reações em relação aos colaboradores, capacidade de expressar, compreensão e simpatia pela opinião dos sujeitos e, o mais importante, disposição para ficar calado e escutar. Nesse sentido, o diálogo foi permeado pelo respeito mútuo, pela troca de experiências e pelo reconhecimento de que ambos - pesquisador e narrador - são sujeitos que agem e produzem o documento juntos.

Os diálogos giravam em torno de eixos: Processo de inserção na carreira docente, Presença ou não de capacitação para tal ofício inseridas no cotidiano de cada entrevistado. A temática da abordagem não foi isolada apenas na resolução do questionário, os entrevistados foram orientados a dizerem suas opiniões e sem restrição, sendo que, o instrumento de obtenção dos depoimentos foi um gravador de áudio acompanhado de certa descontração para que o material obtido não sofra ações tendenciosas. As entrevistas foram captadas de modo aleatório entre os entrevistados, visto que, os encontros foram realizados em pleno ano letivo e os professores não dispunham de muito tempo para se submeterem a participar do estudo.

Após os encontros, os depoimentos em áudio eram transcritos integralmente para que as falas dos professores entrevistados fosse impressa, às vezes para que a textualização fosse registrada de maneira original o material em áudio foi auscultado mais de uma vez, segundo Fonseca (1994, p. 57), “isso é importante para que o texto escrito possa expressar, ao máximo, a interação ocorrida entre narrador e ouvinte”.

Depois da textualização das narrativas, o material foi organizado de acordo com os eixos de construção com o propósito de torná-lo compreensível para o leitor. O resultado deste estudo expressa um documento que caracteriza o perfil da inserção dos fisioterapeutas-professores na carreira de docentes do ensino superior.

## Apresentação e discussão dos resultados

Foram entrevistados 6 professores de cursos de fisioterapia de Instituições de Ensino Superior privadas nas cidades de: Uberlândia e Patos de Minas, situadas na região do Triângulo Mineiro, cujas idades variam entre 28 e 38 anos sendo 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino com titulações que são descritas no Quadro 1:

**QUADRO 1**  
**Perfil dos professores entrevistados:**

| Professor | Sexo/idade | Titulação    | Tempo de carreira na graduação em fisioterapia |
|-----------|------------|--------------|--|
| P1        | M/38 anos  | mestrando    | 7 anos   |
| P2        | M/35 anos  | especialista | 4 anos   |
| P3        | F/28 anos  | especialista | 1 ano  |
| P4        | M/29 anos  | especialista | 2 anos   |
| P5        | M/29 anos  | mestrando    | 2 anos   |
| P6        | F/33 anos  | mestre       | 7 anos   |

**NOTA:** Para preservar a identidade dos entrevistados, os professores foram identificados por meio da letra P acompanhada de um número de identificação sorteado aleatoriamente.

No quadro 1, nota-se primeiramente que o universo que compõe este estudo são professores jovens e apenas uma das professoras entrevistadas completou um programa de mestrado. Considerando o tempo de carreira associado às idades nota-se que a inserção desses profissionais na docência ocorreu precocemente em todos antes dos 30 anos.

### Análise das entrevistas

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário entrevistador semi-estruturado de acordo com os objetivos do estudo, confeccionado pelo autor com base nas referências bibliográficas discutidas anteriormente. Em decorrência da escolha desse instrumento, optou-se por, durante a coleta de reflexões, dar voz livre aos entrevistados.



O instrumento baseou-se em eixos de questionamentos:

- Processo de inserção na carreira docente:

1- Qual o método que as IES utilizaram para sua contratação;

2- Se o professor se sentia capacitado para exercer tal ofício;

No início de cada entrevista era perguntado aos professores qual a titulação que possuíam quando ingressaram na carreira docente: 4 responderam que eram especialistas, 1 respondeu que era somente graduado e estava terminando a especialização, e 1 respondeu que já havia concluído o programa de mestrado. Nesse sentido Perpétuo (2005) ressalta que termos como: projeto político pedagógico, ementa, competências e saberes docentes, os quais fazem parte do vocabulário rotineiro de trabalho do profissional de formação pedagógica podem ser termos alheios ao vocabulário técnico do fisioterapeuta, desta forma além dos desafios inerentes ao exercício da docência, é provável que exista falta de preparo e de visão dos processos de ensino e aprendizagem por parte dos fisioterapeutas envolvidos na formação de novos profissionais, esse preparo, no entanto, é concebido nos programas de mestrado voltados para as práticas docentes.

Quando perguntados sobre quanto tempo de formados na graduação os professores tinham quando entraram na carreira docente, as respostas, descritas no Quadro 2, demonstram uma certa precocidade no que diz respeito à capacitação pedagógica para exercer tal ofício:

## QUADRO 2

### Período entre o final da graduação e o início da carreira docente

| Professor | Período |
|-----------|---------|
| P1        | 2 anos  |
| P2        | 4 anos  |
| P3        | 1 ano   |
| P4        | 1 ano   |
| P5        | 6 meses |
| P6        | 1 ano   |

O Quadro 2 demonstra o pouco tempo que compreende entre o fim da graduação e o início da atividade docente exercida pela maioria dos professores.

Esse curto período de tempo expõe o que Malusá (2003), se refere em relação ao risco de haver meras reproduções de modelos aprendidos em salas de aulas anteriormente, visto que na maioria dos casos citados os professores saíram de uma graduação mecanicista e tecnicista e logo ingressaram na docência do ensino superior.

Em relação ao método utilizado pelas Instituições de Ensino Superior para a contratação de docentes, o Quadro 3 demonstra como os professores entrevistados foram admitidos.

**QUADRO 3**  
**Método de admissão utilizado pelas IES**

| Professor | Convidado | Indicado | Processo seletivo* |
|-----------|-----------|----------|--------------------|
| P1        |           | X        | X                  |
| P2        | X         |          |                    |
| P3        |           | X        | X                  |
| P4        |           |          | X                  |
| P5        |           | X        | X                  |
| P6        |           |          | X                  |

NOTA: \* Os processos seletivos podem ser internos nas IES, não necessariamente são concursos públicos.

Quando perguntados sobre o método de contratação pelas IES, só o professor P2 não passou por processo seletivo interno da IES, argumentando em relação a sua admissão, o professor relatou:

“Antes de começar a dar aulas aqui, eu conhecia outro professor e um membro da diretoria, então uma professora teve que se afastar por motivo de saúde e eu fui convidado no meio do semestre para substituí-la, não foi fácil, pois os alunos já haviam se acostumado com a didática da professora que se afastou, mas no fim deu certo, já estou aqui há um ano!” ( Relato do Prof. P2 colhido em 18/08/2006).

Os demais professores, como mostra o Quadro 3, todos participaram de um processo seletivo nas IES, acompanhados ou não de indicação de outros colegas já docentes na IES almejadas pelos mesmos. Nota-se uma particularidade citada no depoimento do professor P4 que diz:

“ No dia da minha prova e entrevista, notei durante a apresentação dos avaliadores, que não havia nenhum profissional das áreas de psicologia, havia fisioterapeutas e educadores físicos, percebi que fui avaliado mais pelo meu currículo de graduação do que pela minha capacidade de dar aulas, fui extremamente questionado em relação ao conteúdo pedido e muito pouco questionado sobre que métodos eu havia utilizado para preparar a aula-entrevista”. (Relato do Prof. P4, colhido em 25/07/2006).

Este relato do professor P4, demonstra que os processos seletivos em IES privadas, podem não ser planejados de forma eficaz, nos quais os profissionais sem experiência em avaliação admissional é quem planeja e executa tal tarefa, a qual, a capacitação é fundamental para a obtenção do êxito.

Quando perguntados sobre a capacitação pedagógica ao ingressarem na carreira docente os professores P1, P2, P5 e P6 responderam que estavam capacitados no momento de ingresso. Os professores P3 e P4 responderam diferente dos demais, o relato do professor P3 diz que:

“Acho que não estava preparado por vários motivos: um é que na minha especialização a disciplina de metodologia do ensino superior não teve tanta clareza para mim, por outro lado já fazia um ano que eu tinha formado e não arranjava nenhum emprego, essa oportunidade era única! Não podia deixar passar só porque não me sentia preparado. Sempre fui um bom aluno na faculdade com isso achei que seria também um bom professor, no começo deixei a desejar mais hoje estou bem melhor”...(Relato do Prof. P3 colhido em 18/08/2006).

Já o professor P4 relata que:

“de maneira alguma! Tive que “ralar” para conseguir preparar e ministrar aulas, ninguém nunca me ensinou como se prepara uma aula tive que aprender sozinho, não é fácil quando você vem de um ensino meio técnico, como a fisioterapia, e tem que lidar com a prática pedagógica sem ter treinamento, acho que as próprias IES deveriam investir mais nesse tipo de treinamento”...( Relato do Prof. P4 colhido em 25/7/2006)

Estes depoimentos revelam com uma clareza maior o que Perpétuo (2005), diz: “Quando esse fisioterapeuta é convidado, indicado ou passa por processo

seletivo para ingressar na carreira docente, pode não considerar o novo ofício como uma carreira, que tal como a sua própria necessita de fundamentos, técnicas e compreensão das implicações de sua atuação. Percebe-se em muitos casos os profissionais liberais convidados a ingressar na docência do ensino superior, tendem a acreditar que o domínio dos saberes específicos da sua profissão, os habilita automaticamente para o ensino”.

O restante dos professores (P1, P2, P5 e P6), simplesmente responderam que estavam aptos e capacitados para exercer a docência, mas não souberam citar com exatidão quais foram os processos que os capacitaram para a docência, entre as citações salientam-se:

“ Na disciplina de metodologia do ensino superior da minha especialização (ortopedia) nós vimos alguma coisa sobre prática pedagógica, elaboração de aulas e etc., com isso deu para aprender como realizar essas tarefas” (Relato do Prof. P1 colhido em 01/08/2006).

Observamos aqui que o aproveitamento da disciplina metodologia do ensino superior é relativamente satisfatório no caso do professor P1, mas como mostra o relato do professor P6, a complexidade deste processo de capacitação vai além da disciplina:

“Aprendi isso nas salas de aula do ensino médio onde lecionei durante todo o período de faculdade, quando cheguei no ensino superior não tive muita dificuldade “ (Relato do Prof P6 colhido em 4/08/2006)

Tendo como base esses relatos, a fala de Pimenta (2002, p. 35) ilustra bem este quadro quando afirma que na maioria das instituições de ensino superior, os professores embora possuam experiência significativa e anos de estudo em suas áreas específicas, mostram-se grandemente despreparados e apresentam considerável desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem. Iniciam sua atuação no ensino, trazendo consigo uma grande bagagem de conhecimentos específicos de suas profissões, sem, na maioria das vezes ter se questionado o que significa ser professor. As IES por sua vez, entendem como sinônimo de preparo para a docência, o fato de desempenhar com destaque suas atividades profissionais. Desta forma a passagem para a docência ocorre “naturalmente”, ou seja, dormem profissionais liberais e acordam professores.

## Considerações finais

Frente aos resultados deste estudo, conclui-se que no universo pesquisado, assim como na bibliografia discutida, faz-se necessária uma melhor capacitação para preparar o futuro docente a ingressar na carreira do magistério superior, neste caso o da fisioterapia. Nota-se também que é necessário, por parte das IES, um planejamento melhor nos critérios de admissão de professores.

O professor fisioterapeuta, e todos os outros cujo ensino de graduação é marcado pelo mecanicismo, dentro da perspectiva da docência enquanto profissão, deve estar igualmente consciente de sua responsabilidade e da necessidade de buscar a aquisição dos saberes necessários também a docência, para que exerça eticamente ambas as profissões.

A escolha deste tema é resultado do interesse de contribuir para a valorização do processo de formação dos novos profissionais da docência na fisioterapia e abrir caminho para novos estudos relacionados às práticas pedagógicas exercidas por fisioterapeutas.

## Referências:

- PERPÉTUO, A. M.A., *A prática pedagógica do fisioterapeuta docente*. 2005. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba 2005.
- MALUSÁ, S.. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo, SP: Factash Editora, 2003, v. , p. 39-98.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Artmed editora. Porto Alegre: 2003, p: 47.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, SP: Papirus 1997.
- GIL, A. C. *O professor universitário*. In: *Metodologia do ensino Superior*. Atlas Editora. São Paulo: 1997.
- KAWASHITA, N. *A docência Universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90*. . In FELTRAN, R.C.S; MALUSÁ, S. (Org) *A prática da docência universitária*. São Paulo, SP: Factash Editora, 2003, P 35.

KULCZYCKI, M. M. *As práticas pedagógicas do fisioterapeuta professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Dissertação (Mestrado)- PUC-PR, Curitiba: 2002.

MALUSÁ, S. *Investigação sobre a atualização docente no ensino superior*. In: FELTRAN, R.C.S.; MALUSÁ, S.. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo, SP: Fac-tash Editora, 2003, v. , p.138.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Nº 9394/96. art. 61 e 66*. Brasília-DF: 1996.

PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior: Problematização*. Docência no ensino superior. Vol 1 . Docência e formação. São Paulo. Cortez, 2002.

STROHSCHHEIN, JENNIFER; HAGLER, PAUL; MAY, LAURA; *Assessing the need for change in clinical education*. *Physical Therapy*, 2002; Vol. 82, Nº 2 pp160.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

# FARMÁCIA DA TERRA

Margareth Costa e Peixoto

Pitorra<sup>1</sup>

**RESUMO:**As plantas estão presentes na vida do homem desde as primeiras civilizações e apresentam um forte elo com o nosso cotidiano. O fascinante papel desempenhado pelas ervas seja na medicina, magia, religião ou alquimia, faz do recurso medicamentoso só mais uma alternativa encontrada para sua utilização. A ciência das plantas medicinais é conhecida como fitoterapia e por muito tempo foi, quase que, único instrumento de cura, seja aliviando os sintomas ou combatendo a doença. Com o avanço tecnológico e a atuação da indústria farmacêutica, os fitoterápicos quase foram esquecidos uma vez que, a população começou a consumir, cada vez mais, medicamentos industrializados criando-se também a mania da automedicação irresponsável. As farmácias de manipulação sustentaram a atividade fitoterápica acreditando no seu potencial terapêutico e este mecanismo ajudou que estas permaneçam no mercado. Com isso o farmacêutico tornou-se fator responsável pela divulgação entre prescritores e pacientes, no desenvolvimento farmacotécnico e controle de qualidade de insumos vegetais. Hoje a fitoterapia vem ganhando cada vez mais espaço no cenário da promoção a saúde. Novas regras estão sendo propostas expandindo o mercado profissional. Na pesquisa de novos ativos, as evidências empíricas do saber popular aparecem como ponto de partida para importantes descobertas. Além disso existe a necessidade de uma ação multidisciplinar para o enriquecimento de uma prática segura e pronta para fornecer grandes benefícios para a comunidade mundial.

**Palavras Chaves:** Fitoterapia. Plantas Medicinais. Ervas. Farmácia Magistral. Farmacêutico. História da Farmácia. Etnobotânica. Estudos interdisciplinares.

---

<sup>1</sup> Farmacêutica, professora e pesquisadora. Especialista em Homeopatia – Associação Mineira de Farmacêuticos Homeopatas (AMFH). Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela FPM (Faculdade Patos de Minas). Coordenadora do Curso de Graduação em Farmácia pela FPM (Faculdade Patos de Minas). Sócia e responsável pela Farmácia Santo Remédio – Patos de Minas.

## Introdução

**O**s recursos naturais, durante muito tempo, foram o único meio de sobrevivência da população do planeta Terra. A história que remonta o uso de plantas medicinais para fins terapêuticos, se confunde com a própria história da civilização. Seja como alimentos diretos ou especiarias culinárias, como remédios para o corpo ou para a alma, quando usada com elementos místicos, as plantas fazem parte da vivência dos povos do mundo inteiro.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) tem reiteradas vezes publicado em seus documentos oficiais recomendações para que os países incentivem a prática da medicina tradicional, visando minimizar, entre outros, a grande dificuldade das populações menos favorecidas quanto ao acesso ao medicamento. Entre as práticas descritas de medicina tradicional destaca-se a Fitoterapia, terapia milenar que se utiliza de plantas medicinais (FONTE, 2004).

De acordo com MATOS, a indicação da OMS é baseada no fato de que 80% da população mundial utiliza estes produtos na atenção primária a saúde.

O emprego da planta medicinal fresca, recém colhida e elaborada extemporaneamente, mesmo empiricamente, é recurso mais freqüentemente utilizado pela população brasileira. (MATOS, 2000)

Com o objetivo de organizar o setor, grupos interministeriais do governo brasileiro elaboraram a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos que estabelece diretrizes para normatização da área; antes ainda, foi escrita a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS), que reconhece a fitoterapia como prática terapêutica, “está novamente aberto o portal de acesso ao conhecimento das plantas medicinais brasileiras e seu emprego correto na recuperação e manutenção da saúde.” (BRASIL<sup>4</sup>, 2006 )

Sob o referido enfoque, o presente trabalho mostra muitas peculiaridades que envolve o farmacêutico no exercício da profissão, contribuindo para a produção de fitoterápicos, elaboração de novos medicamentos e uso racional de plantas medicinais, .



## Aspectos Históricos

As ervas medicinais fazem parte de nossa bagagem cultural, elas sempre freqüentaram a rotina da nossa vida cotidiana da maneira silenciosa e inconfessa mas, no contexto da fitoterapia começarão a ganhar legitimidade de remédio de “farmácia”, abordou Paula Monteiro, no texto de apresentação do livro: “Das ervas medicinais a fitoterapia de Melvina Araújo.

Com base em estudos históricos e arqueológicos, hoje dispomos de uma extensa lista de plantas utilizadas pelos antigos na arte de curar. (CROW, 1982)

Considerando as plantas tal como são, e não quanto aos seu uso ou propriedades medicinais pode-se classifica-las, grosso modo, em ervas, arbustos e árvores com alguns estágios intermediários como as vegetações rasteiras. HIPÓCRATES (460 – 377 a.C) reconhece o caráter particular das plantas ou seja, cada planta é uma unidade composta de subunidades. (CROW, 1982)

Na concepção naturalista, a diferenciação básica entre alimento e medicamento seria a de essencialidade, isto é, o alimento representaria a reposição cotidiana de substâncias básicas e essenciais ao organismo. Já os medicamentos se constituiriam substâncias quimicamente diferentes, não essenciais e nem participantes de funções fisiológicas básicas num indivíduo normal.

Atualmente, encaramos o nosso alimento diário apenas como mais um artigo de consumo. Entretanto para o homem primitivo cuja as forças espirituais eram freqüentemente personificadas, tanto os animais quanto os vegetais eram considerados manifestações de uma dádiva divina. (CROW, 1982)

Parece fora de dúvida que os povos da antiguidade conheciam as propriedades ocultas das ervas, as quais creditavam efeitos metafísicos sobre aspectos sutis do homem, fato considerado imaginário pela ciência materialista. Admitia-se que, às vezes, certas árvores atuavam como oráculos. Há inúmeras citações bíblicas sobre árvores com esta propriedade no antigo testamento. Ainda com referência religiosa, era hábito proteger-se contra feitiçarias usando folhas abençoadas em domingo de ramos. Também para afastar os malefícios das “feiticeiras”, fazia-se a defumação de incenso de olíbano e mirra. Estas, por sua vez, forneciam aos que procuravam, algumas poções mágicas preparadas integralmente com o uso de ervas.

As ervas eram geralmente relacionada com deuses, tendo papel importante nos mitos, sacrifícios, ou alguma forma de ritual. No simbolismo cristão certas plantas recebem o nome de santos segundo a tradição popular, entre elas estão várias espécies da *Hypericum* que são dedicadas a “São João”.

Segundo CROW, na idade média, na Europa, uma curiosa propriedade oculta era atribuída a determinadas plantas e ervas. Observou-se que certas partes de uma planta assemelhavam-se, na forma ou na cor, com algumas partes do corpo humano e acreditava-se que uma moléstia porventura apresentada por algum órgão, poderia ser curada por meio da aplicação da planta correspondente. Este princípio foi denominado “doutrina das características” que afirmava ter cada planta caráter próprio específico, como seu próprio uso, e bastava apenas contempla-la detidamente para compreender suas características.

No início do século XX, as plantas utilizadas eram ervas silvestres, sendo que apenas um número reduzido delas era reconhecido como valioso pelos médicos. (CROW, 1982)

## A Farmácia e o Farmacêutico

No contexto histórico, o farmacêutico, hoje assim denominado, já foi chamado de alquimista e boticário. Houve um tempo em que a farmácia e a medicina eram uma mesma ciência. Com a separação das duas atividades as plantas medicinais passam a associar-se a profissão farmacêutica e a sua dedicação ao preparo dos medicamentos.

O desenvolvimento da indústria farmacêutica, nascida da expansão das farmácias do século XIX, começa a reverter o costume do uso de plantas medicinais e dos medicamentos manipulados artesanalmente manufaturados pelos farmacêuticos da época. A tendência medicamentosa agora eram as especialidades farmacêuticas “modernas” que ofertavam aos mercados novos medicamentos que superavam a eficácia terapêutica dos fitoterápicos nas patologias graves e no nível tecnológico.

Houve um forte e progressivo declínio do uso de medicamentos a base de plantas. Inicia-se a fase do sintético e assim surgem as farmácias de dispensação ou seja, “drogarias” que trabalham apenas com medicamentos provindos da indústria farmacêutica e são vendidos em sua embalagem original.

Com a chegada das “drogarias” no Brasil, as “farmácias” foram quase que banidas da relação social, uma vez que não se considerava a necessidade do preparo artesanal de uma única fórmula. A indústria já se encarregava de produzir grandes quantidades de especialidades farmacêuticas que já vinha acompanhadas de suas bulas com indicações terapêuticas, modo de usar, reações adversas etc. Com isso o farmacêutico se afastou do balcão de farmácia, atendendo a comunidade em outros setores profissionais, o que fez com que fosse muitas vezes confundido com o balconista deixando ferir assim alguns princípios da ética farmacêutica.

A utilização de plantas medicinais e fitoterápicos cresceu muito nos últimos anos no Brasil devido a vários fatores, entre eles o alto custo dos medicamentos industrializados (BRANDÃO, 2003)

A farmácia de manipulação, também conhecida como magistral, é a área de atuação que mais se aproxima das origens da profissão farmacêutica, quando ainda o profissional era denominado boticário. Esta oferece medicamentos alopáticos manipulados sob encomenda, de forma personalizada, ajustando a dose e assim contribuindo para a melhor adesão ao tratamento do paciente. Na farmácia magistral o farmacêutico persistiu. Sua presença fundamental continuou transformando as plantas e seus insumos em verdadeiros tônicos para os males. O não abandono da fitoterapia foi também uma alternativa encontrada para a atividade magistral manter-se útil a população, porém a palavra “natural” relacionada aos produtos a base de plantas perde o seu sentido, adquirindo cores mágicas do ponto de vista oportunista do marketing. Houve também uma grande confusão entre a homeopatia e a fitoterapia, sendo que são ciências de filosofia e técnicas diferentes porém provocam equívoco como o entendimento de serem a mesma prática terapêutica.

A homeopatia, por muito parceira da farmácia magistral apresentando também medicamentos de origem vegetal. A grande diferença é que a homeopatia consegue usar drogas medicinais inicialmente tóxicas como a *Nux vômica* e a *Cannabis indica* em medicamentos eficazes, não apresentando os efeitos tóxicos nocivos, graças a sua técnica de dinamização, diluição + sucção, desenvolvida pelo médico Samuel Hanhemann.

Nas duas últimas décadas, atendendo a uma expectativa do mercado a procura pelo medicamento personalizado, houve um grande crescimento no segmento magistral. (BRANDÃO, 2003). A Farmácia de Manipulação sofreu

uma série de mudanças técnicas, científicas, cognitivas, críticas e políticas em prol da qualidade do produto final (MIGUEL, 2002).

Em vista do crescimento “desordenado” gerado pela grande expansão das farmácias magistrais nos anos 90, foi necessário que os representantes governamentais começassem a regulamentar o setor, criando novas regras. A primeira lei inicialmente restritiva foi a Resolução RDC – 33/2000 que colocou a obrigatoriedade do controle de qualidade de insumos e produtos acabados e a padronização documentada de técnicas operacionais realizadas nos estabelecimentos. Esta lei trouxe consigo muita polêmica sobre a “industrialização” da farmácia, contudo trouxe benefícios ao consumidor aumentando sua credibilidade com alguns prescritores.

É importante frisar que na farmácia magistral o prescritor se torna autor da fórmula podendo associar fármacos diferentes de acordo com a necessidade terapêutica do paciente. Aqui o farmacêutico se torna parceiro na orientação e atenção às formulações evitando interações farmacotécnicas e farmacológicas.

Iniciava-se então, uma atenção especial ao setor magistral que representa um espaço de grande atuação do profissional farmacêutico e resgata a prática de preparar, conservar, manipular e dispensar fórmulas.

Recentemente, em 2006, mais uma lei chega para estreitar ainda mais as normas de atuação no setor magistral. A Resolução – RDC 214/06 causa muito desconforto e alerta da classe farmacêutica. Foi tanto que em 2007, uma nova lei aparece, como revisão e adaptação da RDC 214/06. Assim a Resolução RDC – 67/07 traz conceitos de monitoramento farmacotécnico como garantia de qualidade, exigindo ainda mais do controle de qualidade, estabelecendo uma atenção especial aos fármacos sensíveis e potentes e todavia, restringindo a formulação e venda de produtos cosméticos e fitoterápicos sem prescrição.

Esta última questão é uma “quase” ofensa ao profissional farmacêutico, do ponto de vista criativo, uma vez que temos como privilégio a disciplina de farmacotécnica; entendida como a arte de transformar insumos, drogas e correlatos em preparações medicinais e/ou formas farmacêuticas e faz parte exclusivamente da formação acadêmica do farmacêutico. (MIGUEL, 2002).

Entretanto, se analisar a RDC 67/07 do ponto de vista técnico, a farmácia magistral ganha forças, uma vez que se organizada corretamente terá todas as suas rotinas formalizadas gerando a médio prazo rastreabilidade, economia,

gerência e segurança. O mais atrativo, sem dúvida, é o respaldo junto à classe prescritora que, assessorada pelo farmacêutico, ganhará alternativas de formas farmacêuticas e fórmulas inovadoras não encontradas no mercado de medicamentos industrializados. Assim as farmácias de manipulação precisam ser encabeçadas por farmacêuticos atualizados que terão pela frente um desafio de consolidação profissional da prática magistral.

## **Farmacopéia Brasileira**

MATOS alerta que, “planta medicinal é medicamento somente quando usada corretamente”. E enfatiza que é necessário, em condições ideais identificar o princípio ativo ou evidenciar-lo farmacologicamente para que esta planta seja validada e inserida na farmacopéia.

A Farmacopéia Brasileira conta com quatro edições, datadas de 1929, 1959, 1977 e 1988/96. Desde a primeira edição, vem sendo alterada, com o objetivo de atualizá-la de acordo com as técnicas analíticas modernas e com a realidade farmacoterapêutica nacional. [...] Entretanto é importante lembrar que , “a primeira edição da Farmacopéia Brasileira encontra-se 707 monografias para drogas vegetais e produtos preparados com plantas, incluindo tinturas, extratos fluidos, extratos e óleos.” [...] A segunda edição (1959) chegou com perda e trás 193 monografias de drogas vegetais. Influencia já da tão poderosa indústria farmacêutica internacional que chegava influenciando novos mercados. Na terceira edição (1977) fica evidente a desvalorização da matéria prima vegetal, com apenas “23 monografias vegetais sendo que dessas apenas quatro são espécies nativas no Brasil”. [...] A farmacopéia, em sua quarta edição, vem sendo editada desde 1988, sob forma de fascículos. Até o momento foram publicadas 20 monografias de drogas vegetais. [...] No entanto dentre todas as espécies, apenas duas são nativas do Brasil. [...] (BRANDÃO, 2003)

Existe uma necessidade da Farmacopéia Brasileira “ser melhor direcionada, de forma a valorizar a flora nacional brasileira, contribuindo assim para o aprimoramento do produto fitoterápico nacional. Caso contrário, é provável que, em um futuro próximo, somente será permitido as indústrias brasileiras preparar medicamentos a base de plantas exótica e importadas, sendo por outro lado, nossas plantas nativas patenteadas e utilizadas no exterior.” (BRANDÃO, 2003)

## Fitoterapia Magistral

Segundo BRASIL<sup>3</sup>, no glossário do Formulário Nacional – RDC 222/05,

“Fitoterápico é um medicamento obtido empregando-se exclusivamente matérias-primas ativas vegetais. É caracterizado pelo conhecimento da espécie vegetal, de sua eficácia e dos riscos de seu uso, assim como pela reprodutibilidade e constância de sua qualidade. Sua eficácia e segurança são validadas através de levantamento etnofarmacológicos de utilização, documentações tecnocientíficas em publicações ou ensaios clínicos fase 3. Não se considera medicamento fitoterápico aquele que, na sua composição, inclua substâncias ativas isoladas, de qualquer origem, nem as associações destas com extratos vegetais.

Nas últimas décadas, têm-se observado o ressurgimento da utilização das plantas medicinais, em todo o mundo.(...) O reconhecimento da prática fitoterápica é uma antiga recomendação da Organização Mundial de Saúde. De uma forma geral, a procura por plantas medicinais tem aumentado, seja pelo fácil acesso em função da possibilidade de cultivo pelo próprio consumidor ou, ainda, da comercialização da planta fresca, em mercados livres a custos inferiores aos medicamentos industrializados. (GIL, 2005)

No entanto, algumas plantas comercializadas “in natura” são vendidas em feiras livres, apresentando um problema gerado pela ausência da procedência conhecida. Pesquisas mostram a apresentação de grandes quantidades de metais pesados e outras substâncias provenientes da falta de cuidados com o meio ambiente, representados aqui pelo solo e pela água.

O Brasil possui grande potencial para o desenvolvimento dessa terapêutica, como a maior diversidade vegetal do mundo, ampla sociodiversidade, faz uso de plantas medicinais vinculado ao conhecimento tradicional e investe em tecnologia para validar cientificamente esse conhecimento. (BRASIL<sup>7</sup>, 2006)

Há de se deixar claro que a qualidade dos produtos fitoterápicos não é obtida, simplesmente, por um laudo de análise favorável, mas deve estar muito bem embasado na estrutura de produção, minuciosamente planejada em todas as etapas, desde o cultivo até a fase de prateleira.

A produção de drogas vegetais (planta medicinal conservada) tem sido

crecente, sendo comercializada *in natura*, na forma de extratos ou de especialidades farmacêuticas. Essas últimas apresentam as mais variadas formas de apresentação, como: pós, granulados, comprimidos, cápsulas, xaropes, entre outras. Esse fato veio chamar a atenção para a necessidade de garantir a eficácia e segurança desses produtos somente por meio de um rígido controle de qualidade, podendo ser obtidos a semelhança dos medicamentos alopáticos. (GIL, 2005)

A qualidade das plantas medicinais e dos produtos fitoterápicos comercializados vem sendo afetada negativamente pelo aumento da demanda dos mesmos. (SIMÕES & GUERRA, 2004)

Quando se afirma que cerca de 60% da população se utiliza da fitoterapia e este dado é confrontado com os valores referentes ao acesso ao medicamento, fica claro que a Fitoterapia de que se fala não se restringe à clínica, que se ocupa de medicamentos fitoterápicos industrializados, mas principalmente da informal, também denominada popular ou tradicional, principalmente ligada à automedicação e portanto marginalizada no contexto denominado científico. (FONTE, 2004)

Ainda encontra-se o apelo convidativo ao “produto de origem natural”. Tal aspecto deve ser visto com reservas, uma vez que se conhecem a complexidade de sua composição e a possibilidade de produzir reações adversas, à semelhança com o medicamento alopático, inclusive podendo levar a hipersensibilidade a qualquer componente da(s) espécie(s) vegetal(is) utilizada(s). (...) O controle de qualidade constitui parte indispensável para o monitoramento e a aplicação das Boas Práticas de Fabricação aplicadas na farmácia magistral, por sua vez, devem ser implementadas na produção de fitoterápicos, seja nas empresas distribuidoras de drogas e extratos vegetais ou nas farmácias, devendo ser incluídas programas mais abrangentes de garantia da qualidade. (GIL, 2005)

## Estudos Etnobotânicos

O conhecimento sobre a utilização de plantas para fins terapêuticos vem sendo passado de geração a geração ao longo dos séculos. (POLEZZI, 2004)

A partir de meados do século XX, a etnobotânica começa a ser compre-

dida como o estudo das inter-relações entre povos primitivos e plantas, envolvendo o fator cultural e sua interpretação. (Jorge & Morais, 2008)

Etnobotânica é a relação do homem com as plantas. Jain (1987), apud Ming (1995), apud (Jorge & Morais, 2008) ampliou o conceito, abrangendo todos os aspectos da relação do ser humano com as plantas, seja de ordem concreta (uso material, conservação, uso cultural, desuso) ou aberta (símbolos de culto, folclore, tabus, plantas sagradas). Por causa dessa abrangência, a prática da etnobotânica necessita de uma elaboração e colaboração interdisciplinar.

Dois pontos principais norteiam a pesquisa etnobotânica, a coleta das espécies vegetais e a coleta de informações sobre estas. (Jorge & Morais, 2008)

O objeto da abordagem qualitativa é o nível das percepções e dos sentimentos, em constante interação com os elementos ecológicos, dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressam pela linguagem comum e na vida cotidiana. O material essencial da investigação qualitativa é a palavra que se expressa na fala, revelando condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas de cada grupo estudado. O confronto entre o saber, expresso na fala, e o fazer, expresso no cotidiano, é tarefa complementar da investigação qualitativa, não dispensando as etapas de observação e convivência no campo.

A outra forma de aquisição e interpretação de dados em estudos etnobotânicos, é a abordagem quantitativa que se refere às plantas medicinais, e tenta aferir o grau de importância que certas plantas tem pela frequência e consistência de seu uso. Para isso, requer inicialmente um levantamento bibliográfico do assunto, permitindo que se elabore um plano geral da pesquisa. (Jorge & Morais, 2008)

As observações populares sobre o uso e a eficácia de plantas medicinais contribuem de forma relevante para a divulgação das virtudes terapêuticas dos vegetais, prescritos com frequência, pelos efeitos medicinais que produzem, apesar de não terem seus constituintes químicos conhecidos (MACIEL et al; 2002)

A pesquisa científica tem um papel fundamental, no sentido de difundir o conhecimento etnobotânico, servindo como uma via de validação destes conhecimentos. Muitas são as espécies vegetais e formas de uso e consumo a serem mantidas e resgatadas. (DELWING, 2007)



## Ciência Interdisciplinar como Incentivo a Prática e a Pesquisa

É necessário, portanto, unir esforços para que consigam os preservar os recursos naturais brasileiros e as tradições a eles associados e incentivar as pesquisas com plantas medicinais, de forma a transformá-la em fitomedicamentos. (BRANDÃO, 2003; org)

BRANDÃO enfatiza que, a fitoterapia brasileira se baseia oficialmente em algumas poucas espécies medicinais, a maioria exótica e oriunda do velho continente, em detrimento a nossa rica biodiversidade.

Prance (1991) enfatiza que a participação de pesquisadores das áreas da botânica, antropologia, ecologia, química, engenharia florestal e agronomia possibilita maiores progressos nas pesquisas etnobotânicas, abordando de maneira múltipla a maneira como o homem percebe, classifica e utiliza as plantas. (Jorge & Morais, 2008)

O cultivo das Plantas Medicinais, dentro de sua especificidade, requer um trabalho integrado de diversos profissionais, conforme sua área de atuação. Por exemplo: os botânicos identificam as plantas e descrevem o ambiente onde determinada espécie ocorre; os agrônomos desenvolvem a domesticação, técnicas de cultivo e beneficiamento; os farmacêuticos realizam o controle de qualidade. É fundamental que haja uma constante troca de informações em todas as etapas. (BRASIL<sup>6</sup>, 2006)

Visando a necessidade melhorias na qualidade dos insumos vegetais, o MAPA – Ministério do Agricultura, Pecuária e Abastecimento, elaborou uma cartilha juntamente com os Ministérios da Saúde, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Agrário, centros de pesquisas e universidades. O MAPA definiu como orientação básica que esses esforços compartilhados se concentrariam nos aspectos agronômicos dessas plantas, contemplando a seleção de material genético, técnicas de cultivo, de colheita, secagem e comercialização, relevando ainda a importância que cada uma delas tem nas respectivas regiões, podendo de imediato propiciar benefícios às populações locais. (BRASIL<sup>6</sup>, 2006)

O propósito da iniciativa do MAPA está em consonância com a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e a Política Nacional de Práticas

Integrativas e Complementares, visando oferecer ao Sistema Único de Saúde – SUS a possibilidade de tratamento com Plantas Medicinais e Fitoterápicos. (BRASIL<sup>6</sup>,2006)

As Boas Práticas Agrícolas têm por objetivo realizar uma agricultura sustentável do ponto de vista técnico, ambiental, social e econômico. Sendo assim, os produtores devem seguir as recomendações técnicas previstas para cada espécie. De modo geral estas recomendações visam à obtenção de um produto de boa qualidade com o menor impacto ambiental possível. Recomendam-se, assim, todas as práticas que visam preservar o solo e as águas, prevenir pragas e doenças e manter o equilíbrio ecológico da área (BRASIL<sup>6</sup>, 2006)

Recomenda-se que para o cultivo de Plantas Medicinais deve ser feito em áreas isentas de contaminação por metais pesados, resíduos de agrotóxicos ou qualquer outra substância química não natural. Além disso, estas áreas devem estar situadas longe de rodovias de movimento intenso (pelo menos 2km) e áreas industriais, A água a ser irrigada é uma importante fonte de contaminação, principalmente microbiológica. A aplicação de agrotóxicos em lavouras de Plantas Medicinais não é recomendada, pois estes produtos podem alterar a composição química da planta e deixar resíduos. A colheita de Plantas Medicinais deve ser feita com tempo seco. Os cuidados tomados durante a colheita visam a preservar a integridade das partes colhidas para diminuir a perda de princípios ativos.

A secagem deve ser realizada corretamente para preservar as características de cor, aroma e sabor do material colhido e deve ser iniciada o mais rápido possível.

A origem de todos os materiais e passos do beneficiamento devem ser documentados. (BRASIL<sup>6</sup> , 2006)

No beneficiamento da matéria-prima para obtenção do produto fitoterápico, devem ser efetuadas avaliações durante todas as etapas do processo, incluindo, aquelas da matéria-prima vegetal, antes do seu uso na produção (avaliação da identidade botânica, presença de materiais estranhos, e contaminantes microbianos e inseticidas, e outros.), além das fases intermediárias do processo (aspectos físico-químicos, avaliação quantitativa do princípio ativo, quando definido o marcador, nos produtos intermediários

como extratos e granulados, e outros) e do produto acabado. (GIL, 2005)

## Considerações Finais

Tendo em vista nossa cultura popular e o grande potencial da biodiversidade brasileira, juntamente com novas políticas públicas de incentivo a fitoterapia com qualidade, podemos com um trabalho organizado multidisciplinar desenvolver medicamentos seguros a partir de nossas plantas medicinais.

A inserção da fitoterapia como tratamento de saúde eficaz é de fácil adesão transforma a necessidade do profissional farmacêutico. Nesta pratica, em muitas etapas, esta o profissional farmacêutico transformando insumos a partir do desenvolvimento farmacotécnico .

Pioneiro na divulgação da aplicabilidade do emprego das plantas medicinais, o professor MATOS confirma que, “uma fitoterapia cientificamente orientada pode contribuir muito para o nível de saúde publica local, regional e nacional, porem requer planejamento adequado e uma equipe multidisciplinar”.

Lembrando da necessidade da proteção à biopirataria e o extrativismo consciente com a preservação do meio ambiente, fica então o desafio aos pesquisadores e estudiosos deste tesouro nacional sobrevivente da conservação de conhecimentos milenares.

## Referências

**ALONSO, J.R.** .Tratado de fitomedicina: bases clinicas y farmacológicas. Buenos Aires: Isis, 1998.

**BRANDÃO, M.G.L. org ... [et al.].** Plantas Medicinais & Fitoterapia. Belo Horizonte: Faculdade de Farmácia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

**BRASIL.** Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Formulário Nacional / Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. – Brasília :Ministério da Saúde, 2005.174 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **A fitoterapia no SUS e o Programa de Pesquisa de Plantas Medicinais da Central de Medicamentos** / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006. 148 p

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos** / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 60 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde)

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Boas Práticas Agrícolas (BPA) de plantas medicinais, aromáticas e condimentares** / ed. preliminar Marianne Christina Scheffer, Cirino Corrêa Júnior; Coordenação, Maria Consolacion Udry, Nivaldo Estrela Marques e Rosa Maria Peres Kornijezuk. – Brasília : MAPA/SDC, 2006. 48 p. – (Plantas Medicinais & Orientações Gerais para o Cultivo ; 1)

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC-SUS** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. - Brasília : Ministério da Saúde, 2006. 92 p. - (Série B. Textos Básicos de Saúde)

**CROW, W.B.**, Propriedades Ocultas das Ervas e Plantas. Seu uso mágico e simbolismo astrológico. O ritual das plantas e suas poções mágicas. Hemus Editora Ltda 1982

**DELWING, A. B. et al.**, Etnobotânica como Ferramenta da Validação do Conhecimento Tradicional: Manutenção e Resgate dos Recursos Genéticos. Rev. Bras. Agroecologia, v.2, n.1, fev. 2007 FONTE, N. N., Incentivo ao Uso Racional de Plantas Medicinais, Projeto de pesquisa e extensão apresentado ao Departamento de Farmácia, do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná. <http://people.ufpr.br/~nilce/projeto%20UFPR.doc>. 07/07/08

**GIL, E.S. org ... [et al.]. Controle Físico-químico de qualidade de medicamentos** /– Campo Grande : Ed. UNIDERP, 2005. 438p

**GONÇALVES, D.N. Plantas dos Deuses** , Revista Os Caminhos da Terra: Para Entender o Mundo. DROGAS DA FLORESTA (capa) .Editora Peixes. Junho / 2003.

**JORGE, S.S.A.; MORAIS, R.G.**, Etnobotânica de Plantas Medicinais, <http://www.fernandosantiago.com.br/etnobo3.htm> acesso em 21/03/2008

**MACIEL, M.A.M [et al.]** PLANTAS MEDICINAIS: A NECESSIDADE DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES. *Quim. Nova*, Vol. 25, No. 3, 429-438, 2002.

**MATOS, F.J.A.** , Plantas Medicinais:guia de seleção e emprego de plantas usadas em fitoterapia no Nordeste do Brasil. 2 edição. Fortaleza, 2000.

**MIGUEL, M. D. [et al.]**.O COTIDIANO DAS FARMÁCIAS DE MANIPULAÇÃO Revista Eletrônica Visão Acadêmica, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 103-108, Jul.-Dez./2002; acesso em 28/04/2007.

**POLEZZI, R.C.S.; [et al.]**.., Intercâmbio de Informações entre Universidade-Escola-Comunidade envolvendo Uso, Cultivo e Identificação de Plantas Medicinais, na Vila Pernambuco, de Cassilândia, MS Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

**SIMÕES, C.M.O.; GUERRA, M.P. org ... [et al]** Farmacognosia: da planta medicinal ao medicamento 5ª.ed. revisada e ampliada, primeira reimpressão – Porto Alegre / Florianópolis : Editora da UFRGS / Editora UFSC, 2004.



# LOUCURA E CONTEMPORANEIDADE – DA HISTÓRIA DA LOUCURA AOS DISPOSITIVOS DE SAÚDE MENTAL: QUAL O LUGAR DO LOUCO?

Mariana Pelizer de Albuquerque<sup>1</sup>

## Loucura – Um Breve Histórico.

A assistência psiquiátrica no Brasil teve ao longo dos anos uma característica predominantemente hospitalar e asilar e como diz Reszende (1992):

“As primeiras instituições psiquiátricas no Brasil surgiram em meio a um contexto de ameaça à ordem e à paz social... contra o livre trânsito de doidos pelas ruas das cidades... Remover, excluir, abrigar, alimentar, vestir, tratar”.

Ao longo das décadas, o número de hospitais e colônias destinados aos doentes mentais cresce em todo o país construindo uma massa de sujeitos institucionalizados e cronificados.

Ao final da década de 50, a situação era muito grave, as instituições estavam superlotadas, com condições precárias de atendimento.

O período de 1965 a 1970 foi marcado pelo grande fluxo de pacientes para a rede privada, pelo aumento do número de internações nas instituições conveniadas com o poder público, já que a duração das mesmas não era bem controlada. Gerando uma ideologia de psiquiatrização dos problemas sociais. (Reszende, 1992)

No fim dos anos 70 no Brasil, o cenário que estava formado era de um número altíssimo de internações em hospitais e clínicas psiquiátricas particulares e filantrópicas, sem condições mínimas de higiene e bem-estar, em que os

---

<sup>1</sup>Psicóloga formada pela Universidade Federal de Uberlândia, Gestora em Políticas Públicas e Movimentos Sociais, atua na Saúde Mental em um Centro de Atenção Psicossocial, professora na Faculdade de Patos de Minas e mestrandia em Psicologia também pela Universidade Federal de Uberlândia.

pacientes sofriam com abusos e maus tratos.

Em Minas Gerais no ano de 1979, acontece o III Congresso Mineiro de Psiquiatria, no qual foi apresentada a reportagem nos *Porões da Loucura* de Hiram Firmino e o filme *Em nome da razão* de Helvécio Ratton, que escancarava as péssimas condições das instituições psiquiátricas. Após estas denúncias que chocaram a opinião pública, profissionais da saúde mental se organizaram e iniciou com maior ênfase o processo de Reforma Psiquiátrica em Minas Gerais, fortalecendo esta mesma luta em todo o Brasil. (Minas Gerais, Secretaria do Estado, 2006)

Começam em todo país, a aparecer novas propostas de estruturação do serviço em saúde mental e estas vão sendo experimentadas. Nesta época os centros de saúde de Trieste<sup>2</sup> vão sendo estudados e em São Paulo propõe-se um serviço que à eles muito se assemelha por ser um lugar terapêutico para escuta com preocupação voltada também à inserção social. Assim o Centro de Atenção Psicossocial de São Paulo dá início ao atendimento em junho de 1987. (Goldenberg, 1996)

Neste mesmo ano, foi realizada a I Conferência Nacional de Saúde Mental, que discutiu novas políticas assistenciais e a necessidade de uma nova legislação psiquiátrica no Brasil. Em seguida em um encontro realizado em Bauru, trabalhadores de saúde mental propuseram princípios teóricos e éticos de assistência e lançaram o lema “*Por uma sociedade sem manicômios*”, estabelecendo o dia 18 de maio como o *Dia da Luta Antimanicomial*. (Rocha, 2001)

Em setembro de 1987, lançando mão das discussões e mobilização que já vinham acontecendo, o deputado federal Paulo Delgado apresenta o projeto de lei 3657, da reforma psiquiátrica, que prevê a extinção dos manicômios e desospitalização progressiva dos portadores de transtornos mentais.

No dia 3 de maio de 1989, a prefeitura de Santos, no estado de São Paulo, decreta intervenção no único hospital<sup>3</sup> da Baixada Santista e uma reduzida

---

<sup>2</sup> Trieste é uma cidade na Itália em que o processo de desinstitucionalização aconteceu de forma rápida e bem sucedida, servindo de exemplo para a Reforma Psiquiátrica brasileira. Na experiência italiana foi Franco Basaglia seu principal mentor, assumindo a direção do hospital psiquiátrico de San Giovanni, projetando uma nova estruturação da assistência psiquiátrica, englobando e redimensionando os momentos de prevenção, tratamento e inserção social, de forma a ampliar os espaços da comunidade, restringindo os do hospital. Ver Barros, 1994.

<sup>3</sup> O hospital em questão é a Casa de Saúde Padre Anchieta.



equipe de trabalhadores em saúde mental, militantes do movimento antimanicomial, assume a sua direção com o objetivo de desmontá-lo; desativando as celas fortes, proibindo os eletrochoques, liberando a circulação interna para os pacientes e a saída para alguns deles. (Lancetti, 1990)

Na mesma época, em Uberlândia, o serviço de assistência em saúde mental foi organizando-se da seguinte forma: em 1984 teve início nos Centros de Saúde o atendimento ambulatorial; em 1989 criou-se o primeiro Ambulatório Especializado em Saúde Mental, com equipe multiprofissional contando com assistente social, psiquiatra e psicólogo e em 1991 foi criado o ambulatório especializado em Saúde Mental Infantil; em 1994 foram inauguradas as primeiras UAIS<sup>4</sup> (Unidade de Atendimento Integrado) que passaram a oferecer atendimento multidisciplinar em Saúde Mental. (Pereira, 2007)

A Reforma Psiquiátrica no Brasil já vinha acontecendo devido aos esforços de profissionais da área de saúde mental e familiares dos pacientes com transtornos mentais, porém é com a *Declaração de Caracas* em 1990 que ela ganha notoriedade.

Nesta declaração consta a reestruturação da assistência psiquiátrica ligada ao Atendimento Primário de Saúde; a revisão do papel do hospital psiquiátrico enquanto hegemônico e centralizador na prestação de serviços; e a capacitação dos recursos humanos em Saúde Mental e Psiquiatria. O cuidado e tratamento dado ao paciente da saúde mental devem salvaguardar a dignidade pessoal e os direitos humanos e civis, baseados em técnicas adequadas, propiciando a permanência do mesmo em seu meio comunitário. (Brasil, Ministério da Saúde, 2000)

Em 1993, o Conselho Nacional de Saúde, considerando o relatório final da II Conferência nacional de Saúde Mental constitui uma Comissão Nacional de Reforma Psiquiátrica. E em Minas Gerais, em janeiro de 1995 foi aprovada a lei mineira de reforma psiquiátrica, Lei 11.802. (Brasil, Ministério da Saúde, 2000)

Nos anos de 1996 e 1997 aconteceram muitos questionamentos em Uberlândia a respeito das ações em saúde mental e à rede de assistência à pacientes graves, o resultado foi a elaboração do “Plano Diretor em Saúde Mental” apoiado pela Secretaria Municipal de Saúde, este traria o processo de distritalização e a cobertura prioritária de atendimento aos pacientes graves. (Pereira, 2007)

---

<sup>4</sup> Unidade que oferece o serviço de atenção primária, mas também funciona como ambulatório especializado.

Finalmente, no dia 6 de abril de 2001, doze anos após o projeto de lei 3657 ser apresentado ao Congresso, a Lei 10.216 é aprovada, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. (Brasil, Congresso Nacional, 2001)

Em Uberlândia, após a aprovação desta Lei, algumas modificações começaram a ocorrer para atender a nova legislação. A partir da publicação da portaria MS/GM nº 336 de 19/02/2002, o NAPS Adulto foi descentralizado, dando origem a quatro CAPS – Centro de Atenção Psicossocial para adultos e o NAPS Infantil passou a ser chamado de CAPS Infantil. Em 2004, organiza-se o primeiro CAPS AD que é um Centro de Atenção Psicossocial para o tratamento da dependência de álcool e drogas e ainda neste ano, inicia a inclusão de Ações em Saúde Mental na Atenção Básica com o objetivo de inserir um psicólogo de referência para cada duas equipes de PSF (Programa de Saúde da Família). (Pereira, 2007)

### **“O Não Repouso da Palavra”.**

(Lígia Clark)<sup>5</sup>

Na minha prática, enquanto psicóloga clínica de CAPS<sup>6</sup>, percebo nos relatos de diferentes profissionais da cidade que na história da implementação da Reforma e na construção da rede de Saúde Mental de Uberlândia, para atender as determinações legais, não houve um amadurecimento das idéias, bem como um tempo para significar as experiências, o que gerou um desconforto entre os profissionais, que não puderam ter voz ativa nas decisões, mas precisaram re-estruturar sua forma de trabalhar. As mudanças, principalmente tratando-se da Reforma Psiquiátrica, pareciam ser bem vindas pelos profissionais em questão, porém, segundo eles, a forma como ela foi implementada, gerou conflitos e estrangulamentos na rede que são sentidos até hoje.

Percebe-se que ao longo da história vão acontecendo avanços e recuos na assistência ao portador de transtorno mental grave. Dessa forma, para que

---

<sup>5</sup> Lygia Clark. Pintora, escultora, auto-intitulou-se não-artista. Nasceu em Belo Horizonte, 1920.1947 inicia-se na arte no Rio de Janeiro, sob orientação de Burt Marx. A partir de meados da década de 60, prefere a poética do corpo apresentando proposições sensoriais e enfatizando a efemeridade do ato como única realidade existencial .

<sup>6</sup> CAPS: Centro de Atenção Psicossocial.

não se reproduza um modelo de exclusão social e afetiva é necessário que os profissionais repensem de forma crítica suas experiências práticas, levando em consideração que por um lado exercem uma função sanitaria e por outro uma função terapêutica.

Porém muitas vezes a função sanitaria torna-se mais evidente, e por sanitaria entendo a função de tirar o louco das ruas, ou para quem preferir abrir um espaço para o doente mental.

Após pensarmos na História da Loucura e na luta para transformar em lei os direitos do portador de transtorno mental, pergunto: Como com leis tão bem formuladas, com discursos tão bem produzidos e reproduzidos pelos profissionais que trabalham nos dispositivos de Saúde Mental, o tratamento oferecido continua sendo iatrogênico<sup>7</sup>? Por que mesmo trazendo a verbo esse incômodo, nada muda?

Havia constatado o mal-estar também na fala dos usuários do serviço: “Esse grupo nunca acaba?”, “Quero ir para a internação!”, “Posso ir embora? Não estou sentindo bem, estou angustiado!”, “Não tenho nada pra fazer em casa por isso estou aqui”, “Não falto de jeito nenhum”. Entre não querer estar no CAPS e ser um usuário assíduo, o que percebo é uma rotina estática em que uns se “enquadram” e outros tentam ou são “enquadrados”.

Enquadramento, palavra usada por profissionais para traduzir o lugar em que o paciente deve estar. O paciente que está “bem enquadrado” (frase que pode ser lida nos prontuários) é aquele que não dá trabalho, aceita as atividades, não é agressivo e tem uma “educação motora”. Do meu ponto de vista são os crônicos e alguns neuróticos que permanecem ali por terem seus afastamentos de trabalho e benefícios renovados.

Agora, depois dessa catarse, posso fazer uma análise crítica de minha prática, do lugar que o louco ocupa e pensar.

## **E o Louco Escancara: Viver Dói!**

Pedro Gabriel Delgado já dizia:

---

<sup>7</sup> Iatrogenia: tratamento que alimenta a doença.

“... a reforma psiquiátrica não é uma tecnologia de montar serviços de saúde mental, mas um movimento social de transformação profunda e concreta das concepções sobre a loucura e sobre a diferença”. (Brasil, Ministério da Saúde, 2006).

Tomando a contemporaneidade e toda história pregressa da sociedade moderna, somando a constatação de que não detemos a “tecnologia de montar serviços de saúde mental”, pergunto, é possível uma “transformação profunda e concreta das concepções sobre a loucura”?

Herrmann (1999) enfatizou:

“As mesmas regras que dão sentido à vida cotidiana aparecem na loucura. A diferença é só esta: o que o cotidiano esconde, a loucura faz questão de mostrar”.

Ao pensar então que o louco escancara o sofrimento humano que tanto nos esforçamos em esconder e esquecer, será que o lugar que ele ocupa em nossa sociedade poderá ser outro que não este?

Vivemos em uma sociedade em que o sofrimento e o desamparo precisam ser maquiados, a lógica que nos rege é a da produção-consumo.

Precisamos produzir cada vez mais para termos condições de consumir tudo que nos chega aos olhos. Compramos a beleza, o prazer e a felicidade no shopping center, lá tem maquiagem pra todos os gostos. Você pode engoli-la, vesti-la, calçá-la, colocá-la na sua sala de estar. Mas pode ser que ao chegar em casa já precise planejar um novo passeio ao shopping.

Se a dor chegar e se instalar, o ser humano se desencontra com sua humanidade, sua fragilidade, sua pequenez e recorre a uma cápsula milagrosa (o famoso Prozac) para através do corpo, acabar com o sofrimento da alma.

E o louco onde fica?

Foucault (1979) sobre a psiquiatria clássica diz:

“Sua loucura, nossa ciência permite que a chamemos doença e daí em diante, nós médicos estamos qualificados para intervir e diagnosticar uma loucura que lhe impede de ser um doente como os outros: você será então um doente mental”.

O louco fica nos serviços de saúde mental, espaço sanitaria de trata-

mento, tratamento que visa adequar, enquadrar o louco na sociedade, torná-lo produtivo e consumi(dor).

E a dor? Esta cabe aos profissionais de saúde mental dar um jeito!? Mais que enquadrar, diagnosticar, medicar e abrir o ouvi(dor). Devemos cuidar da dor, acolhê-la, pensá-la juntos. Fazer o caminho inverso do homem maquínico (aquele que age sem pensar), do ato ao pensamento. E contar às pessoas que VIVER DÓI!

É preciso observar nossas condutas para que o discurso antimanicomial não seja apenas uma repetição frente a uma prática institucionalizante, cronificante.

E que na relação com a loucura possamos perceber o sujeito enquanto sujeito que sofre e precisa cuidar do sofrimento e não um sujeito sujeitado ao nosso saber – passivos, pacientes, objetificados.

## **Referências Bibliográficas.**

BARROS, D. D. **Jardins de Abel: Desconstrução do Manicômio de Trieste.** São Paulo: EDUSP, 1994.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **LEI nº. 10.216 de 6 de abril de 2001.** Brasília, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Legislação em Saúde Mental.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde Mental e Economia Solidária: Inclusão Social pelo Trabalho.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

DISTRITO FEDERAL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Relatório Final da 2ª. Conferência de Saúde Mental.** Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. 21 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOLDENBERG, J. **Clínica da Psicose: Um projeto na rede pública.** 2 ed. Rio de Janeiro: Te Corá Editora, 1996.

HERRMANN, F. **O Que è Psicanálise. Para iniciantes ou não....** São Paulo: Psique,

1999.

LANCETTI, A. Loucura Metódica. In: GUATTARI, F. et al. **SaúdeLoucura 2**. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MINAS GERAIS, SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE. **Linha Guia em Saúde Mental**. Belo Horizonte: Coordenação de Saúde Mental, 2006.

PEREIRA, P. O. **O Psicólogo de CAPS: desafios e impasses na construção de uma identidade**. Dissertação de mestrado: Uberlândia, 2007.

RESENDE, H. **Políticas de Saúde Mental no Brasil: Uma visão histórica**. In: **Cidadania e Loucura: Políticas de saúde mental no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ROCHA, I. **Abaixo a Barbárie!** In: ROCHA, I. **Apostila Cidadania**. Brasília: Gabinete Deputado Paulo Delgado, 2001.

---

# Ambiente e Sociedade

---





# REFLORESTAMENTO: EFEITOS EM CORPOS DE ÁGUA

Luiz Alfredo Pavanin

Daniel Tizo Costa

Wagner Batista dos Santos

## Introdução

A obtenção de madeira como matéria prima industrial a partir de reflorestamentos homogêneos com espécies de crescimento rápido (pinus e eucalipto) tem sido alvo de discussão quanto à geração de impacto ambiental. Muitos trabalhos buscando investigar os efeitos das florestas plantadas sobre a qualidade e quantidade da água tem sido realizados [1]–[5]. A adoção de práticas adequadas ao manejo florestal minimiza os impactos e leva ao manejo florestal sustentável que possibilita a utilização dos recursos naturais sem destruir o equilíbrio dinâmico do ecossistema. Segundo Lima & Zákia [6] o equilíbrio dinâmico é quantificado pela manutenção do funcionamento ecológico, englobando aspectos como a perpetuação dos processos hídricos e sua capacidade natural de suporte e a sua resiliência. A manutenção dos recursos hídricos para as várias utilizações depende de processos de monitoramento, sendo o monitoramento a retroalimentação do processo de gestão. Segundo Walling [7] uma microbacia hidrográfica representa a definição espacial de um ecossistema aberto, onde ocorre uma contínua troca de energia com o meio o que faz com que a qualidade da água nela produzida seja resultado de diversas características da microbacia, entre elas a cobertura vegetal. Esta condição singular permite o estudo da interação entre o uso da terra e a qualidade da água produzida. A agência de Proteção Ambiental Americana (EPA) reconhece quatro grandes categorias de indicadores para recursos ambientais; a) indicadores de resposta (eficiência de crescimento, danos foliares visuais); b) indicadores de

exposição (químicos, nutrientes, acidez, calor ou fadiga física); c) indicadores de habitat (que representam condições necessárias para o suporte de vida); d) indicadores de estresse (emissão de poluentes, focos de doenças ou pragas, práticas de uso da terra). Outro padrão existente é o elaborado pela Secretaria Federal de Controle da Poluição do Estados Unidos, que estabeleceu o chamado “critério de qualidade de águas superficiais que podem servir como fonte de captação de água para abastecimento público”. O aspecto de regionalização é importante para aspectos físicos, químicos e biológicos. As variáveis fósforo, nitrogênio, tipo de fluxo são críticas em relação à qualidade de água, mas variam de acordo com padrões regionais de geomorfologia, tipo de solo e clima. A regionalização permite explicar e comparar as características dos recursos hídricos, estabelecer padrões, simular os efeitos do manejo, estabelecer locais de monitoramento e extrapolar os resultados para áreas maiores. Ainda ressalta-se que a estruturação multinível da UNESCO de 1987, cite Bolam [8], para os indicadores ambientais como os parâmetros pH,  $DBO_5$  estão colocados como indicadores de nível primário que classifica todo e qualquer informação medida diretamente do meio físico. Segundo Swank et al [9] após monitoramento por vários anos de duas microbacias em Coweeta (USA), as concentrações médias de nitrato mantiveram-se próxima do limite de detecção. Segundo os autores, esta variável se constituiu em um sensível indicador de distúrbio no ecossistema. Um aumento nas concentrações deste íon teve início cerca de nove meses após o início da colheita e o término do preparo do solo. As concentrações de nitrato reduziram com o crescimento da floresta. No Brasil a qualidade da água superficial é determinada conforme o uso preponderante a que se destina e sua classificação é dada segundo uma lista de parâmetros físico-químicos na Resolução número 357 de 17 de março de 2005 do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA [10]. Nosso objetivo no presente trabalho foi o acompanhamento no período de abril/2003 a março/2004, com uma frequência trimestral, dos parâmetros  $DBO_5$ , nitrogênio amoniacal e fósforo, como indicadores de padrão de qualidade de água e verificação de distúrbio no ecossistema.

## Material e Métodos

O Ribeirão Furnas, corpo d'água em estudo, está localizado na área do

Horto Florestal de Buriti, município de Estrela do Sul-MG. O Horto Florestal de Buriti, compreendendo uma área de 51.000:00:00 ha., situada numa região que abrange os municípios de Estrela do Sul, Araguari, Monte Carmelo, Romaria, Nova Ponte e Indianópolis, no estado de Minas Gerais. A área é cortada por vários corpos d'água (Córregos e Ribeirões) sendo que em vários pontos as águas foram represadas.

O Ribeirão Furnas nasce da junção de vários pequenos córregos, quase todos com nascente na área do Horto Florestal de Buriti. Alguns dos córregos têm divida entre a área do Horto e a de culturas, principalmente de soja e milho.

O local de monitoramento foi escolhido numa área central ao Horto, nas coordenadas UTM 0210,22 e 7910,553. No local o curso d'água apresenta-se como lóxico. A área ao longo das margens são preservadas em vegetação nativa, havendo uma faixa de delimitação com a área de floresta plantada (pinus e eucalipto). Não foi verificado indicio de danificação da vegetação ao longo das margens.

As amostragens foram realizadas segundo prescrições da norma *Planejamento de Amostragem de Efluentes Líquidos e Corpos Receptores* da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), NBR9897.

As amostras foram preservadas segundo as prescrições da norma *Preservação e Técnicas de amostragem de efluentes líquidos e corpos receptores* NBR9898. As amostragens foram realizadas nos dias 17 de abril de 2003, às 9:30hs.; 06 de agosto de 2003, às 9:20hs.; 13 de dezembro de 2003, às 9:30hs.; 20 de março de 2004, às 9:40hs.

As análises foram realizadas nos laboratórios do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, segundo normas da ABNT ou da Standard Methods for Examination Water and Wastewater.

## **Resultados e Discussão**

Os valores obtidos para os parâmetros avaliados, nos quatro trimestres acompanhados estão acumulados na Tabela I, juntamente com os valores apresentados pela Resolução número 357 de 17 de março de 2005 do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, para águas superficiais de classe 1 e 2.

**TABELA I**

Valores para os parâmetros monitorados e Classe 1 e 2 da CONAMA 357.

| Parâmetros trimestre | pH      | DBO5 (mg/L) | Nitrog. Amon.l (mg/L) | Fósforo |
|----------------------|---------|-------------|-----------------------|---------|
| 1o                   | 5,80    | 64,0        | 3,1                   | 0,15    |
| 2o                   | 5,92    | 8,0         | 1,4                   | 0,02    |
| 3o                   | 6,11    | 9,0         | 0,42                  | 0,05    |
| 4o                   | 6,14    | 6,0         | 0,14                  | 0,03    |
| Classe 1             | 6,0-9,0 | 3,0         | 3,7                   | 0,1     |
| Classe 2             | 6,0-9,0 | 5,0         | 3,7                   | 0,1     |

Observa-se que os valores de pH foram sofrendo um leve acréscimo com o tempo, passando a menos ácido. Segundo CASTRO [11], em estudo realizado em duas microbacias na região de Viçosa – MG, uma de uso agrícola e outra de uso florestal constatou que o pH variou na agrícola de 5,6 a 6,8 e na florestal de 5,5 a 6,5. RANZINI [12], em microbacia com eucalipto no vale do Paraíba – SP, constatou valores de pH na faixa de 5,6 a 6,3. OLIVEIRA [13] em área de eucalipto, pinus, café, pastagem e mata nativa, constatou que os valores de pH ficaram na faixa de 5,5 a 5,6. Entre os processos que alteram o pH nas águas superficiais está a dissolução do gás carbônico, que é introduzido no corpos d'água pela águas das chuvas ou pelo ar atmosférico, gerando o ácido carbônico, que pelo processo de ionização gera íons  $H_3O^+$  (hidroxônio) acidificando o meio. Também a matéria orgânica oxidada na água gera ácido orgânicos que acidificam o meio [14]-[15].

A Demanda Bioquímica de Oxigênio ( $DBO_5$ ) é uma medida da quantidade de matéria orgânica presente na água. Trata-se de um método indireto da medida da matéria orgânica utilizando o consumo de oxigênio. A matéria orgânica presente nos corpos d'água é uma característica de primordial importância, sendo causadora do principal problema de poluição das águas, o consumo de oxigênio dissolvido pelos microorganismos nos seus processos metabólicos de utilização e estabilização da matéria orgânica. Os principais componentes orgânicos são os compostos de proteína, os carboidratos, a gordura e os óleos, além da uréia, surfactantes, fenóis, pesticidas e outros em menor quantidade. A partir do segundo trimestre, a  $DBO_5$ , mesmo estando acima dos limites de classe 1 e 2 da Resolução 357 do CONAMA, apresenta regularidade. No pri-

meio trimestre o resultado para este parâmetro foi alto, como também foi alto para o nitrogênio amoniacal e em menor escala para o fósforo. Os resultados do primeiro trimestre podem ser explicado em função de ter havido acampamento de trabalho próximo ao córrego, o que originou um quadro anormal, fruto da ação antrópica.

O nitrogênio amoniacal, íon amônio, pode ser um constituinte natural de águas superficiais resultado da decomposição da matéria orgânica. Contudo altos níveis são usualmente indicadores de poluição de várias origens entre elas excrementos de animais e fertilizantes. O nitrogênio na forma de amônia livre é diretamente tóxico aos peixes. A determinação da forma predominante de nitrogênio pode fornecer informações sobre o estágio da poluição. Poluição recente está associada ao nitrogênio na forma orgânica ou de amônia, enquanto uma poluição mais remota está associada ao nitrogênio na forma de nitrato. É também nutriente para algas e bactérias. As quantidades encontradas para o nitrogênio amoniacal nos quatro trimestres, obedecem aos limites da Resolução 357, embora no primeiro trimestre o resultado esteja bem acima dos demais.

O fósforo na água apresenta-se principalmente nas formas de ortofosfato, polifosfato e fósforo orgânico. Os ortofosfatos são diretamente disponíveis para o metabolismo biológico sem necessidade de conversões a formas mais simples. Os polifosfatos são moléculas mais complexas com dois ou mais átomos de fósforo. O fósforo orgânico é normalmente de menor importância. O fósforo pode ter origem na dissolução de compostos do solo, decomposição de matéria orgânica, estando presente em excrementos de animais e fertilizantes. O fósforo é um elemento indispensável para o crescimento de algas e quando em alta concentração em lagos e represas, pode conduzir ao crescimento exagerado desses organismos, o que é conhecido como eutrofização. O fósforo também é essencial para o crescimento dos microorganismos responsáveis pela estabilização da matéria orgânica. Somente no primeiro trimestre o valor para fósforo se apresentou acima do limite de classe 1 e 2 da Resolução 357.

## Conclusão

Após os quatro trimestres de monitoramento, como característica geral pode-se dizer que o Ribeirão Furnas, no ponto amostrado, apresenta condições

de classe 1 para os parâmetros pH, nitrogênio amoniacal e fósforo. A Demanda Bioquímica de Oxigênio ( $DBO_5$ ) encontra-se, acima de condições de classe 1 e 2, estando mais próxima de classe 3, sendo este fato proveniente do aumento da matéria orgânica atribuída a vários motivos, entre eles presença maior de animais silvestres, matéria vegetal em decomposição. Salienta-se que em função dos valores de nitrogênio amoniacal e fósforo, não existe quadro de eutrofização artificial, somente de eutrofização natural ou envelhecimento natural, não havendo produção de matéria orgânica em quantidade elevada por este processo. Também se observa que a manutenção da mata ciliar sem danificação, longo das margens do Ribeirão Furnas, nos faz crer que processos de eutrofização artificial, por efeito de fertilizantes sendo carregados ou lixiviados tem pouca probabilidade de ocorrer, pois os mesmos serão absorvidos pela mata ciliar antes de atingirem o corpo d'água.

## Referências Bibliográficas

- [1] Câmara, C. D., “Efeitos do corte raso de eucalipto sobre o balanço hídrico e a ciclagem de nutrientes em uma microbacia experimental”, *Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP- Piracicaba*, 1999, 87p.
- [2] Zakia, M. J. B., “Identificação e caracterização da zona ripária em sua microbacia experimental: implicações no manejo de bacias hidrográficas e na recomposição de florestas”, *Tese (doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, USP-São Carlos*, 1998, 98p.
- [3] Vital, A. R. T., “Efeito do corte raso no balanço hídrico e na ciclagem de nutrientes em uma microbacia reflorestada com eucalipto”, *Dissertação (mestrado) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP- Piracicaba*, 1996, 106p.
- [4] Azevedo, E. C., “Vazão e características físicas e químicas do deflúvio de microbacias hidrográficas cobertas com mata nativa pastagem e Eucalyptus Grandis”, *Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa*, 1995, 69p.
- [5] Bueno, L. E.; Galbiatti, J. A.; Borges, M. J., “Monitoramento de variáveis de qualidade da água do horto ouro verde – Conchal – SP”, *Engenharia Agrícola, Jaboticabal*, Vol 25, N.º 3, 2005, pp. 742-748.

- [6] Lima, W. P., Zakia, M. J. B., “Indicadores hidrológicos em áreas florestais”, *Série Técnica IPEF*, Vol 12, N.º 31, 1998, pp. 53-64.
- [7] Walling, D. E., “Water in the catchment ecosystem”, In: Gower, A. M. *Water quality in catchment ecosystems*, Chichester: John Wiley, 1980, pp. 1-47.
- [8] Bollman, H. A., “Bases para a estruturação de indicadores de qualidade de águas”, *Revista brasileira de recursos hídricos*, Vol 5, N.º 1, 2000, pp. 37-60.
- [9] Swank, W. T.; Vose, J. M.; Elliot, K. J., “Long-term hydrologic and water quality responses following commercial clearcutting of mixed hardwoods on a southern Appalachian catchment”, *Forest Ecology and Management*, N.º 143, 2001, pp. 163-178.
- [10] Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), “Classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, condições e padrões de lançamento de efluentes”, *Resolução Número 357*, 17 de março de 2005.
- [11] Castro, P. S., “Influência da cobertura florestal na qualidade da água em duas bacias hidrográficas na região de Viçosa – MG”, *Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP- Piracicaba*, 1980, 132p.
- [12] Ranzini, M., “Balanço hídrico, ciclagem de geoquímica de nutrientes e perdas de solo em duas microbacias reflorestadas com Eucaliptus saligna Smith, no vale do Paraíba, SP”, *Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP- Piracicaba*, 1990, 110p.
- [13] Oliveira, F. A., “Produção e qualidade da água em bacias hidrográficas contendo diferentes coberturas vegetais na região de agudos, São Paulo”, *Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP- Piracicaba*, 1989, 96p.
- [14] Esteves, F. A., “Fundamento da Limnologia”, *Interciência/FINEP – Rio de Janeiro*, 1988, 575p.
- [15] Branco, S. M., “Hidrologia aplicada à engenharia sanitária”, *CETESB/ASCETESB – São Paulo*, 1986, 3.ed, 616p.

Diagramação, Impressão e Acabamento



---

**Composer**

GRÁFICA E EDITORA

---

Av. Segismundo Pereira, 145 - Bairro Santa Mônica - (34) 3236-8611  
CEP 38408-170 - Uberlândia - MG - E-mail: [grafica@composer.com.br](mailto:grafica@composer.com.br)

---