

ISSN 1807 - 2038

faculdade
BAGOTZI

Escritos

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS



Vol. 08 - Nº02 - Julho / Dezembro / 2012

ESCRITOS
Revista de Ciências Humanas

Escritos – Revista de Ciências Humanas
ISSN: 1807-2038

Publicação da área da Educação e Ciências Humanas da Faculdade Padre João Bagozzi.

Editoração:

Capa / Cover: Priory Comunicação

Planejamento Gráfico / Graphic Designer: Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão.

Revisão / Revision: Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão.

Bibliotecária / Librarian: Íris Labonde

As opiniões emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.
All articles are full responsibility of their authors.

Solicita-se permuta / *Se solicita el intercambio / Exchange is request / Se sollicite échange /*
Lo scambio è chiesto.

Catálogo na fonte

Escritos – Revista de Ciências Humanas / Grupo Educacional Padre João Bagozzi – v. 8, n. 2 (jul/dez. 2012) - Curitiba: Editora Bagozzi, 2012.

Semestral
ISSN 1807-2038

1. Filosofia – Ciências Humanas. Faculdade Padre João Bagozzi – Núcleo de Inovação Pesquisa e Extensão.

CDD 100

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida,
desde que citada a fonte.

Faculdade Padre João Bagozzi

Superintendente / Superintendent

Pe. Sérgio José de Sousa, osj

Diretor Geral / Director General

Prof. Douglas Oliani

Comissão Editorial / Executive Commite

Pe. Ms. Alberto Santiago, osj.
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Prof. Ms. Humberto Silvano Herrera Contreras

Conselho Científico

Prof. Dr. Delcio Junkes – UFPR
Prof. Dr. Osmar Ponchirolli – FAE
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – IFPR
Prof. Dr. Geysong Dongley Germinari – UNICENTRO
Prof. Denilson Aparecido Rossi – ITECNE
Prof. Ms. Mauro Negro, osj – PUCSP
Prof. Dr. Mario Sergio Cunha Alencastro - UNINTER
Prof. Dr. Lafaiete Santos Neves – UFPR
Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Escorsim – UNIBRASIL
Prof. Dr. Gaspar Collet Pereira – FACEAR
Prof. Dr. Edson Pedro Ferlin – SPEI
Prof^a. Dr^a. Nara Luz Chierighini Salamunes – BAGOZZI e Prefeitura Municipal de Curitiba
Prof^a. Dr^a. Claudia Cristina Lopes machado – Universidade POSITIVO
Prof^a. Dr^a. Ana Marise Auer - BAGOZZI
Prof. Dr. Guido Maria Miglietta, osj – Universidade Católica de Roma
Prof. Dr. Tarcisio Stramare, osj – Pontificia Università Urbaniana (Roma)

Todos os direitos reservados à Faculdade Padre João Bagozzi.
A reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio ou processo,
sem a citação da fonte, constitui crime.

Correspondência e Assinatura / *Letters and subscription*

Faculdade Padre João Bagozzi
Escritos – Revista de Ciências Humanas
Rua Caetano Marchesini, 952
Portão – Curitiba – Paraná
CEP.: 81070-110
E-mail: escritos@faculdadebagozzi.edu.br

Copyright 2008
Congregação dos Oblatos de São José
Rua João Bettge, 796
Portão – Curitiba – Paraná
Tel.: (41) 3521-2727

ESCRITOS
Revista de Ciências Humanas

SUMÁRIO

Editorial	7
Utilización de las tecnologías por los docentes en el curso de Licenciatura plena en Educación Física en la Universidad Estatal de Piauí/Campus de Picos en la concepción de los estudiantes.....	9
<i>Edna Maria Rodrigues Moura Barros</i>	
A formação do pedagogo reduzida à formação para a docência.....	22
<i>Euzinete Menezes de Sousa</i>	
Terapia ocupacional no campo social: projetos voltados à política de atendimento nas instituições de abrigo para crianças e adolescentes.....	38
<i>Alessandra Nascimento Soares Marques</i>	
A influência das embalagens dos produtos de higiene no comportamento do consumidor universitário.....	48
<i>Bruno Nicetto</i>	
<i>Robson F. Tavares</i>	
<i>Sandro Deretti</i>	
Educação popular e participação comunitária: reflexões pedagógicas.....	59
<i>Humberto Silvano Herrera Contreras</i>	
Mulheres no cristianismo primitivo: Por uma hermenêutica de gênero.....	68
<i>Larissa Fernandes</i>	
Sobre a Revista Escritos.....	75

EDITORIAL

A **Escritos – Revista de Ciências Humanas**, publicação da Faculdade Padre João Bagozzi, tem por meta organizar um espaço para o debate entre as várias áreas das Humanidades. Nossa intenção é que a análise e o debate sempre seja estimulado, que as diversas áreas de conhecimento entrecruzem, e que nossos leitores possam acessar as várias perspectivas de uma publicação diversificada.

Nessa edição, o trabalho *“Utilización de las tecnologías por lo docentes en el curso de Licenciatura Plena en Educación Física en la Universidad Estatal de Piauí / Campus de Picos en la concepción de los estudiantes”*, de Edna Maria Rodrigues Moura Barros, abre a possibilidade do nosso debate. Esse artigo “analisa as mudanças na sociedade denominada do conhecimento e da informação; discute as principais exigências na prática pedagógica dos docentes; e, analisa ainda as novas tecnologias utilizadas pelos docentes universitários, apontando as novas dinâmicas e desafios no contexto atual”.

Na sequência destacamos o trabalho de Euzinete Menezes de Sousa, intitulado *“A formação do pedagogo reduzida à formação para a docência”*. O presente trabalho objetiva “analisar a ênfase dada à docência que vem caracterizando a formação do pedagogo no Brasil, nos últimos anos. Discute-se essa perspectiva à luz da Resolução do Conselho Nacional de Educação, cotejando-a com a visão de teóricos brasileiros sobre essa temática”.

Seguimos com o trabalho *“Terapia Ocupacional no Campo Social: projetos voltados à política de atendimento nas instituições de abrigo para crianças e adolescentes”*, organizado por Alessandra Nascimento Soares Marques. O presente artigo “discute as contribuições da terapeuta ocupacional social para a elaboração de projetos sociais voltados para implantação e implementação das novas linhas de ação da política de atendimento das medidas de proteção no contexto das ações de proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente”. Esse trabalho aborda e analisa “dois projetos elaborados no contexto de programas de atendimento às crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social no Paraná e em Goiás”.

Depois, os autores Bruno Nicetto, Robson F. Tavares e Sandro Deretti apresentam o trabalho nomeado *“A influência das embalagens dos produtos de higiene no comportamento do consumidor universitário”*. Nesse artigo indicam que o comportamento do consumidor “é peça chave para todo gestor que pretende alcançar bons resultados com a venda de produtos” e, para tanto, “este artigo surge então com o objetivo de entender melhor o comportamento do consumidor. Além de entender o que leva os clientes a efetuar a compra, é importante também se destacar dos produtos semelhantes mostrando o que se está querendo vender”.

Continuamos com *“Educação Popular e Participação Comunitária: reflexões pedagógicas”*, de Humberto Silvano Herrera Contreras. Nesse trabalho o autor “discute a Educação Popular e a participação comunitária com o objetivo de sintetizar as contribuições teórico-metodológicas do movimento latino-americano da Educação Popular para o trabalho da Pedagogia Social. A problemática que direciona este estudo adquire consistência ao se perguntar: quais os fundamentos da Educação Popular que possibilitam e sedimentam as práticas pedagógico-sociais na comunidade?”

E, fechando essa edição da Escritos, o artigo de Larissa Fernandes, intitulado *“Mulheres no cristianismo primitivo: Por uma hermenêutica de Gênero”*. Este trabalho “procura resgatar a presença e a importância das mulheres na origem do cristianismo, tanto do ponto de vista teológico quanto eclesiológico, sem, contudo ter a pretensão de esgotar o assunto e a pesquisa sobre o protagonismo feminino no cristianismo primitivo”.

Agradecemos também a todos os autores que nos agraciaram com seus artigos, esperando que em breve possamos nos encontrar novamente.

Desejando uma boa leitura, esperamos, com mais esta edição de **Escritos** - Revista de Ciências Humanas, da Faculdade Padre João Bagozzi, atingir nosso objetivo de educar para a fraternidade.

Corpo Editorial

UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS POR LOS DOCENTES EN EL CURSO DE LICENCIATURA PLENA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PIAUI/ CAMPUS DE PICOS EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Edna Maria Rodrigues Moura Barros¹

RESUMO

O artigo analisa as mudanças na sociedade denominada do conhecimento e da informação. Discute as principais exigências na prática pedagógica dos docentes. Analisa ainda as novas tecnologias utilizadas pelos docentes universitários, apontando as novas dinâmicas e desafios no contexto atual. Apresenta resultados na relação às tecnologias utilizadas pelos docentes na classe dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Competências. Prática docente. Aprendizagem.

¹ Profesora de la Universidad Estatal del Piauí/Picos y Pedagoga del municipio del Picos. Licenciada en Pedagogía y Letras/Portugués. Especialista en Política y Gestión de la Educación; Especialista en Supervisión de la Enseñanza; Especialista en Lengua Española y en Enseñanza.

1 INTRODUCCIÓN

El mundo actual se encuentra permeado por las redes sociales y la comunicación global para una sociedad llena de novedades con la introducción de las nuevas tecnologías. La educación, especialmente la superior se vuelve como una referencia para la promoción de los cambios de manera significativa. Debido las nuevas exigencias inherentes a las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales, a partir de la década de noventa, los países centrales y los latino-americanos, efectuaran expresivas reformas en sus sistemas de Educación Superior.

Sin el dominio de las tecnologías, sin la capacidad de ser un ciudadano creativo, no es posible hacer transformaciones, por lo tanto, crear nuevas competencia en los alumnos, ayudarlos a superar sus dificultades y a saber dominar las informaciones pasa a ser , para allá de una tarea de los docentes, un gran desafío.

Cabe resaltar, entonces, algunos cuestionamientos: ¿las universidades están preparadas para trabajar junto a la era digital? ¿Los docentes encuéntrense capacitados para operar las nuevas tecnologías? ¿Y los alumnos, están satisfechos/ estimulados con sus reales necesidades de aprendizaje delante de la era digital? ¿Los docentes propician a los alumnos investigaciones en páginas de Internet como mediador? ¿Los docentes realizan Trabajo de Campo con la utilización de las nuevas tecnologías? Muchas son las cuestiones acerca de la utilización de las nuevas tecnologías, por lo tanto, esto trabajo presentará datos para profundizar las principales demandas, desafíos en esto nuevo modelo de sociedad y las competencias para enfrentar los dilemas para mejorar las aprendizajes.

Las competencias en la educación como una red conceptual expande a la formación integral de los ciudadanos a través de nuevos enfoques, como el aprendizaje del significado, en diversas áreas: cognitiva (saber), psicomotora (saber hacer, habilidades), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En esto sentido, la competencia no se puede reducir al simples desempeño profesional, tampoco, apropiación del conocimiento para saber hacer, más abarca todo un conjunto de capacidades a través de los procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, profesionales) por las cuales proyectan y evidencian su capacidad de resolver los problemas dentro de un contexto específico y mutable.

Frente a los desafíos impuestos en actual contexto educacional, el profesor debe asumir una nueva postura delante de su actividad de educador, ultrapasando el pensamiento newtoniano-cartesiano, que visaba a la reproducción técnica de los conocimientos y hoy el profesor precisa interactuar con los más diversos conocimientos, es decir, un profesor que consiga entender la diversidad cultural, especialmente en el ámbito de la utilización de las nuevas tecnologías.

2 AVANCES TECNOLÓGICOS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Históricamente, el involucramiento de la informática, explicita Chaves (2008, p. 01), “ocurrió en meados de la década de 40, inicialmente con la utilización de computadoras de gran porte, donde eran necesarios algunos millones de dólares para tener un”. Aún según lo mismo autor, “a partir de la década de 70, impensa a surgir los computadoras personales conocidos por la sigla PC (del inglés *personal computer*) que inauguraron una nueva fase de desarrollo tecnológico”. A principio de los 80 en el campo de la Tecnología Educacional empezó a surgir, influenciada por el clima de exigencia de apertura política y democracia, una visión muchas

veces más crítica, especialmente sobre la utilización de las nuevas tecnologías para mejorar la calidad de la enseñanza.

En la década de 1990, el surgimiento de la *World Wide Web*, el desarrollo de los navegadores, la disminución de costos de acceso, el aumento de contenidos, entre otros factores, hicieron con que Internet tuviese un crecimiento exponencial, así como otros programas utilizados hoy en la educación en todo el mundo.

Las nuevas tecnologías presentan recursos importantes para auxiliar el proceso de transformación de la enseñanza en la universidad a través de la creación de los ambientes de aprendizajes que enfatizan la construcción del conocimiento y no a la instrucción, llevando al entendimiento de la tecnología como una nueva manera de representar el conocimiento, provocando un redimensionamiento de los conceptos ya conocidos. (Mercado junto a JOSSO, 2004, p. 83).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la adquisición de computadoras en las universidades no resolverán los problemas de la enseñanza en lo que se refiere a la calidad”. Las universidades que utilizan nuevas tecnologías en el proceso enseñanza- aprendizaje tales como las digitales, necesitan tener un proyecto político-pedagógico en el cual los profesionales competentes y creativos repiensen su práctica pedagógica acompañando la tecnología educacional, visando así una formación del sujeto crítico y ayudando en la construcción de su educando.

Tajra (2003) defiende que la Tecnología Educacional es una manera sistemática de elaborar, llevar a cabo y evaluar todo el proceso de aprendizaje en términos de objetivos específicos, basándolos en la investigación del aprendizaje y la comunicación humana, utilizando una combinación de los recursos humanos y materiales para conseguir un aprendizaje.

3 UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS POR LOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Teniendo como punto de partida el hecho de que la sociedad contemporánea demanda por una nueva concepción de la educación, refleja Tardif (2002, p. 64), “la enseñanza precisa ser dinámica y formadora de opinión”. Así, el docente necesita ser un facilitador del proceso de aprendizaje, visto que es considerado un elemento importante capaz de entender innumerables desafíos suscitados por la escolarización de la población en todos los niveles.

Debido a las transformaciones, la docencia en la enseñanza superior, necesita de profesionales cuyo perfil se aproxime a las posturas exigidas por las sociedades, o sea, profesionales capaces de transformar informaciones en conocimientos, adoptar la capacidad de aprender los fenómenos sociales en constante mutación e integrar con los demás sectores.

Hoy es muy común en el ámbito de las universidades debates intensos sobre la utilización de las nuevas herramientas tecnológicas, además porque estamos en un escenario complejo, dónde hay un público nuevo, exigencias variables. Estamos observando la globalización del comercio, apertura de intercambios culturales entre la mayoría de los pueblos en el mundo, sin embargo, las escuelas, muchas veces, continúan actuando como hace muchos años, pero las universidades ocupan un espacio dinámico, legítimo para promover los verdaderos cambios.

Las prácticas de los docentes en las universidades en el contexto de las nuevas tecnologías han sido popularizadas en virtud de la utilización del retroproyector, el proyector de transparencias, que es conocido por los estudiantes de “retroproyector”. Existe también un

cuadro blanco con uso de pinceles especiales, pero los alumnos cuestionan que no son necesariamente los recursos y sí el mal uso de los mismos. Otros ejemplos de la utilización conocidos en las universidades y muy comunes son los aparatos de videos con televisores de última generación para facilitar la comunicación entre los alumnos, así como también mejorar el aprendizaje y aún el data-show, que proyecta imágenes del video como si estuviese en un cine, donde se puede producir documentales, ver una película con una calidad atractiva para la comunidad académica en las clases.

La utilización de las nuevas tecnologías en las clases son muy importantes, pero hay que utilizarlas basados en la construcción de los conocimientos compartidos, o sea, no se debe perder de vista que la mejor forma para interactuar con los alumnos es con la participación autónoma de los actores involucrados en el proceso.

Otro gran y potencial innovador que permite superar todas las trincheras, todas las fronteras del conocimiento, es internet que promueve el intercambio a nivel nacional, internacional y porque no decir mundialmente. Permite el mejoramiento de las investigaciones, bancos de datos online, chats, revistas electrónicas, es decir, parece no tener límite para el amplio espacio con la utilización del internet.

La tecnología cambia la comunicación de masa y, paralelamente, los medios de enseñanza en todos los lugares, teniendo en cuenta que la clase dejó de ser el único y legítimo para interactuar con el aprendizaje. Estos cambios provocan muchas discusiones acerca de la aplicación de estas nuevas herramientas por los docentes en las clases, ya que los estudiantes son más exigentes, dominan las tecnologías, llegando muchas veces a superar sus maestros.

Es importante reconocer que hay cada vez más una urgencia para que las escuelas consigan rever sus proyectos pedagógicos y así repensar de manera crítica, creativa, innovadora las prácticas de los docentes y la inclusión de los múltiples dominios curriculares.

Indiscutiblemente, los cambios relacionados a las nuevas tecnologías y las prácticas docentes evidencian además, pensar sobre cómo trabajar con jóvenes alumnos frente una realidad diferente, llena de novedad, de inquietudes. La universidad ocupa el principal espacio para formación de esta nueva sociedad y ciertamente del nuevo trabajador que se está formando.

En este sentido, el profesor tiene el desafío de estimular la curiosidad de los alumnos en la promoción de un conocimiento relevante para que ellos sean conocedores de las informaciones, que tengan la capacidad de crear, recrear e innovando siempre. Estos conocimientos no están restringidos a las habilidades solamente técnicas, como también para la vida en comunidad, para la convivencia en equipo, es decir, un conocimiento para la ética, la pluralidad.

Sin embargo, estos desafíos no es una responsabilidad exclusiva de los docentes, porque el Estado tiene que asumir su compromiso en construir los espacios adecuándolos con las condiciones estructurales.

De esta manera, los cambios esperados en el proceso educativo cuanto la utilización de las tecnologías, deben ser reflexionar la enseñanza y el aprendizaje como una herramienta pedagógica en un ambiente interactivo y que busque del estudiante un aprendizaje capaz de resuelto un problema, capaz de levantar hipótesis, mejorar las ideas y así construir su propio conocimiento. Basado en estas perspectivas, los docentes y las universidades tendrán que presentar aportes para avanzar en la construcción de una sociedad más autónoma, democrática que atienda a la diversidad y que sea capaz de producir sus propias riquezas, teniendo en cuenta la incesante calidad educativa.

Reflexionar sobre los factores pertinentes a una educación de calidad en nivel de una Institución de Enseñanza Superior no puede ser visto como algo mágico, algo dado, sin historia. Tratase de un saber producido por sujetos situados históricamente, en la medida en que el desarrollo de una sociedad pasa necesariamente por la formación de hombres, una de las finalidades de la universidad, (LINHARES e ALVES, 1996).

4 COLETA DE DATOS Y TRATAMIENTOS

Para La coleta de datos, fue elaborado un cuestionario con trece preguntas (abiertas y cerradas) para los estudiantes universitarios del curso de Licenciaturas Plena en Educación Física. El contacto fue hecho personalmente y con permiso del coordinador y de los profesores de cada clase. Para la aplicabilidad del cuestionario, ocurrieron encuentros en diferentes horarios y fechas, con el propósito de alcanzar el mayor número posible de colaboradores. En la ocasión fue leída cada cuestión en español y portugués, para mejorar la comprensión, así como explicado el objetivo del artículo. Participaron el total de 65 (sesenta y cinco) estudiantes. Pasado esa etapa, como caracterización del tratamiento sobre los datos obtenido, los cuestionarios fueran analizados y categorizados para presentarlos en el estudio.

5 CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El Campus de Picos, Profesor Barros Araujo, fue creado en 1991, a través del Decreto-Ley 042/91, asignado en la época por el Presidente de la República, Itamar Franco. El Campus está ubicado en la ciudad de Picos (330 quilómetros de Teresina), en la Av. Senador Helvídio Nunes de Barros, S/N, Bario Junco, CEP: 64.607-760. La creación del campus ocurrió a través de la Ley Estatal nº 4.619 cerrada de 21/09/1993 y publicada en el Diario Oficial del Estado de nº 2359 en el día 26/02/1993. Cuenta apenas con un único campus-sede y dispone de 23 (veinte y tres) cursos vinculados al campus/centro. Cuenta también con los núcleos de la ciudad Fronteras/ Piauí que ofrece un bachillerato y tres licenciaturas, y el núcleo de la ciudad de Paulistana que ofrece dúas licenciaturas.

El campus cuenta con diez grado en el período regular; una grado y un Lato Sensu (Educación a la Distancia-EAD), cuatro grados (Plan Nacional de Formación de Profesores da Educación Básica- PAFOR). Actualmente, por falta de espacio físico, la UESPI ocupa predios del- SEDUC/Secretaría Estadual de Educação con el Curso de Normal Superior/Complementación en Pedagogía, conforme sigue abajo:

Agronomía		Administración	Biología	Ciencias Contables
Comunicación Social		Pedagogía	Derecho	Letras/ Portugués
Educación Física	Educación Física/PAFOR	Normal Superior	Enfermería	Letras/Español (EAD)

Cuadro 01 – Nombre de los cursos en la UESPI/Picos
Fuente: Datos del investigador, 2014.

6 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA UESPI – CAMPUS/PICOS

La estructura organizacional es compuesta de los siguientes cargos: Director, Asesor Técnico, Secretaria Administrativa, Técnico Administrativo, Digitador, Jefe de Sección de Personal Y Financiero, Técnico Administrativo, Jefe de la Sección de Biblioteca, Auxiliar de

Biblioteca, Jefe de Sección de Materiales y Servicios Generales, Protocolo, Técnico en Sistema de Informaciones, Jefe del Núcleo de Asuntos Educativos, Técnico Administrativo, Coordinador de Curso por cada área, Núcleo de Apoyo a Coordinador (NAC), Jefe do Departamento de Enseñanza, Secretaria Académica e Digitador.

7 ESTRUCTURA FÍSICA DE LA UESPI – CAMPUS/ PICOS

La UESPI de Picos, campus Prof. Barros Araujo dispone de 11 (once) salas de aula, un mini auditorio, una sala para el cuerpo administrativo y para el **PARFOR**, una sala para la directora y para el Directorio Central Estudiantil, una sala para el departamento de enseñanza, otra para la secretaria , una sala para la biblioteca, una para depósito de materiales didácticos, una sala pequeña para profesores, **una sala para el laboratorio de informática UESPI/EAD**, una sala para a coordinación da EAD, tres salas para la administración, tres (03) laboratorios siendo de Microbiología, Anatomía y de Enfermería, baños individuales, uno baño colectivo femenino y otro baño colectivo masculino.

De las instalaciones físicas, destacamos el laboratorio de informática destinado a los alumnos de la Universidad Abierta (UAB), que raramente es utilizado por estudiante de otros cursos. El laboratorio es equipado con veinte y seis computadoras, conforme anexo.

Resáltese que está en constructo, con previsión de conclusión parara el 2014, un nuevo campus de Picos, con estructura e instalaciones más adecuadas.

8 RESULTADOS Y DISCUSIONES

El resultado de la investigación sobre: **UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS POR LOS DOCENTES EN EL CURSO DE LICENCIATURA PLENA EN EDUCACIÓN FÍSICA**, ha orientado sus esfuerzos a diagnosticar la realidad de la Universidad Estatal del Piauí/Picos.

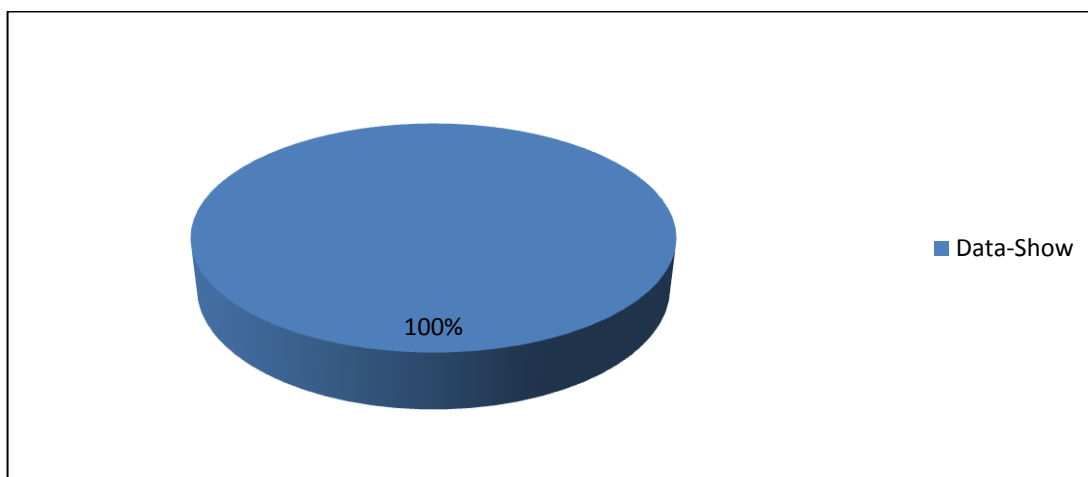
SEXO	Nº	PORCENTAJE	BLOCO DEL CURSO	Nº DE ALUMNOS
HOMENS	30	46%	BLOCO II	24
MULHERES	35	54%	BLOCO III	16
17 A 27 AÑOS	58	90%	BLOCO IV	25
27 A 37 AÑOS	07	10%		

Cuadro 02: Perfil de los estudiantes entrevistados.

Fuente: Dato del investigador, 2014.

El cuadro representa el amuestra de los participantes con datos específicos para sumar junto a las informaciones cuanto el período del curso, edad, genero para posibilitar mayor conocimiento de los alumnos que colaboraron para realización de esta investigación. Luego abajo será presentada las preguntas y respuestas afines de conocer la realidad de la Universidad Estatal de Piauí en la concepción de los estudiantes. **La pregunta 05 cuestiona:** ¿Puede decir las tecnologías que los docentes usan en las clases de la siguiente lista?

Gráfico 01

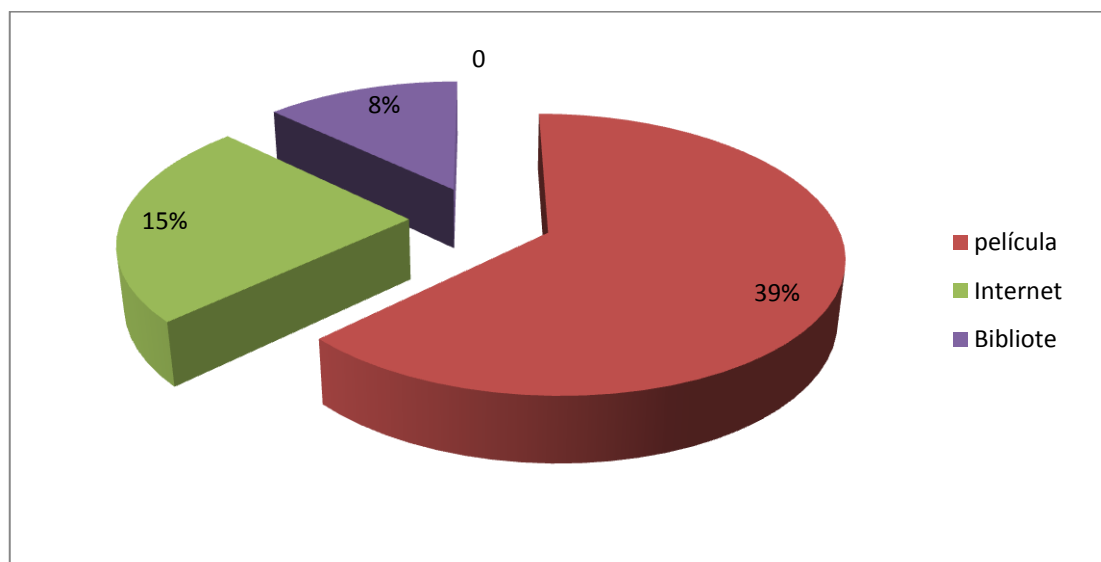


En la interrogación sobre los recursos utilizados por los profesores, los alumnos elegirán por unanimidad el data-show, o sea, prácticas docentes popularizadas en el nuevo contexto de las universidades, como presentado en discusión anterior por otros autores. Nos es novedad y los alumnos, en el contexto actual, consideran un recurso exhaustivamente utilizado en las clases.

Como afirma Silva (2013) el data show es una herramienta que se bien utilizada, puede tornar la clase muy interesante, pues con él hay como exhibir películas, imágenes, sonido los, internet, pero se el docente se permite limitar a uso frecuente leyendo lo que está en la tele, disminuí el rendimiento de los alumnos y la clase tornase pobre y además, los debate quedase restringidas.

Otros recursos utilizados por los docentes:

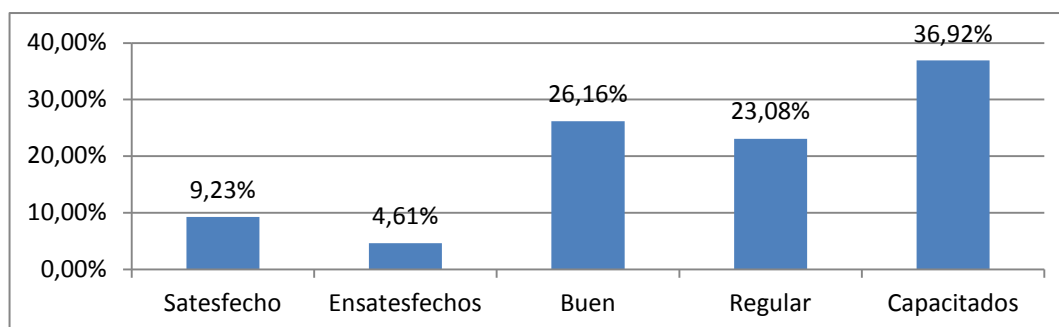
Gráfico 02



Los alumnos estuvieron libres para escoger otras opciones, pero solamente 62% se sentirán seguros para responder, de estos 39% elegirán Películas y Documentarios Y 15% dijeron que los profesores utilizan internet, pero apenas 8% apuntaran el uso de las bibliotecas digitales. Los alumnos podrían elegir otros recursos tecnológicos de manera libre y ellos no citaron ninguno.

Esta cuestión revela un gran problema en la era digital, porque el uso del internet aparece con un margen muy baja de utilización, especialmente en la coyuntura actual, ya que es muy común el internet móvil. Esto demuestra, sin duda, no solo la falta de acción del maestro, qué también pueden recurrir a otros medios e incentivar los alumnos a hacer encuestas sobre temas importantes para debatir en la clase. Por otro lado, hay que considerar las limitaciones que la propia institución impones a los maestros, pues no tiene laboratorios accesibles y en su mayoría casi no funciona.

Gráfico 03: Los docentes encuéntrese capacitados para operar las nuevas tecnologías de manera:



Del siguiente gráfico, puedes inferir que los estudiantes consideran en su mayoría (36,92%), que los profesores están capacitados para manejar las tecnologías que trabajan en clase, en destaque para el data-show que ya fue apuntado en esta investigación como la herramienta más utilizada. Los alumnos además calificaran en distintos grados de satisfacción por escala que van desde bueno, regular, satisfechos e insatisfechos de acuerdo con el gráfico.

En la cuestión 07: ¿Qué herramientas tecnológicas los docentes utilizan con mayor frecuencia para el envío de tarea y resultados a los alumnos?

De los entrevistados, 100% estan de acuerdo que las herramientas más utilizadas para envío de tareas es el mail, significa entonces asegurar que los docentes estan muy limitados en relación a la utilización de las mismas, o sea, un paradojo en el mundo tecnológico, ya que hoy es muy comun, especialmente entre los jovenses digitales trabajar con diferentes herramientas como washapp, facebook, blog, dropbox, skipe, celulares, google+, que son cada vez más disponibles y gratuitos y están al alcance de la sociedad independiente de clase social.

Algunos de los actores como Lowan e Mathie (*apud* ANTUNES, 2002, p.109) también entienden que “una población de estudiantes cada vez más diversa viene exigiendo de los profesores universitarios una amplia variedad de habilidades y competencias”. Eso para mantener en su papel tradicional de generadores de conocimiento a través de la pesquisa

Los profesores que estan actuando y los futuros deben mejorar sus prácticas por medio de capacitación en torno de una educación innovadora, donde se pueda hacer la utilización de tecnologías inserindo a los alumnos y llevandolos a experimentar nuevas prácticas y formas de aprender a través de foros de discusión, es decir, estrategias metodológicas que favorezcan la integración .

En la cuestión 08 fue hecha la siguiente pregunta: Los docentes realizan trabajo de campo con la utilización de las nuevas tecnologías de manera:

Las aportaciones que responden esta pregunta oscilan entre las consideraciones, ya que 52,6% afirmaron estaren insatifechos; 31,6% dijeron que los profesores realizan trabajo de campo de manera regular, 12,3% concordan que los profesores realizan de manera buena, por otro lado, solamente 3,5% estan satisfechos.

La utilización de las herramientas como cámaras digitales, grabadores de voces, fotos con imágenes en HD, tablet etc, en las clases de campo, son necesarias para mejorar la discusión y al mismo tiempo en involucramiento de contenidos en situación de interactividad. Pero, acá hay contradicciones, ya que en el gráfico 02, los estudiantes no eligieron herramientas como cámaras digitales, grabadores, foros especializados, filmadoras, tan poco mencionaron otras capaces de colaborar en el profundizamiento del trabajo de campo. Los estudiantes han sido redundantes en la respuesta sobre la noción del uso de las tecnologías en las clases de campo lo que deja en evidencia algunas limitaciones acerca de las herramientas más adecuadas para estas actividades.

La cuestión 10 hacia la siguiente indagación: ¿cómo ustedes evalúan la mediación hecha por los docentes en relación a la utilización de los espacios virtuales acerca del intercambio con otras universidades entre los estudiantes?

El profesor como orientador del proceso de enseñanza/aprendizaje debe estar basado en las necesidades del grupo, pues él arroja un papel de dinamizador en una realidad que implica acción, participación, interacción, comunicación y mediación en este panorama a través de internet con el mundo. Todavía, esta investigación apunta el contrario al considerar que 67,69% de los entrevistados responderían que están insatisfechos con esta mediación hecha por los profesores en las universidades y 10,77% no opinaron, además, 10,77% consideran regular y 10,77% bueno.

Esta realidad supone para el profesor un nuevo entorno educativo flexible que permite fácilmente el diseño de recursos didácticos, como por ejemplo, herramientas de desarrollo en línea. Para el alumno, esta nueva forma de aprendizaje donde se aprende con la ayuda de compañeros no tiene fronteras geográficas.

No cuestionamiento de número 11: ¿las universidades están preparadas para trabajar junto a la era digital de que manera?

La Declaración Internacional sobre la Educación Superior que trata del desarrollo de los países dice que "si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados, industrializados", pero la Universidad, objeto de esta investigación no cumple con su papel, es decir, la misma no está adecuada con espacios virtuales para que los estudiantes puedan disfrutar de esta herramienta en tiempo real. Este problema puede ser observado ya que 62,5%, de los estudiantes están insatisfechos, mientras 3,1% dicen que está óptimo, 17,2% consideran regular; 9,4% satisfechos y 7,8% bueno.

Cuando preguntado a los entrevistados en la cuestión 12: ¿qué grado de interés tiene usted en innovaciones y avances tecnológicos?

La información aportada por los relatos en este asunto procede en su mayoría, o sea, 81% tienen bastante interés en las nuevas tecnologías, pues quieren hacer parte de los avances y la Universidad debe trabajar a partir de estos intereses para entender de manera crítica la relación de complejidad, la interpretación y comprensión del mundo para dar un paso adelante al plantearse la necesidad de cuestionar las decisiones que se toman en la construcción de propuestas de innovación.

Ahora el desafío está en despertar atención sobre el motivo por el cual 18,75% de los alumnos tienen poco interés por las innovaciones tecnológicas. Porque acá tenemos doble problema, el primero es que hoy es sumamente importante despertar este interés para adecuarse a las exigencias del mercado de trabajo y insertarla, el otro es que los profesores y las universidades, también, no encuentran preparados para los desafíos modernos de las tecnologías.

La globalización crea la expectativa de interacción entre los pueblos, esto significa diferentes cambios en la cultura, los lenguajes, competición, entonces, las universidades deben

promover mayor acceso a las herramientas modernas, mayor dominio para que los individuos adquieran capacidad de aprender rápidamente y así adaptarse a nuevas carreras

En la cuestión 13: ¿Con qué frecuencia se conecta usted, estudiante, a internet?

Este cuestionario podemos observar dos aspectos fundamentales, en el primer se tiene una gran porcentaje de estudiantes que acceden al Internet todos los días, es decir, 74,6%, otros 20,6% acceden dos a tres veces por semana y 4,8% una vez al mes. La segunda, refiere la necesidad que los maestros reflexionen acerca de una intervención pedagógica en relación a la utilización de estas herramientas tecnológicas, pues el conjunto de informaciones disponibles en Internet en los diversos espacios, evita construir una sociedad del conocimiento de manera conciente, o sea, el profesor deja de ser el centro, el dueño de la verdad. Ahora tendrá que interactuar con el mundo lleno de informaciones y dominar estas herramientas para promover cambios reales.

9 CONCLUSIÓN

Las exigencias en el nuevo escenario mundial superan todas las fronteras del conocimiento, especialmente con la revolución tecnológica. Este tema puede inferir distintas demandas en diferentes aspectos, entre ellos se refiere a la formación de los docentes para el uso adecuado de las tecnologías en las actividades de la enseñanza/aprendizaje.

Por lo tanto, la postura más clara consiste en asumir una nueva postura frente a los mercados globalizados y, consecuentemente, introducir acciones compatibles a los cambios, pero con una mirada más amplia, en otras palabras, no basta solamente el discurso para lograr resultados prácticos. Se trata, pues, de entender que las modificaciones requieren planeamiento.

La educación, sigue siendo considerada como un espacio privilegiado, pero no único, no más exclusivo, por supuesto tiene en su conjunto de tareas para la superación y enfrentamiento de los desafíos y así continuar avanzando en el aprendizaje de los estudiantes por medio de una formación crítica, de ciudadanos competentes, capaces de responder a las nuevas exigencias.

Los desafíos y requerimientos indicados durante esta investigación van de acuerdo con las preguntas hechas en la introducción, o sea, ¿las universidades están preparadas para trabajar junto a la era digital? ¿Los docentes encuentran capacitados para operar las nuevas tecnologías? ¿Y los alumnos, están satisfechos/ estimulados con sus reales necesidades de aprendizaje en la era digital? ¿Los docentes propician a los alumnos investigaciones en páginas de Internet como mediadores? ¿Los docentes realizan trabajo de campo con la utilización de las nuevas tecnologías?

La presente investigación demuestra claramente que hay mucho que avanzar en la universidad, ya que la misma no encuentra preparada para enfrentar desafíos de orden estructural que se producen debido a múltiples problemas y estos se encuentran inmersos en un ritmo lento, con prácticas profesionales repetitivas a través de acciones y propuestas que poco o nada tienen resultado en grandes hechos.

Nuevos cambios exigen una postura más dinámica, audaz, valiente y sobre todo con voluntad política, de lo contrario, la sociedad seguirá siendo rehén de promesas inocuas, separado de la realidad que anhela victoria. Esta es, sin duda, la urgencia que se espera de un país serio que respeta a su gente a alcanzar el éxito frente a una sociedad democrática, solidaria y justa.

REFERENCIAS

- ANTUNES, Celso. *Nuevas formas de enseñanza, nuevas formas de aprendizaje*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral e NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). *Políticas para la educación superior en Brasil: viejos problemas y nuevos desafíos*. São Paulo: Xamã, 2009.
- JOSSO, M. C. *Experiencia de vida y formación*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LINHARES, C.: ALVES, N. (organizador). *La formación del profesorado: pensar y hacer*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1996
- MAYOR Zaragoza, Federico. *Un mundo nuevo, Galaxia Gutemberg*, Círculo de Lectores, Ediciones 15 UNESCO, Barcelona, 2000, p. 10ss.
- MOSCOVICI, F. *Los equipos que dan cierto: la multiplicación del talento humano*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- PERRENOUD, P. (2007). *Utilizar las nuevas tecnologías*. En Diez nuevas competencias para enseñar (5ª ed.), pp.107---120. Barcelona: Graó.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica*, Buenos Aires, 2002.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na Educação: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade*. São Paulo: Érica, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes y formación de profesores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- SILVA, J.; GROS B.; GARRIDO J.; RODRÍGUEZ J. (2006). *Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno*. Revista Iberoamericana de Educación, 38 (3).
- UNESCO. *Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995.

ANEXOS



Yo Edna Maria Rodrigues Moura Barros, doctorando en educación , solicito su colaboración para mi trabajo final del seminario: *Tecnologías Emergentes para la Educación*, en la cual escribo un artículo con el siguiente tema: **UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS POR LOS DOCENTES EN EL CURSO DE LICENCIATURA PLENA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PIAUI/ CAMPUS DE PICOS EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES.**

Por favor, contesta esto cuestionario con sinceridad.

¡Gracias por su ayuda!

1. Sexo:

1. Hombre 2. Mujer

2. Edad:

1. De 17 Hasta 27
 2. De 27 hasta 37
 3. Más de 37 años

3. Nombre de su curso de grado:

4. Período que estás cursando

- II III III IV V VI VII VIII

5. ¿Puede decir las tecnologías que los docentes usan en las clases de la siguiente lista?

- 1 Bibliotecas digitales 2 Cámaras digitales
 3 Películas, documentários 4 Internet
 5 Data –show 6 Teleconferencia
 7 Fórum especializado 8 Ninguna
 9 Otros (especificar)_____

6-- Para usted os docentes dominan las tecnologías de manera:

1. Insatisfactorio 2.Satisfactorio 3. Bueno
 4.Regular 5. Óptimo

7. ¿Qué herramientas tecnológicas los docentes utilizan con mayor frecuencia para el envío de tareas y resultados a los alumnos?

- 1 E-mail 2 Grupos de discusión 3 Chats
 4 Whatsapp 5 Facebook 6 Ninguno
 7 otros (especificar)_____

8. Los docentes realizan Trabajo de Campo con la utilización de las nuevas tecnologías de manera:

- 1 Insatisfactorio 2Satisfactorio 3. Bueno
 4 Regular 5 Óptimo

9. Los docentes propician a los alumnos investigaciones en páginas de Internet como mediador de manera:

1. Insatisfactorio 2 Satisfactorio 3 Bueno
 4.Regular 5 Óptimo

10. ¿Cómo ustedes valúan la mediación hecha por los docentes en relación a la utilización de los espacios virtuales acerca del intercambio con otras universidades entre los estudiantes?

1. Sin opinión 2. Insatisfecho 3. Regular
 4. Bueno 5. Óptimo

11. Los aparatos de las nuevas tecnologías están al alcance de usted en la universidad para profundizar los conocimientos de manera:

- 1 Insatisfactorio 2 Satisfactorio 3 Bueno
 4 Regular 5 Óptimo

12. ¿Qué grado de interés posee usted en innovaciones y avances tecnológicos?

- 1 Poco 2 Bastante 3 Ninguno

13. ¿Con qué frecuencia se conecta usted, estudiante, a Internet?

- 1 Todos los días 2 De los o tres veces por semana
 3 Una vez al mes 4 Nunca

ALUMNO (A) PARTICIPANTE

EL LABORATORIO

Las instalaciones físicas y equipos utilizados destacan el Laboratorio de Computación para los estudiantes de la Universidad Abierta (UAB), que rara vez es utilizado por otros cursos a menos que la coordinación previa con la programación. El laboratorio está equipado con 26 computadoras, todas conectadas a Internet. También hay pintura acrílica sobre carteras y sala de conferencias.



FIGURA 01: El laboratorio.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO REDUZIDA À FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA¹

Euzinete Menezes de Sousa²

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a ênfase dada à docência que vem caracterizando a formação do pedagogo no Brasil, nos últimos anos. Discute-se essa perspectiva à luz da Resolução do Conselho Nacional de Educação, cotejando-a com a visão de teóricos brasileiros sobre essa temática. O trabalho se constitui em uma pesquisa bibliográfica e documental com a qual se sustenta que o exercício profissional de Pedagogia não está limitado única e exclusivamente à docência e sim, abrange e se insere em diferentes campos educacionais e educativos, os quais exigem competência teórica e técnica também na gestão de diferentes processos externos à sala de aula, portanto, diferentes do ensino em si. O trabalho apresenta elementos para se compreender a situação na qual se encontra o curso de Pedagogia no Brasil: focado na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais; secundarizando as práticas de gestão educacional escolar e não escolar. Com base na bibliografia estudada, conclui-se que, o diretor escolar deve ter seu trabalho voltado a garantir a realização do processo ensino/aprendizagem de qualidade e, portanto, a seleção de profissionais para o exercício dessa função não deve acontecer entre aqueles que não possuem formação específica na área de gestão pedagógica, o que implica na revisão curricular dos cursos de formação de pedagogos e nas decisões educacionais que não contemplam essa demanda.

Palavras-chave: Docência. Gestão escolar. Formação de pedagogos.

¹ Trabalho orientado pela Dra. Nara L. C. Salamunes, Pedagoga, Especialista em Pesquisa Educacional e em Educação Especial, Mestre em Educação pela UFPR e Doutora em Informática na Educação pela UFRGS, professora da Faculdade Padre João Bagozzi.

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi.

1 INTRODUÇÃO

Os objetivos deste artigo são os de analisar a ênfase à docência observada nos cursos de Pedagogia brasileiros da atualidade, os quais se organizam com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e discutir a participação do pedagogo na gestão de processos educacionais e pedagógicos, cotejando-a com a visão de teóricos brasileiros que discutem essa temática.

Embora faltem dados para afirmar que, de fato, os cursos de Pedagogia mudaram o seu foco no que diz respeito à formação dos profissionais nos últimos anos, a necessidade de estudar esse tema surgiu devido a observações diretas e informais sobre a preocupação de acadêmicos desses cursos a respeito da ênfase curricular na formação para a docência. Tal preocupação se pauta no fato de que a área educacional é ampla e não se restringe ao espaço de sala de aula. Além disso, observou-se que muitos estudantes que buscam o curso de Pedagogia não querem seguir a carreira docente, mas sim atuar em outros campos onde a atuação pedagógica profissional se faz necessária.

Entendendo-se que a formação e a especificidade do trabalho do pedagogo se evidenciam quando se verifica a diferença que há entre ele se fazer participante na gestão ou atuar como gestor de processos pedagógicos, para as análises que seguem, serviram de base o estudo documental das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006) e estudo bibliográfico. Registram-se aqui as visões de Libâneo, Imbernón, Lück, Franco e Pimenta, quando discutem a formação dos profissionais da educação e sua participação na gestão pedagógica e educacional.

No que diz respeito à gestão, as DCNP se referem ao pedagogo como participante desse processo. Diante disso, indaga-se: Quais os significados possíveis para a participação do pedagogo na gestão de processos pedagógicos não didáticos? É o profissional de Pedagogia participante ou protagonista na gestão pedagógica?

Com vistas a uma aproximação da elucidação dessas questões, seguem diferentes visões encontradas na bibliografia estudada, as quais contribuem para compreensão do papel do pedagogo gestor em instituições escolares ou não.

2 ENTRE GERIR E ENSINAR

Para compreender melhor a formação do pedagogo, é necessário analisar o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), as DCNP e as obras de teóricos mencionados anteriormente, que discutem sobre a formação do pedagogo. Nessa perspectiva, apresenta-se um breve histórico do curso de Pedagogia.

No Brasil, o curso de Pedagogia já teve um foco muito forte na formação para a gestão pedagógica, quando, em 1939, o curso formava o bacharel, conhecido como técnico em educação (LIBÂNEO, 2010).

A legislação posterior, em atendimento à Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), mantinha o curso de bacharelado para a formação do pedagogo (BRASIL, 1962a). Já o Parecer 292/62 (BRASIL, 1962b) regulamentava as licenciaturas. Sete anos depois, o Parecer 252/69 (BRASIL, 1969) extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura, definindo a estrutura curricular para o curso de Pedagogia com foco na docência.

Esse parecer manteve a formação de especialistas nas várias habilitações (orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar), em acordo com a ideia predominante do

Parecer 251/62, mas com o objetivo de formar não mais especialistas em educação e sim professores. Mas é na metade da década de 1970 que começa a campanha para reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas.

Desde então, as proposições legais para esse curso vêm se transformando para dar ênfase na formação para a docência, o que naquele momento, era de responsabilidade dos cursos Normais, de nível médio.

Isso ocorreu mais recentemente, a partir dos anos 1980, pelo impulso dado pela ANFOPE, que defende a tese de que a docência constitui a base da formação dos profissionais da educação, fundamento que se verifica nas DCNP (BRASIL, 2006).

A Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), decorrente desse movimento, objetiva instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, na modalidade de licenciatura. O art. 2º da Resolução deixa explícito que o curso de Pedagogia se destina à formação inicial de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos.

No entanto, há teóricos da Pedagogia brasileira que vão de encontro ao posicionamento da ANFOPE e da Resolução n.º 01 de 15/05/2006, que institui as DCNP, afirmando que tal posicionamento se sustenta “[...] numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo”. (LIBÂNEO, 2006, p. 848).

Sobre esse documento, Libâneo (2006) aponta insuficiências no que diz respeito ao conceito de Pedagogia, indicando que há antigas imprecisões conceituais com relação ao campo pedagógico, especialmente quanto ao entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação que estiverem ligadas à escola ou extraescolares são atividades docentes. Por isso, ele critica o texto da Resolução quando, no Art. 2º parágrafo 1º, conceitua docência como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL/CNE/CP, 2006).

Aqui, segundo o autor citado, está explícita a redução da Pedagogia à docência. Sendo assim, apesar de o texto deixar bem claro o conceito de docência, não define claramente o conceito de Pedagogia. Ora, se as diretrizes são para o curso de Pedagogia, porque se conceitua docência e não a Pedagogia?

Sobre o texto da Resolução, Libâneo (2006) diz que há uma imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da Pedagogia; que leva a um entendimento genérico das atividades docentes, como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente, sejam essas atividades de planejamento educacional, de coordenação de trabalhos docentes, de pesquisa e difusão; realizadas na escola ou em qualquer instituição de ensino.

De acordo com o autor, o texto da Resolução apresenta uma falta de reflexão a respeito das atividades pedagógicas, pois não se pode generalizar que toda atividade pedagógica pode ser denominada como uma atividade docente.

Cabe entender então que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 39). Diante disso o mesmo autor

afirma que o pedagógico perpassa toda a sociedade e que instituições e profissionais, cujas atividades estão permeadas de ações pedagógicas, muitas vezes desconhecem a teoria pedagógica.

Se por um lado se entende que todos os funcionários da escola são educadores (o secretário, a diretora, a merendeira, o servente etc.), pois realizam tarefas pedagógicas mesmo que sem consciência disso, por outro, isso não significa que todos sejam necessariamente docentes ou pedagogos.

Quando o autor se refere a todo trabalho docente como trabalho pedagógico, quer dizer que é uma atividade intencional, com uma organização e uma finalidade educativas, mas que ocorre por meio do ensino. No entanto, nem todo trabalho pedagógico é assim caracterizado, isto é, nem todo trabalho pedagógico se constitui trabalho docente. E afirma que “um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (LIBÂNEO, 2006, p. 850), enfatizando que de modo algum quer secundarizar a docência, mas sim valorizar o conhecimento pedagógico.

Destaca-se aqui, com o autor, que o curso está diretamente relacionado à docência, uma vez que a Pedagogia compreende a ação docente, porém o pedagogo não se limita a exercer somente a função de professor. E concorda-se também com o autor quando diz que o pedagógico tem um sentido muito mais amplo, extrapolando o âmbito escolar formal; abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal (LIBÂNEO, 2010).

Destaca-se então: a Resolução que regulamenta o curso de Pedagogia volta-se exclusivamente para a formação de professores para os sistemas de educação básica inicial, conforme citado anteriormente e isso precisa ser reconsiderado. Para isso, revê-se o que dizem os autores a seguir.

Libâneo (2010) discute a identidade do profissional pedagogo e a especificidade de seu trabalho. Para ele, o pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos e situações referentes à prática educativa, porém não se limitando à ação docente. O mesmo autor (2006) traz uma crítica à Resolução que institui as DCNP e, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que o documento trouxe mais problemas que soluções, ressaltando elementos para a formulação desse documento, e um deles é levar em conta um conceito claramente definido de Pedagogia.

Lück (2007), considerando a atuação do pedagogo no espaço escolar para além da docência, afirma que “o exercício de direção, supervisão escolar e orientação educacional se constituem em papéis-meios, que garantem a melhoria do processo educativo” (LÜCK, 2007, p. 64) e reafirma a necessidade do trabalho integrado da equipe pedagógica na escola.

E Imbernón (2006), que foca na formação do docente, vê o professor como um profissional que deve ter maior participação em todo o processo pedagógico, não se limitando apenas à sala de aula; contribuindo nas decisões gerais; resolvendo situações problemáticas gerais ou específicas que estejam relacionadas ao ensino em seu contexto. Diante do que discutem os autores e a posição que cada um toma, vejamos então, como o currículo de Pedagogia acabou sendo fortemente assentado na docência e contribuindo para a descaracterização do perfil profissional do pedagogo.

2.1 O PAPEL DA ANFOPE COMO INSTITUIÇÃO DE INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DOS CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS

A CONARCFE (Comissão Nacional pela Formação dos Educadores) foi criada em 1983 e posteriormente denominada, em 1990, como ANFOPE, entidade que lidera, há mais de 20 anos, o movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Esse

movimento começou por volta de 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade. Nos anos de 1980, criou-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (sediado em Goiânia), com o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia (ANFOPE, 1998). O movimento aberto à participação de educadores, educandos, profissionais da educação e outros interessados, em seus vários encontros nacionais foi firmando alguns princípios que nortearam a base comum nacional, considerada como uma diretriz para a formação do todo educador.

No documento do XII Encontro Nacional (2004), consta sobre a base comum nacional:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (CONARCFE, Apud ANFOPE, 2004, p. 10).

Como o objetivo da ANFOPE é valorizar o profissional da educação, desejava então formar todos os profissionais da educação, antes de tudo, como professores. Num contraponto, Libâneo (2001, p. 6) diz: “a ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista [...]”. E afirma que de fato a Pedagogia se ocupa com a formação escolar de crianças, mas antes disso tem um sentido mais globalizante.

Para Libâneo (2010), por influência de pesquisas e debates em encontros e indicações da ANFOPE, algumas Faculdades de Educação, na década de 1980, suspenderam as habilitações convencionais (administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional) para investir em um currículo focado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

Em seu documento, publicado no XII Encontro em Brasília, a ANFOPE se descreve como:

uma entidade de caráter político-acadêmico que vem desempenhando, reconhecidamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas e na construção-proposição de um projeto político-pedagógico no campo educacional, formulado pelos educadores das diversas regiões do país, cuja finalidade é uma educação para todos, com qualidade socialmente referendada e norteada por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade e questionamento permanente do instituído). Forjada na luta em defesa de uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade referenciada pelo social, a ANFOPE procurou, ao longo de sua história, no cenário nacional, promover e intensificar o debate sobre as experiências relacionadas à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, a sua contribuição, em termos filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos, corporifica-se como um marco teórico-metodológico de significativo número de cursos de formação de professores, em especial dos cursos de Pedagogia, no país. (ANFOPE, 2004, p. 6).

A ANFOPE se expõe como uma entidade que, ao longo de sua trajetória, procura trazer avanço e contribuição para o entendimento da formação de todos os profissionais da educação e em especial para os cursos de Pedagogia, mas Libâneo (2007, p. 19) afirma que “a ANFOPE não contribuiu para definir identidade ao curso de Pedagogia, ao contrário, contribuiu para que o curso de Pedagogia perdesse sua identidade”. O autor se refere a uma descaracterização do

profissional pedagogo, pois a ANFOPE, seguindo na mesma linha do texto da Resolução em reformular o curso de Pedagogia, vai contra a fragmentação do trabalho pedagógico na escola.

De acordo com Libâneo (2010) ela manteve nos documentos que produziu a mesma concepção que o Parecer 252/69 apresenta, em não diferenciar a formação do professor e do especialista, mas com a intenção de esvaziamento quanto ao estabelecido nesse Parecer, no que se refere às habilitações do curso. O autor diz ainda que ao afirmar que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuiu para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*, isto é, o técnico em educação.

Sobre essa descaracterização do profissional da educação, Arroyo (2008, p. 23) entende que:

As artes de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornaram desnecessários diante de um campo descaracterizado. A Lei nº 5692/71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se lastrando por décadas. Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes. O movimento de afirmação do campo educativo, de sua especificidade e do profissionalismo do trato está no outro lado, vem na contramão dessa triste história.

O autor se coloca aqui a favor da formação de docentes, fazendo uma crítica às mudanças curriculares agregadas ao curso de Pedagogia, afirmando que os professores também tiveram seu campo de atuação afetado pela descaracterização.

Diante disso, deve-se concordar com Libâneo (2006) quando diz que o trabalho pedagógico não deve ser reduzido à ação docente nem mesmo a docência pode constituir a base profissional do educador, uma vez que a base é o conhecimento pedagógico e não a ação docente. Cabe então dizer que, os currículos precisam conter conteúdos articulados, porém distintos, pois ser professor é diferente de ser gestor. E é sobre essa distinção ou articulação do curso de Pedagogia que se discute a seguir, dando ênfase nas relações entre docência e Pedagogia.

3 PEDAGOGIA E DOCÊNCIA: O CURSO PARA DICOTOMIA OU INTEGRAÇÃO?

Antes de partir para o foco do curso de Pedagogia, é necessário entender a relações que existem entre a Pedagogia e a docência, mas para isso, é preciso, primeiramente, ter um conceito de educação, para então fazer uma análise dos conceitos dados à docência e à Pedagogia, como forma de identificar suas especificidades e perceber suas distinções.

Não há como conceituar a educação de um único modo, pois de acordo com Brandão (1981), a educação acontece em vários lugares e de vários modos:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...). Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (1981, p. 7-9).

Fazendo relação com esse pensamento, Pimenta (2006, p. 43), diz que “a educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação”. Isto é, a educação é um acontecimento que está sempre em transformação. Diante disso, vale ressaltar a definição de educação em seu artigo intitulado: “Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares”:

A educação é uma prática social humana. Ou seja, característica dos seres humanos, e realizada por todo e qualquer cidadão, em todas as instituições sociais. A educação tem por finalidade possibilitar que as pessoas se tornem seres humanos; é processo de humanização (2004, p. 1-2).

Os conceitos se multiplicam, não havendo uma unificação formal e por sua vez, aumenta sua complexidade. Sobre essa multiplicidade de conceitos veremos outros teóricos.

Saviani (2009, p. 18-19) diz que não é simples definir educação. “[...] educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Libâneo por sua vez, conceitua a educação da seguinte maneira:

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” (2010, p. 30).

Como já mencionado antes, não há uma única definição de educação, mas os autores ao defini-la em seu ponto de vista, seguem na linha de pensamento quando se referem a ela, como uma prática social, que acontece de várias formas e não somente na escola, ou seja, a educação ocorre no meio natural e social, seja na família, na rua, no trabalho, na igreja, na política, etc. Esses autores fazem perceber que há diferentes modalidades de prática educativa, entretanto com a mesma intenção: a emancipação humana.

A Pedagogia também não dispõe de uma organização clara de conceitos. Diversos autores discutem sua especificidade. Há os que definem a Pedagogia como a Ciência da Educação, outros se referem a ela como, a arte de educar, até pedagogos, se referem a ela como uma técnica de ensino, enfim, como dito antes, não dispõe de uma definição única.

Para Libâneo (2010) a Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo uma, diretriz orientadora da ação educativa”.

Pedagogia é, então, o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (2010, p.30).

Na concepção de Saviani (2004, p. 58) a Pedagogia se define da seguinte maneira:

Podemos pois, considerar a Pedagogia como teoria geral da educação, isto é, como sistematização “a posteriori” da educação. Isso significa que não se trata de uma teoria

derivada da psicologia, da Sociologia, da “Filosofia”, da Economia, etc. Enquanto sistematização “a posteriori” da educação, a Pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto).

Os autores tratam da Pedagogia apresentando sua autonomia científica. Libâneo se refere à Pedagogia como uma diretriz que orienta a ação educativa, ou seja, a docência se faz pela Pedagogia e, Saviani por sua vez, dá ênfase a essa autonomia, quando diz que ela não deriva das demais ciências. Sendo, portanto, a Pedagogia a teoria e prática da educação, um campo de conhecimento com problemáticas próprias e estudos específicos relacionados com a prática educativa.

Se a Pedagogia é compreendida como uma das ciências da educação, cabe entender que ela se diferencia das demais, as quais estudam a educação cada uma na sua especificidade, enquanto que a Pedagogia estuda a educação na sua globalidade, não se restringindo, portanto ao âmbito escolar. Por orientar a prática educativa, não há como identificar a Pedagogia como docência, nem usar a expressão pedagogo para designar professor, pois quando se fala que há uma diversidade de práticas pedagógicas tanto no âmbito escolar quanto no trabalho ou em casa, cabe entender que as pessoas que praticam ações pedagógicas não são de fato docentes. Há sim uma relação entre essas práticas, porém são campos de atuação distintos.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 75), afirmam que “a estrutura de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, e amplitude”. E destacam ainda sobre a relação da Pedagogia com a prática docente que “a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica” (p. 75) e “a prática docente sem a presença “cientificizadora” da Pedagogia torna-se a tecnologia do fazer” (p. 68). Os autores reforçam o pensamento de que a Pedagogia é uma diretriz orientadora da ação educativa, portanto uma contribuição do profissional pedagogo, que com seus meios e recursos garantem a melhoria do processo educativo.

A ANFOPE tem a visão de suprimir as habilitações e formar um único profissional num curso na modalidade licenciatura

b) No que diz respeito às demais licenciaturas, julga-se necessária a superação da dicotomia bacharelado/licenciatura, que traz implícita a dicotomia epistemológica entre o ensino e a pesquisa, entre o saber e o produzir conhecimento. Expressa-se ainda uma forte tendência de não haver separação inicial dos cursos, mas não se avançou em propostas concretas no sentido de superação da criticada dicotomia. (36a. Reunião Anual da SBPC, I Encontro Nacional, 1984, p. 5-6).

Ao afirmar tal posicionamento, a ANFOPE buscava superar as dicotomias explícitas no curso de Pedagogia pela divisão do curso em habilitações (orientação escolar, supervisão e administração escolar). Dessa forma, deixa claro que é contra a dicotomia do curso, e ao invés de formar profissionais com conhecimento específico, tem a visão de formar um único profissional com várias habilidades. Vale ressaltar a contribuição de Imbernón, que na mesma linha de pensamento, sugere que:

a formação do professor deve assumir um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (2006, p. 15).

O autor nos fala da real necessidade de formar um novo professor. Um profissional que supere um ensino técnico, que vá além de ser um mero transmissor do conhecimento, a fim de poder participar e refletir das decisões na escola e abrir caminho para uma autonomia profissional. Para Libâneo (2006), é difícil crer que um curso de 3.200 horas possa formar professores para três funções em que a cada uma compete especificidades diferentes: a docência, a gestão, e a pesquisa. Ou ainda formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Isto quer dizer, segundo ele, que não é possível formar pedagogo especialista, cuja caracterização do curso é formar licenciados para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Então, considerando a afirmação do autor, porque não pensar novamente o curso de Pedagogia como um curso de bacharelado, no qual se afirme a especificidade da Pedagogia e do trabalho do pedagogo, considerando suas especialidades tendo a diversidade de contextos e situações educativas no cenário social contemporâneo?

3.1 POR QUE A DOCÊNCIA É O FOCO DO CURSO E A GESTÃO É RELEGADA AO SEGUNDO PLANO?

Libâneo (2006) define docência e gestão, dizendo que são dimensões da atividade pedagógica, mas não são a mesma coisa. O docente é aquele que ensina para que o aluno aprenda o que necessita para inserir-se de forma crítica e criadora na sociedade em que vive. Enquanto o gestor é aquele que dispõe de recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Em entrevista, Libâneo (2007) menciona os argumentos teóricos da ANFOPE que levaram à mudança no currículo do curso de Pedagogia, argumentos esses que estariam relacionados à forma organizacional do trabalho na sociedade capitalista, isto é, o Parecer CFE 252/69 ao instituir as habilitações, estaria introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle, relacionando com o modelo da administração capitalista. Sendo assim, a escola, ficando sob o capitalismo, onde há a divisão técnica do trabalho, levaria à desvalorização do trabalho do professor, uma vez que de um lado estaria um intelectual (o pedagogo) que planeja, que pensa, que desenvolve os meios de trabalho e controla o mesmo e, do outro um trabalhador manual (o professor) que executa, que faz o serviço prático, ou seja, cumpre determinações do gestor.

Portanto, haveria dois segmentos de trabalho opostos e acabaria gerando uma desigualdade entre os profissionais, e assim desqualificando o trabalho dos professores, e para não desvalorizar o trabalho do professor, elimina-se a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico (direção, supervisão e orientação educacional) e transformam-se todos os profissionais da escola em professores. E daí decorre a tese defendida pela ANFOPE, de que a docência é a base do currículo de formação dos educadores, e que passa ser a função do curso de Pedagogia.

Diante disso, vale ressaltar que, independentemente das desigualdades que geram a sociedade capitalista, não cabe entender que essa visão seja incorporada acriticamente ao espaço escolar. Pois os professores não são meros trabalhadores que executam ordens do Pedagogo, e os alunos não são mercadorias a serem produzidas.

O objetivo aqui não é desprezar e desvalorizar a atividade do magistério ou a ação docente, mas o de valorizar a ação pedagógica, que de fato, são ações interligadas e diferentes. A Pedagogia tem um sentido mais amplo, e vai além da docência, portanto, o trabalho pedagógico

não pode ser reduzido ao trabalho docente. Não é correto ver o curso de Pedagogia apenas como formação de professores, afinal, ser professor é diferente de ser gestor.

E diante da perspectiva de formar esse novo profissional, fica o questionamento: cabe ao professor ou ao pedagogo participar da gestão? Ou de forma mais precisa, é necessário apenas saber participar da gestão ou gerir o processo pedagógico? É o que será tratado a seguir.

4 PEDAGOGO: PARTICIPAR DA GESTÃO OU GERIR O PROCESSO PEDAGÓGICO?

Antes de entrar em discussão sobre o papel do pedagogo no processo pedagógico, primeiramente precisa-se entender o conceito de participação. Filho (2000) afirma que “etimologicamente, participar significa tomar uma parte (do latim *partem capere*)”, isto é, dividir um todo material entre aqueles que dele participarão. Nesse contexto, vejamos então como o pedagogo se ocupa do processo pedagógico nas instituições, levando-se em conta um questionamento: será que o pedagogo-docente deve apenas saber participar da gestão?

As DCNP se referem a uma “participação” do docente na gestão. Em seu art. 4º, parágrafo único estabelece que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando atividades de planejamento, execução, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento do campo educacional, “em contextos escolares e não escolares” (BRASIL/CNE/CP, 2006).

Nessa mesma linha de pensamento, Imbernón (2006, p.17) diz que

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Nesse sentido o autor defende a formação do professor, como um profissional que possa atuar além da mera transmissão de conhecimento, cogitando que esse profissional tenha maior participação dentro do espaço educativo. Concorde-se que o professor deva participar das decisões, mas será que esse mesmo profissional que deve participar é o mesmo que deve assumir a gestão de uma escola?

Num contraponto, Libâneo (2006) menciona que o texto da Resolução simplifica o campo científico da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo deixando a entender que *essa atividade*, aplicada a esferas que nada têm a ver com a docência, é entendida como uma mera “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, ou seja, o que se espera do pedagogo-docente é saber *participar da gestão*. Nesse contexto, o autor enfatiza que o texto utiliza a expressão “participação” e diz que o tema foi abordado de forma que não deixou explícito se cabe apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-los para assumir funções na gestão e organização da escola.

Sobre a gestão, vejamos.

A partir da análise do conceito de atividade administrativa de Paro³, Libâneo (2006, p. 852) define o gestor como alguém que no processo de trabalho escolar sabe dispor recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos. “Gestão é uma atividade-meio que

³ Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (PARO, 2008, p. 18).

concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na docência”. O autor se refere à gestão contestando o que está colocado no artigo 4º da Resolução, dando a entender que não cabe ao professor a função de gestor, visto que não tem um preparo específico para exercer tal função.

Sobre a ocupação dos cargos de diretores nas escolas, Lück (1998, p. 96) escreve:

Tradicionalmente, os diretores são selecionados entre os professores, assumindo suas novas funções, sem receberem capacitação ou qualificação adequada. [...] O perfil do “administrador” é caracterizado por formas autocráticas de tomar decisões. O gestor, no entanto pode crescer e aprender a ser um “solucionador sistemático de problemas”, capaz de tomar decisões de formas múltiplas.

Cabe dizer então que a organização e gestão de uma escola não pode assentar-se em um trabalho sem um preparo prévio, pois dele depende o funcionamento e o bom desenvolvimento da escola. Quer dizer que, deve haver um preparo, uma formação específica, principalmente para quem vai assumir a gestão pela primeira vez.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seus encaminhamentos e agindo sobre elas em conjunto, isso por que o sucesso de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus integrantes, pelo trabalho inter-relacionado, mediante reciprocidade que irá criar um “todo” orientando por vontade coletiva (LÜCK, 1998, p.15).

Ao se referir ao conceito de gestão, a autora menciona a participação, que envolve, além do pedagogo, os demais integrantes de toda e qualquer organização, seja no espaço escolar ou não, pois da parceria entre todos depende o bom funcionamento das instituições educativas. E sobre isso, Libâneo (2006, p. 865) comenta que “os desafios postos pela realidade social precisam ser assumidos pelas escolas e pelos professores”, mas para fortalecer a escola e os professores são necessários, também, os pedagogos-especialistas, cujos profissionais têm uma formação específica. O autor enfatiza que a melhoria do ensino e do trabalho dos professores não depende somente da formação dos pedagogos-especialistas, mas que estes profissionais podem contribuir de forma significativa para pensar e atuar com relação aos objetivos sociais e culturais para a escola, bem como na organização e gestão da escola.

Sobre a forma de assumir a gestão de uma escola, a recente pesquisa de Lück (2011) vem esclarecer que o profissional que assume a gestão necessita de um preparo prévio. A pesquisa teve como objetivo conhecer as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas estaduais e municipais de ensino. Uma pesquisa de extrema importância, uma vez que visa subsidiar a formulação de políticas públicas de melhoria da gestão escolar.

A autora constata que a seleção de diretores acontece na sua maioria, entre os professores, e destaca alguns motivos pelos quais muitos professores desejam tornar-se diretores, como por exemplo, deixar a sala de aula, melhorar seu salário, ganhar prestígio entre os colegas, ganhar mais liberdade de decidir sobre o uso de seu tempo de trabalho e obter visibilidade e prestígio na comunidade externa.

Na pesquisa a autora deixa claro que

É possível identificar um grande número de bons professores que não se tornam bons diretores, assim como é possível observar que uma proporção acentuada de diretores dedica-se mais aos trabalhos administrativos do que aos pedagógicos, descuidando da

função principal da escola: a aprendizagem do aluno. É possível observar que muitos professores, ao se tornarem diretores escolares, envolvem-se em trabalhos de natureza meramente administrativa e esquecem o foco da qualidade do processo ensino/aprendizagem, deixando-o inteiramente sob a liderança de coordenadores e supervisores pedagógicos (LÜCK, 2011, p. 37).

Diante das constatações, aqui expostas, cabe reforçar o que a autora afirma em 2007 e agora em 2011, que embora o diretor escolar tenha seu trabalho como foco principal garantir a realização do processo ensino/aprendizagem com qualidade, a seleção de diretores não deve acontecer entre os quais não possuem um preparo prévio para exercer a gestão.

Dessa forma, a autora pressupõe como definição de políticas educacionais, a verificação de competências do candidato para o exercício de funções de gestão escolar e o nivelamento inicial de todos os diretores para esse exercício; Indica a adoção de medidas que levem em consideração a competência e a experiência prévia do candidato à direção escolar, identificando-se, assim, a compatibilidade com os desafios de gestão a serem assumidos, tais como nível de ensino em que atua, tamanho da escola e experiência de gestão. Sendo assim, considera-se que esse profissional precisa assumir a gestão desempenhando seu trabalho com qualidade, garantindo a melhoria do processo educativo num todo, mas para isso precisa de uma formação para tal exercício. Vejamos a especificidade da formação do pedagogo.

4.1 A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Segundo Libâneo (2001, p. 4) “a Pedagogia como campo de estudos específicos vive, hoje, no Brasil, um grande paradoxo”. Para o autor (2010) o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos não necessariamente na docência. É o profissional que lida com estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. Mas em decorrência das mudanças curriculares centradas na docência, ele diz que já não se formam mais pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, para analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos educacionais, avaliação escolar etc.

Libâneo (2006, p. 860) afirma que:

Não se formam mais administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos.

O autor deixa de forma explícita que as mudanças curriculares trouxeram a descaracterização do profissional pedagogo, isto é, não são mais formados os especialistas em educação.

Lück (2007) diz que o exercício de direção, supervisão escolar e orientação educacional se constituem em papéis-meios, que garantem a melhoria do processo educativo. A autora se refere ao importante papel que especialista desenvolve no espaço escolar, e que dele também depende a melhoria do ensino.

A ANFOPE com relação à especificidade do curso de Pedagogia se posiciona da seguinte forma:

a) com relação ao curso de pedagogia, reafirma-se a necessidade de encarar a questão de sua especificidade no campo do conhecimento. Em decorrência, no que tange às "habilitações", propõe-se o aprofundamento dos estudos sobre a especificidade da educação no atual contexto sócio-econômico e político. Considera-se ainda importante que esses estudos atinjam um pleno amadurecimento, vindo a confirmar ou negar a necessidade desses especialistas na escola. Para tanto, recomendam-se pesquisas, que fundamentadas na realidade concreta, garantam a eficácia das decisões sobre a extinção, ou não, das atuais habilitações. Isto não impede, contudo, que se criem novas "áreas" em caráter experimental, a partir das prioridades sociais dos Estados (36 a. Reunião Anual da SBPC, I Encontro Nacional, 1984, p. 5-6).

A ANFOPE propõe um aprofundamento nos estudos a fim de verificar a possibilidade de extinguir as habilitações e confirmar se há a necessidade dos especialistas na escola devendo-se ao fato de haver a necessidade de encarar a questão da especificidade do curso de Pedagogia no campo do conhecimento.

Em face deste posicionamento, há de se concordar que, devido ao esvaziamento dos estudos da teoria pedagógica no curso de Pedagogia e o mesmo estando centrado em uma base curricular assentada na docência, fica a área da educação sem profissionais preparados para pensar as políticas da educação; sem diretores bem preparados para gerir a escola e promover o desenvolvimento profissional dos professores; sem pedagogos que possam ajudar os professores nas suas dificuldades com o desenvolvimento curricular, o ensino e com a aprendizagem dos alunos, entre outros processos que compõem o campo de educação e do ensino.

Quanto à formação do profissional da educação, Saviani (2004, p. 61) se posiciona a favor da docência quando diz que

[...] ao invés de “especialistas” em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas escolas brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de Pedagogia ou não.

O autor, ao se referir à formação centrada na docência, deixa claro que concorda com a posição da ANFOPE, que é contra a formação em separado do especialista e toma posição contrária à Libâneo, que é favorável à formação específica do especialista em educação.

Com base na pesquisa de Lück (2011), considera-se pensar antes de mais nada que para assumir a gestão de uma escola, as competências exigidas do diretor são diferentes das do professor, uma vez que este trabalho vai muito além da sala de aula, compreendendo maiores desafios, envolvendo uma complexidade e dinâmica maior de articulação do planejamento e implementação do projeto político-pedagógico (PPP), integração do trabalho de todos os profissionais da escola, interação entre comunidade e escola entre outras ações.

Diante disso, cabe refletir as pontuações dos autores: Libâneo (2006) diz que é difícil crer que um curso de 3.200 horas possa formar professores para três funções em que a cada uma competem especificidades diferentes: a docência, a gestão, e a pesquisa; Saviani (2004) diz de que estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida **a partir e em função das exigências da ação educativa nas escolas brasileiras (grifo nosso)**, e Lück (2011) baseada em sua pesquisa, afirma que na maioria das escolas a seleção para diretores acontece entre os professores, porém esses profissionais não têm preparo para assumir a gestão de uma escola.

Portanto, é importante destacar que, mesmo que o curso de Pedagogia tenha foco na docência, ele não pode desprezar o foco na gestão, pois o professor, que pela lei é formado nesse curso, ao exercer o seu direito garantido pela democracia escolar de ser diretor, vai necessitar de uma capacitação, de uma formação em gestão. E isso nos permite afirmar que a formação desse profissional é tarefa urgente dos cursos de Pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se, portanto, que há diferenças entre gestão pedagógica, gestão educacional e ensino. Os profissionais dedicados a cada uma dessas instâncias devem estar preparados para exercer as especificidades que as caracterizam, sem perder de vista a complexidade que caracteriza o contexto educacional.

Diante do que foi aqui exposto, cabe dizer que a formação do profissional pedagogo não pode ficar limitada única e exclusivamente à formação para o ensino, mas às várias exigências que o campo educativo apresenta. Para isso, é necessário que os cursos de Pedagogia, que atualmente estão assentados na docência, revejam seus currículos, e formem profissionais capazes de enfrentar os desafios das realidades educacional e escolar do Brasil. As políticas de formação do profissional da educação precisam subsidiar a formação de professores e gestores pedagógicos qualificados tanto para as escolas brasileiras, quanto para os demais campos de formação. Mas as DCNP seguem na contramão desse pensamento quando confundem *privilegiar a docência como base comum dos cursos de formação dos profissionais da educação, com formação de pedagogos restrita ao preparo para docência*.

Enquanto esse equívoco não é revisto, uma outra questão estará aberta: Como estão sendo geridas as escolas que só têm professores licenciados, sem formação adequada para a gestão pedagógica?

REFERÊNCIAS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF, 2004.

_____. In: Encontro Nacional da Anfope, 9., 1998, Campinas, SP. Documento final. Campinas, SP, 1998.

_____. 36ª Reunião Anual da SBPC, I Encontro Nacional, São Paulo, 1984. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 14/05/2011.

_____. **Por uma política global de formação dos profissionais da educação**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 14/05/2011.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 de maio, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 07/05/2011.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Documenta, n. 11, p. 59-65, jan./fev. 1963.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/69. Documenta, n. 100, p. 101-117, abr. 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292/69. Documenta, n.100, p.101-117, abr.1969.

_____. Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 07/05/2011.

FILHO, Ives G. O princípio ético do bem comum e a concepção jurídica do interesse público. **Revista Jurídica Virtual**. Vol. 2, n. 13, Brasília, 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_13/princ-etico.htm>. Acesso em: 17/05/2011.

FRANCO Maria Amélia, LIBÂNEO José Carlos, PIMENTA Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa. nº 130, p.63 -97, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdt/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 09/04/2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas/SP: Especial, n. 96, p. 843-976, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2011.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 17, p. 153-167, 2001. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07/05/2011.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa. Vol. 10, n. 001, p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 30/04/2011.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 25 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares.** 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-relatorio-final.pdf>>. Acesso em: 23/06/2011.

PARO, Vitor H. **Administração escolar:** introdução crítica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia:** sobre Diretrizes Curriculares. 2004, p. 1-43. Disponível em: <http://www.unisete.br/graduacao/fafisete/pedagogia/banco%20de%20textos/pedagogia_diretrizes_selma_garrido_pimenta.pdf>. Acesso em: 24/06/2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** Do senso comum à consciência Filosófica. 15 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Entrevista:** “A educação fora da escola”. *Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP* – Ano XI – n. 20 – 1. semestre 2009. Entrevista – p. 17-27.

TERAPIA OCUPACIONAL NO CAMPO SOCIAL: PROJETOS VOLTADOS À POLÍTICA DE ATENDIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ABRIGO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Alessandra Nascimento Soares Marques¹

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições da terapeuta ocupacional social para a elaboração de projetos sociais voltados para implantação e implementação das novas linhas de ação da política de atendimento das medidas de proteção no contexto das ações de proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Trabalha-se na análise de dois projetos elaborados no contexto de programas de atendimento às crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social no Paraná e em Goiás (respectivamente biênios 2007/2008 e 2009/2010).

Palavras-chaves: Terapia Ocupacional/ tendência. Projetos sociais. Fundos setoriais. Abrigo. Crianças e Adolescentes em situação de risco pessoal e social.

¹ Terapeuta Ocupacional formada pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Sociedade, Políticas Públicas e Tecnologia pela UNIEVANGÉLICA - GO. Especialista em Gestão para o Desenvolvimento Social pelo Centro Universitário Positivo- UNICENP de Curitiba/ PR; Especialista em Saúde Mental-Psicopatologia e Psicanálise pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Aperfeiçoamento em Psicologia do Trabalho pela Universidade Federal do Paraná.

Endereço para correspondência: Rua Francisco Torres, 365 – CEP:80060-130. Curitiba/PR. Endereço eletrônico: alessandramarques@ymail.com

1 INTRODUÇÃO

A elaboração e implementação de projetos para implantar serviços corresponde à importante dimensão de tecnologias sociais, que integra as atribuições da Terapia Ocupacional Social como parte das respostas a segmentos da população brasileira. Neste artigo, discute-se o reordenamento de programas de atendimento às crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social a partir de indicadores quantitativos e qualitativos propostos para implantação. Analisa-se nesta oportunidade dois entre diversos projetos implementados no Estado do Paraná e em Goiás, que foram financiados por meio de renúncia fiscal e termo de parceria governamental.

O primeiro projeto em discussão foi aprovado pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente - COMTIBA- Curitiba/ PR no exercício de 2006 a 2007 e o segundo, no CMDCA - Cidade Ocidental/GO no exercício de 2009 e 2010. Assegurando o exercício dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 92 e 100) com foco no “Plano Nacional de Proteção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária” do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Diferentes argumentos formaram a base para a fundamentação da proposta apresentada nos dois projetos pela área da Terapia Ocupacional. No primeiro, evoca-se a necessidade de realizar mudanças substantivas no cotidiano das instituições que desenvolvem programas de abrigo² no intuito de viabilizar a construção de condições para a implementação de medida de proteção específica denominada Casas-Lares, conforme definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No segundo argumento, que as instituições de abrigo são ainda necessárias, por ser um dos principais programas municipais voltados para a medida de proteção emergencial da criança e do adolescente vítima de maus tratos; abuso e exploração sexual; e o abandono (quando a rede familiar não apresenta suporte para acolher). Discute-se depois a necessidade de projetos que reúnam tecnologia social orientada para promover o atendimento das necessidades integrais de crianças e adolescentes na modalidade de Casas-Lares (artigos 92 e 93 do ECA), viabilizando o atendimento sócio jurídico, educacional, médico, odontológico e psicoterápico; a atenção indireta dos indivíduos que fazem parte da rede consanguínea e os agregados das crianças e adolescentes abrigados em instituição que deixaram de funcionar no modelo institucionalizante de orfanato (instituições totais) para funcionar no programa de Casas-Lares.

Argumenta-se ainda que o terapeuta ocupacional é um dos profissionais que possui formação profissional adequada para atuação na área social, inclusive com competência que envolve metodologias relativas à proteção social desenvolvidas nas últimas décadas. Além disso, existe suporte legal e ético, parametrando sua ação tanto na avaliação como na intervenção em situações, ligadas a processos de ruptura ou fragilização de redes de suporte pessoais ou coletivas que envolvam dificuldades relacionadas à realização das atividades socioculturais, cotidianas, educacionais, econômicas e de trocas (Resolução nº 8/1978).

Dentro desse contexto é discutida a metodologia da Terapia Ocupacional para intervenção no ambiente de Acolhimento Institucional, tomando como princípios fundamentais a substituição da ação assistencialista por abordagem de caráter socioeducativo e emancipatório no bojo do trabalho e da contribuição e do favorecimento dos recursos da Terapia Ocupacional.

² Os abrigos são instituições “responsáveis por zela pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que, temporariamente, necessitam viverem afastados da convivência com suas famílias, seja por uma situação de abandono social, seja por negligência de seus responsáveis que os coloque em risco pessoal” (BRASÍLIA: IPEA/ CONANDA, 2004, p. 17).

Outro ponto importante é a centralidade do vínculo da criança e do adolescente com a família e a comunidade, a garantia do pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Portanto, serão discutidos três pontos centrais, são eles: a situação dos abrigos no Brasil; as bases legais e metodológicas que fundamentam a atuação da Terapia Ocupacional e os resultados qualitativos que foram observados após a implantação de dois projetos elaborados, implantados e desenvolvidos pela área da Terapia Ocupacional Social.

2 SITUAÇÃO DOS ABRIGOS NO BRASIL

O estudo inédito apresentado em 2004, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra que, do universo pesquisado, apenas 30% dos abrigos para crianças e adolescentes, cumprem o ECA. Nos outros 70% faltam ações concretas para preservação promover a manutenção e fortalecimento do vínculo familiar e promoção da integração na sociedade.

De acordo com o relatório do IPEA são 20 mil crianças e adolescentes, que deveriam estar abrigados em situação provisória, ou seja, no máximo no período de um ano, mas, a realidade é diferente, pois 78,4% dos locais de abrigo pesquisados predominam o regime de permanência continuada, permanecendo no abrigo por mais de dois anos. A tabela 1 apresenta a situação das crianças e adolescentes abrigados por grupos de idade e o gráfico 1 apresenta o tempo de permanência nos abrigos.

Como podem ser observados, na tabela 1, os três grupos mais elevados em número de crianças e adolescentes abrigados são: 7 a 9 anos, 10 a 12 anos e 13 a 15 anos. Esses oito grupos de idade estão proporcionalmente distribuídos de forma espacial da seguinte forma nas cinco regiões brasileiras: Norte, 54,9%; Nordeste, 67,2%; Sudeste, 57,7%; Sul, 60,2% e Centro-Oeste, 63,8%.

Em relação ao tempo de permanência de abrigamento da população, os dados denunciam que 52,6 %, mais da metade das crianças e adolescentes pesquisados, permanecem nas instituições há mais de dois anos, sendo que dentre elas, 39,9% permanece abrigadas por um período entre dois e cinco anos; 13,3%, entre seis e 10 anos; e 6,4%, por um período superior a 10 anos, fazendo da instituição o local de moradia.

Pautado nesses dados, refletir de forma crítica e elaborar projetos com ações eficazes para diminuir o tempo de permanência nos abrigos é uma necessidade urgente para que os interesses da criança e do adolescente sejam garantidos. A prática dos abrigos, como discutida, não combina com nenhuma experiência verdadeiramente ética.

Existe uma necessidade urgente de se discutir as ações prioritárias para intervir na prevenção dos efeitos da institucionalização, que podem ser observados nas pesquisas com crianças e adolescentes com permanência continuada nos abrigos. Institucionalização essa caracterizada pelo prejuízo na formação da identidade e desenvolvimento, onde a população infanto-juvenil, abrigados ou que já passaram por um período longo de abrigamento, apresentam dificuldades em planejar e refletir sobre o seu futuro; são essencialmente pessimistas em relação a seus relacionamentos afetivos, sendo que somente uma minoria demonstra o desejo de constituir uma família, ou seja, de se casar e ter filhos (WEBER & GAGNO, 1995).

Portanto, para mitigar os efeitos da institucionalização da criança e do adolescente - que é desencadeada a partir da aplicação das medidas de proteção ao serem inseridos no abrigo com permanência continuada – políticas públicas devem ser desenvolvidas por meio da elaboração de projetos sociais, que transcendam o dispositivo jurídico-técnico-policia existente para garantir proteção, capazes de gestar uma política de preservação de vínculos.

3 A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO: DOUTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

É ponto indiscutível que “os primeiros documentos jurídicos legais brasileiros em que a criança e adolescente são considerados sujeitos de direitos” são: a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 (CARVALHO *et. al.*, 2008, p. 56). Esse ponto pode ser observado quando na CF de 1988, em seu artigo 277, determina-se que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda e qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

A partir da aprovação do ECA surgiram importantes inovações à doutrina da proteção integral aprovada na CF. Isso, por que as crianças adolescentes passaram a ser definidos simultaneamente como “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, evidenciando assim neste período de formação a necessidade da proteção integral e prioridade de seus direitos, por parte da família, da sociedade e do Estado (Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

O ECA tem inclusive seu embasamento na doutrina Jurídica da proteção integral firmada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança³. Sendo este Estatuto organizado estruturalmente em dois livros. Onde o livro - I trata dos direitos sociais, sem exclusão de qualquer natureza, dirigido a todas as crianças e adolescentes. Já o livro - II dirige-se especificamente as crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social⁴. Esclarecendo inclusive que esta situação de risco requer proteção mesmo “em razão de sua conduta ou da ação ou omissão dos pais, da sociedade e do Estado”. O quadro 1 apresenta a forma como esta organizado o ECA.

No livro - II do ECA, nos primeiros artigos do título I, encontramos as linhas de ação e as diretrizes que são estabelecidas à política de atendimento. Sendo que as linhas de ação e atendimento firmadas são voltadas as “políticas sociais básicas; políticas e programas de assistência social em caráter supletivo; serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de qualquer forma de violência” e os “serviços de identificação e proteção jurídico-social, por entidades de defesa dos direitos” (CARVALHO *et. al.*, *op. cit.*, p. 68).

Essa política está estruturada em um sistema de atendimento que inclui três tipos específicos de medidas, as medidas específicas de proteção⁵, que são o tema deste artigo; as medidas socioeducativas⁶; e as medidas pertinentes aos pais e responsáveis⁷. Na aplicação de qualquer uma destas três medidas a escolha deverá estar pautada no critério daquela que menos comprometerá a manutenção dos vínculos familiares e comunitários, conforme indicado no art. 99 do ECA.

³ Ver a respeito, CARVALHO *et. al.*; 2008, p. 66-67.

⁴ No livro II uma parte dos artigos “refere-se às medidas de proteção, e a outra parte às medidas socioeducativas destinadas principalmente ao adolescente suspeito de ato infracional” (CARVALHO *et. al.id*).

⁵ São medidas destinadas especificamente a crianças e adolescentes em situação de risco e as crianças que cometeram algum tipo de infração.

⁶ São medidas destinadas ao adolescente que praticou ou é suspeito de ter praticado ato infracional.

⁷ São medidas destinadas aos pais ou responsáveis que não estão cumprindo seus deveres em relação aos direitos da criança ou adolescente que esta sob sua responsabilidade.

Nesse contexto, da inovação do ECA em relação às legislações anteriores, sendo as crianças e adolescentes concebidos como sujeitos de direitos, está situada a intervenção da terapia ocupacional por meio da elaboração de projetos capazes de intervir interdisciplinarmente na realidade da maioria dos abrigos no Brasil.

Dados recentes indicam que 70% de 589 instituições de abrigos pesquisados apresentam um ambiente empobrecido, opressivo e excludente, comprometendo o desenvolvimento da criança e do adolescente, principalmente devido à ausência de uma vinculação afetiva estável e constante. Esse levantamento foi realizado na rede de Serviços de Ação Continuada (SAC) da Secretaria de Assistência Social, estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), promovida pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) (BRASÍLIA: IPEA/ CONANDA, 2004).

4 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA LABORAÇÃO E FINANCIAMENTO DE PROJETOS SOCIAIS NOS FUNDOS SETORIAIS

O ECA possibilitou uma nova abordagem para formulação de políticas públicas voltadas para área da infância e adolescência, mas as vivências e situações desafiadoras desencadeadas pela crise econômica e social requer núcleos de intervenção intersetorial, pois envolvem questões multifatoriais. Assim, para viabilizar a efetivação das medidas de proteção especial previstas no artigo 101 do ECA são necessários projetos que tenham uma visão de atuação interdisciplinar com implementação de propostas de natureza interinstitucional, com financiamento de fundos setoriais. Além desse desafio, existe o fato de que as diretrizes do ECA, da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e do CONANDA ainda estão em processo de implantação e implementação.

Mas por outro lado, existe o possível financiamento de projetos sociais para efetivação do ECA e continuidade da implementação dos programas sociais por meio dos Conselhos de Direitos da Infância e Adolescência, que inclusive são responsáveis por gerir fundos municipais, estaduais e federais (recursos oriundos de incentivos fiscais e doações). Esse novo desenho das políticas sociais⁸ se configurou, principalmente, com uma descentralização política de proteção social por meio da gestão co-participativa em redes de governança nas instancias municipais, estaduais e federais, via fundos públicos e Conselhos de Direitos (CDs).

Sob as diretrizes da descentralização, ou seja, do modelo institucional-redistributivo, os CDs instituídos a partir da CF de 1988, são órgãos colegiados, organizados democraticamente pela sociedade civil. Esses CDs são incumbidos, de modo geral, da formulação, da supervisão e da avaliação das políticas públicas, em âmbito federal, estadual e municipal.

Para os autores Gohn (1997) e Arendt (2009) as novas relações que se estabelecem na participação democrática por intermédio dos CDs propiciam os mecanismos necessários para efetivação da participação de diferentes atores sociais com o desejo de lutar em prol dos interesses gerais da coletividade, resultando na criação de “novas realidades”.

Contudo, a utilização dos recursos financeiros dos fundos setoriais depende de uma compreensão sobre o processo orçamentário e as normas estabelecidas para financiamento dos projetos voltados à produção e fortalecimento das redes sociais de suporte de grupos populacionais em situação de vulnerabilidade social.

Assim, a sociedade civil organizada tem uma ferramenta importantíssima, que são os fundos setoriais, para o financiamento e implementação das ações voltadas para realizar o

⁸ Ver a respeito, HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 30.

reordenamento dos abrigos, onde a realidade ainda é precária no que se refere ao recurso material e humano, que é um ponto fundamental para viabilizar o reordenamento necessário para um programa de caráter efetivamente protetor e provisório (curto período).

A base legal para o reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional está fundamentada no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA, 2009).

5 CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS PARA REORDENAMENTO DOS ABRIGOS

A primeira questão a ser considerada para que se possa viabilizar um trabalho assertivo e efetivo da Terapia Ocupacional intervindo nos problemas levantados é a articulação de um trabalho interdisciplinar, interinstitucional e intersetorial. Mas, com uma clara atuação e abertura específica para prática do terapeuta ocupacional por meio de suas funções de caráter vocacional.

Desse modo, um dos desafios para o terapeuta ocupacional - em meio às metodologias e estratégias de intervenção multidisciplinares para o reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional - é proporcionar um ambiente favorável para que o indivíduo possa resignificar o seu cotidiano. E esse é o campo específico de atuação do Terapeuta Ocupacional.

Assim, lidar com o cotidiano é sempre intervenção que exige um lidar com a concretude do homem, esse movimento de múltiplas relações. O cotidiano não é rotina, não é a simples repetição mecânica de ações que levam a um fazer. O cotidiano é o lugar onde buscamos exercer nossa prática transformadora, é o social: é o contexto em que vivemos (FRANCISCO, 2001, p. 76).

Essa abordagem metodológica em busca de uma pluralidade epistemológica e metodológica foi fundamentada nos pressupostos da Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) e da Reabilitação Psicossocial⁹, propícias para viabilizar uma análise crítica da vida cotidiana¹⁰ institucional, por meio da elaboração de indicadores qualitativos. Mas, para intervenção no campo social também se faz necessário a aplicação dessa metodologia no desenvolvimento de “projetos que se dediquem a criar e/ou fortalecer tais redes sociais de suporte, no âmbito individual e coletivo, a partir do contexto microssocial que o sujeito está envolvido, realizando o trilhar sempre constante com a macroestrutura” (MALFITANO, 2005, p. 2).

No Brasil as primeiras discussões no âmbito do ensino, pesquisa e intervenção da Terapia Ocupacional em suas interconexões com a esfera social ocorreram a partir da década de 1970,

[...] momento em que os movimentos sociais passaram a articular proposições sobre o Estado, a sociedade civil e os seus respectivos papéis, sendo que alguns profissionais atentos a estes movimentos, desenvolveram a reflexão sobre sua função político-social (MALFITANO, *id.*, p. 2).

⁹ Ver a respeito, OLIVER *et. al.* (1999, p. 2).

¹⁰ “A vida cotidiana do sujeito se revela no entroncamento da realidade exterior e da realidade psíquica, na rede de suas relações sociais, nas atividades costumeiras de auto-cuidado e auto-manutenção, nas manifestações de solidariedade” (GALHEIGO, 2003, p. 108).

Enfatiza-se, portanto, que em meio a esta articulação política-técnica-social e jurídica os terapeutas ocupacionais passaram a desenvolver um importante papel de “promotores de adaptação social”, elaborando, implantando, analisando e avaliando ações para promoção da cidadania, além dos limites estabelecidos institucionalmente. Uma “clínica ampliada” em prol de uma “clínica do sujeito”, onde o trabalho profissional não está restrito a clínica tradicional circundada pela instituição. Resultando em uma ação do sujeito que é fundamentada no “descentramento”¹¹ da atividade proposta, que deve ser planejada e utilizada como um instrumento propício para construção coletiva do processo emancipatório e inclusivo (MALFITANO, *op. cit.*).

A atividade, recurso/instrumento, que caracteriza a intervenção representa a base fundamental do trabalho do terapeuta ocupacional, quando adaptada ao contexto do abrigo caracteriza-se por meio de uma metodologia qualitativa¹², resultando na ressignificação do cotidiano¹³. Por isso, é preciso distinguir atividade e atividades. A atividade é a manifestação do ser, que tende a conservar, a aumentar, a construir ou reproduzir o próprio ser. Sendo as atividades ferramentas concretas, através das quais a atividade se manifesta, implicam num agente, numa matéria, num objetivo, inclusive são promotoras de outras atividades (objetivas e subjetivas) que potencializam a criação de cadeias associativas no fazer, voltadas para um equilíbrio somático e psíquico necessários ao processo de desenvolvimento (BENETTON, 1999).

A intervenção da Terapia Ocupacional no contexto do Acolhimento Institucional assume um papel crescente, fato este, confirmado através de levantamento bibliográfico que reforça a importância de sua atuação. Por causa de sua visão holística que compreende o sujeito dentro de um contexto biopsicossocial, por meio de ações que favorecem a construção de um sentido subjetivo e coletivo a sua vida, favorecendo a reabilitação social, cultural e emocional, tendo como fundamentação metodológica a relação triádica, composta pela tríade terapeuta-paciente-atividade (BENETTON, *id.*).

Tendo em vista essas considerações, podemos afirmar que a contribuição do terapeuta ocupacional é indispensável, devido a sua capacidade técnica para assumir o papel de articulador social. Contribuindo com o planejamento de atividades/ações coletivas e individuais, com o objetivo de fortalecer e ampliar as redes de sociabilidade, articulando uma política de atendimento inclusiva ao incorporar também o aspecto político no cotidiano da intervenção profissional (MEDEIROS, 2003).

Entretanto, cabe salientar que a capacitação do terapeuta ocupacional para intervenção nesta área exige um conhecimento que transponha um enfoque epistemológico e social com um aprofundamento também no arcabouço jurídico para fundamentar a elaboração de projetos com ações de atuação no âmbito das políticas públicas.

Para Armani (*op. cit.*, p. 18), um projeto “é uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades baseadas em uma quantidade limitada de recursos (humanos,

¹¹ Para que se efetive o trabalho da terapia ocupacional no campo social também é preciso que se promova 4 níveis de descentramento: “1- descentramento do saber do técnico para a ideia de saberes plurais diante de problemas e de questões sociais; 2- descentramento das ações da pessoa (considerada corpo/mente doente ou desviante) para o coletivo, a cultura da qual a pessoa não pode ser separada; 3- descentramento da ação: do enquadramento (setting) para os espaços da vida cotidiana; 4- descentramento do conceito de atividade como processo individual para inseri-lo na história e cultura de um grupo ou de uma pessoa” (MALFITANO, 2005, p.5).

¹² Seguindo este modelo metodológico, o processo de coleta de dados da avaliação inicial, consiste em fazer uso das *anamneses* e das entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas onde as informações a respeito do desempenho nas AVDS, AVPs, AVLs são colhidas, sistematizadas e analisadas e os problemas e dificuldades são convertidos em objetivos de tratamento (FRANCISCO, *op. cit.*).

¹³ Essa abordagem filosófica apresenta três perspectivas em relação à apreensão do cotidiano: a busca do real e da realidade vivenciada individualmente e coletivamente (em seus aspectos práticos e abstratos), a compreensão do cotidiano a partir da totalidade e a possibilidade de transformação social (GALHEIGO, *op. cit.*).

materiais e financeiros) e de tempo”. Onde para cada projeto é necessário a elaboração de um sistema de indicadores próprio, mesmo que o conjunto de variáveis utilizadas seja semelhante aos de outros projetos já implantados.

Nos projetos direcionados as crianças e adolescentes, em situação de risco pessoal e social e por este motivo encontram-se abrigados, o uso da análise de atividades¹⁴ em grupo¹⁵ e atividades cotidianas¹⁶, vêm sendo utilizadas enquanto elemento constante para efetivação do trabalho de manutenção da inserção social com autonomia intelectual. Atividades essas que contribui para construção de um ambiente institucional que seja o menos restrito possível, mitigando assim os efeitos da institucionalização na vida cotidiana do abrigado.

Os resultados destas intervenções, dos dois projetos citados, beneficiaram no Paraná e em Goiás o total de 120 crianças e adolescentes, por meio de financiamento com recursos do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente¹⁷, contribuíram positivamente para a dinâmica operacional dos programas de Acolhimento Institucional. Com o referencial adotado a partir de indicadores qualitativos, foi possível identificar os seguintes pontos:

- aumento da formação e fortalecimento de vínculos afetivos entre os abrigados, equipe de trabalho e família consanguínea;
- aumento em relação a autonomia da população abrigada;
- diminuição das situações de agressão verbal e física oriundas dos conflitos institucionais rotineiros;
- aumento gradativo da capacidade de lidar com o stress presente dentro e fora do ambiente institucional.

Mas, além destas intervenções que vêm obtendo excelentes resultados - enquanto meio para formação de vínculos, aproximação e intermediação para ressignificação do fazer, com o objetivo geral de propiciar os recursos necessários à sustentabilidade autônoma dos sujeitos independente de sua complexa estrutura social em que estão inseridos - os terapeutas ocupacionais podem também atuar na formulação de um sistema de indicadores dos objetivos específicos propostos nos projetos sociais.

Como última consideração, em relação aos projetos sociais, deve-se entender que os indicadores são as ferramentas que permitem uma interpretação, tanto individual quanto coletiva, dos avanços e dificuldades, permitindo implementações nos sistemas de atendimento estruturado para efetivação de medidas específicas de proteção. Outra questão importantíssima é a escolha do método e as ferramentas de avaliação dos indicadores propostos nos projetos sociais, que deve ser condizente com os propósitos do escopo e os recursos de que dispõe. Não faz sentido a seleção, planejamento e utilização de instrumentos sofisticados que impliquem em custos elevados para a coleta de informações. Isso, por que a qualidade, a humanização a alta produtividade e o baixo custo são requisitos esperados como resultado de programas sociais.

Portanto, a partir desses resultados que vem sendo alcançados, conclui-se que a matriz de análise de projetos sociais sob o enfoque da terapia ocupacional, indica a possibilidade de sua aplicação em outros sistemas de atendimento de políticas públicas. Por fim, considera-se também necessário enfrentar um novo desafio, a avaliação desses indicadores propostos, no sentido de

¹⁴ Análise de Atividades: Procedimento próprio e exclusivo do Terapeuta Ocupacional, conforme legislação vigente (Decreto-Lei nº 938/69; Lei nº 6.316/75; Resoluções COFFITO-8, 10 e 81).

¹⁵ Elaboradas com base nas Atividades da Vida de Lazer (AVLs): atividades que envolvem a satisfação, o descanso, o interesse do indivíduo, tais como: esporte, jogos, jogos de salão, dança, teatro, leitura, cinema, música, grupos de atividades recreacionais, entre outros.

¹⁶ Elaboradas com base nas Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs): atividades domiciliares do cotidianos e Atividades da Vida Diária (AVDs): dizem respeito ao cuidado de si próprio e da sua comunicação (alimentação, higiene, cuidado pessoal, vestuário, comunicação escrita, verbal, gestual e locomoção).

¹⁷ Incluindo intervenção na rede familiar e/ou agregados e a capacitação da equipe de trabalho composta pelo total de 13 profissionais.

encontrar soluções para os problemas gerenciais, assistenciais, de ensino e pesquisa que interferem na qualidade do atendimento realizado pela área da Terapia Ocupacional social.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos?** Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. 5 ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Legislação: Leis, Decretos-Leis, Decretos, Resoluções, Portarias. **Resolução nº 08, de 20 de fevereiro de 1978**. Aprova as normas para habilitação ao exercício das profissões de fisioterapia e terapia ocupacional e dá outras providências. Brasília: COFFITO, 2002.

BENETTON, M. J. **Trilhas Associativas**: Ampliando subsídios metodológicos na clínica da Terapia Ocupacional. São Paulo: CETO - Centro de Estudos de Terapia Ocupacional, 1999.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. São Paulo: Saraiva, 1995. (Org. Juarez Oliveira).

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: Conanda, 2009.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Justiça. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Lei 8.742 de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 7 dez. 1993.

BRASÍLIA, IPEA/CONANDA. **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Enid Rocha Andrade da Silva (coord.). Brasília: IPEA, 2004.

CARVALHO, Alysson *et. al.* **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex UFMG, 2008.

FRANCISCO, B. **Terapia Ocupacional**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GALHEIGO, Sandra Maria. **O cotidiano na terapia ocupacional**: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. *Revista de Terapia Ocupacional*. Univ. São Paulo, v. 14, n. 3, p.104-9, set./dez., 2003.

GHON, M. G. **Os sem terra, ONGs e Cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e métodos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

MARINO, Eduardo. **Manual de avaliação de projetos sociais**. 2 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de intervenção. *Revista de Terapia Ocupacional*. Univ. São Paulo, v. 16, n. 1, p.1-8, jan./abr., 2005.

MEDEIROS, MARIA HELOÍSA DA ROCHA. **Terapia Ocupacional: um enfoque epistemológico e social**. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

OLIVER, F. C.; ALMEIDA, M. C; TISSI, M. C; CASTRO, L.H.; FORMAGIO, S. Reabilitação baseada na comunidade: discutindo estratégias de ação no contexto sociocultural. *Revista de Terapia Ocupacional*. Univ. São Paulo, v. 10, n. 1, p.1-10, jan./abr., 1999.

WEBER, L.N.D. & GAGNO, A. P. **Onde estão os vínculos das crianças institucionalizadas?** Trabalho apresentado no X Congresso latino-Americano de Psiquiatria da Infância e da Adolescência. Curitiba, abril de 1995. Cadernos de Resumo, p. 25.

COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR UNIVERSITÁRIO

Bruno Nicetto¹
Robson F. Tavares²
Sandro Deretti³

RESUMO

A embalagem deve cumprir funções de manuseio, transporte acondicionamento e comunicação das informações do produto. No caso de produtos comercializados no sistema *self-service*, a embalagem deve desempenhar o importante papel de promoção e de informação, apresentando ao consumidor as características do produto, sua marca e demais dados que podem ser decisivos em seu processo de escolha. Este estudo verificou a influência que as características das embalagens dos produtos de higiene exercem no comportamento do consumidor universitário. Para isto uma pesquisa quantitativa foi realizada, utilizando-se de dados primários coletados através de entrevistas e questionários aplicados junto a acadêmicos do curso de administração de uma faculdade. Os resultados demonstram que os entrevistados deram mais importância aos fatores práticos (informações e praticidade) do que aos fatores visuais (cor, ilustrações), justificando o pensamento crítico típico dos universitários.

Palavras-chaves: Comportamento do consumidor. Embalagens. Produtos de higiene.

¹ Graduação em Administração pela Universidade Estadual do Paraná - Campus FAFIPAR. Especialização em andamento em Administração de Empresas e Sustentabilidade. Universidade Estadual do Paraná - Campus FAFIPAR.

² Graduação em Administração pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Especialização em andamento em Administração de Empresas e Sustentabilidade.

³ Doutorando em administração pela PUCPR, linha de pesquisa Processos Estratégicos (grupo de pesquisa Marketing e Comportamento do Consumidor, 2013). Mestre em Gestão, Ciência e Tecnologia da Informação pela UFPR, linha de pesquisa Informação, Conhecimento e Estratégia (2012). Especialista em Marketing pela UFPR (2006). Bacharel em Administração pela UFPR (2004). Professor de marketing no curso de graduação e de pós-graduação em administração (*lato sensu*) na Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá.

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência do crescimento acelerado do número de concorrentes, onde o surgimento de produtos similares dificulta a retenção dos clientes, fica evidente a necessidade do conhecimento, por parte dos gestores, sobre o comportamento de seu público alvo.

O comportamento do consumidor é uma das disciplinas mais investigadas do mundo, segundo Vieira (2003). E, como este comportamento é peça chave para todo gestor que pretende alcançar bons resultados com a venda de produtos, este artigo surge então com o objetivo de entender melhor o comportamento do consumidor. Além de entender o que leva os clientes a efetuar a compra, é importante também destacar os produtos semelhantes mostrando o que se está querendo vender.

Para tanto, o desenvolvimento de uma embalagem prática e atrativa, como também uma disposição encantadora dos produtos nas gôndolas é fundamental para as organizações que almejam resultados significativos em suas vendas. A embalagem, na maioria das vezes, é a primeira forma de contato do produto com o cliente.

Neste sentido, compreender o que os consumidores valorizam nas embalagens pode contribuir com as decisões dos gestores, bem como trazer avanços para o campo de estudo de marketing de produtos.

2 ETAPAS DO PROCESSO DE COMPRA

Cobra (2009) diz que analisar o comportamento do consumidor inclui entender suas atividades físicas e mentais. Este comportamento do consumidor é definido por Engel *et al* (2000) como sendo as atividades envolvidas diretamente no processo de obter, consumir e dispor de um produto ou serviço, incluindo também os processos decisórios que antecedem e sucedem estas ações. Sendo assim, não se deve analisar o comportamento do consumidor apenas na hora da compra, pois antes mesmo da compra do produto, o indivíduo já tem uma opinião sobre o mesmo, e a experiência com o produto continua mesmo depois da compra.

Engel *et al* (2000) também colocam que o comportamento do consumidor durante o processo de decisão de compra tem seis estágios, sendo eles:

- O reconhecimento da necessidade: Segundo Kotler e Keller (2006), o processo de compra começa no momento em que o consumidor percebe a existência de um problema, ou uma necessidade;
- A busca de informação: A informação pode ser somente a contida na memória do indivíduo como também fontes de informação externa;
- Avaliação de alternativa pré-compra: É o momento em que o consumidor analisa quais as opções disponíveis;
- Compra: Acontece quando o consumidor adquire a alternativa preferida;
- Consumo: É o uso da alternativa escolhida;
- Despojamento: Descarte do produto utilizado ou o que dele restou.

Kotler e Keller (2006), também apresentam o comportamento do consumidor em estágios, de maneira muito semelhante à apresentada por Engel *et al* (2000) e ressaltam que, nem sempre os consumidores passam por todos os estágios de compra, eles podem pular ou inverter alguns desses estágios. Contudo, esse modelo estabelece uma boa referência, uma vez que ele capta a escala total de considerações que surgem quando um consumidor se depara com uma nova compra altamente envolvente.

No estágio de avaliação, Kotler e Keller (2006) indicam que o consumidor cria prioridades entre as marcas do conjunto de escolha e também forma um desejo de comprar as marcas prediletas. Assim que constitui essa intenção de compra, ele pode passar por cinco subdecisões: decisão por marca, decisão por revendedor, decisão por quantidade, decisão por ocasião e decisão por forma de pagamento. Sendo assim, este estudo teve seu foco na decisão por ocasião observando quais os motivos que levam o consumidor universitário a adquirir determinado produto.

3 O CONSUMIDOR UNIVERSITÁRIO

Kotler e Keller (2006) observam que o mercado vem se dividindo em numerosos nichos. Os clientes desses novos nichos possuem seus próprios desejos, percepções, preferências e critérios de compra. O concorrente inteligente deve, portanto, projetar a oferta para mercados alvo bem definidos. Essa crença está no centro da nova visão dos processos de negócios.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), os estudantes universitários representavam 13,9 % da população jovem no Brasil em 2008. Além de representarem uma fatia considerável da população, o grupo de pessoas matriculadas no nível superior vem crescendo significativamente a cada ano, pois em 1998 os estudantes universitários representavam apenas 6,9% da população jovem brasileira, segundo o IBGE. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou também que, somente em 2009 foram abertas 1.561.715 vagas para cursos de ensino superior em todo Brasil.

Existem características que diferenciam o estudante do ensino superior do resto da população, e que de um modo geral o coloca entre os clientes mais difíceis a serem conquistados. Portanto um estudo dirigido a esse nicho de mercado não pode deixar de levar em conta as características que diferenciam este tipo de consumidor.

Uma das características do público universitário em geral é o senso crítico, que faz com que este crie uma expectativa de valor e aja com base nela. Kotler e Keller (2006) observam que durante o processo de escolha do cliente, o valor percebido é a diferença que se faz dos benefícios e custos relativos a um produto ou serviço e as alternativas percebidas.

Esse nicho de mercado deve ser explorado de forma tática, pois os universitários são ardilosos e especulativos, capazes de usufruir das vantagens da competição acirrada entre as organizações e barganhar os diversos produtos e serviços que possuem grande similaridade, “leiloando” seu dinheiro de maneira estratégica e garantindo a valorização do mesmo, ou seja, pechinchando. Em seu livro, Cobra (2009) coloca que as implicações que a barganha causa ao marketing ainda são um tema com pouca abordagem, porém ele ressalta alguns fatores que levam o consumidor a barganhar, são eles: a explosão da internet, o crescimento da concorrência, a obsolescência de produtos, as mudanças tecnológicas e o surgimento do consumidor global.

Analisando os fatores que Cobra (2009) lista, percebe-se que a concorrência é um dos maiores influenciadores da barganha, porém, como se diferenciar da concorrência e chamar a atenção para o produto que se deseja vender? Segundo Mestriner (2005), um bom meio para isso é chamar a atenção para a embalagem. Nasce aí, a importância da análise do comportamento do consumidor em relação à embalagem.

4 A INFLUÊNCIA DA EMBALAGEM

Os consumidores em geral são atraídos por produtos bem apresentáveis e bem dispostos nas prateleiras. Porém, além da estética e do layout apresentados para conquistar o consumidor, a cada dia mais exigente, é necessário algum diferencial que atraia sua atenção e que o motive a efetuar a compra. Diante disto, é perceptível que uma embalagem atraente destaca qualquer produto nas gôndolas e induz o cliente a experimentar o produto.

Com o advento da abertura de mercados, influenciou-se a competição desenfreada, onde a todo o momento surgem produtos com qualidade, benefícios e preço similares aos já existentes, acirrando a concorrência. Sendo assim, o fator decisivo no processo de decisão pode se encontrar na embalagem do produto a ser comercializado (MESTRINER, 2005).

A embalagem é definida por Kotler e Keller (2006, p. 385) como “o conjunto de atividades de projeto e produção do recipiente ou envoltório de um produto”; sendo um elemento fundamental do mix de marketing (ou 4 P’s: Produto, Preço, Praça e Promoção). Kotler e Keller (2006, p. 385) ainda dizem que muitos profissionais de marketing consideram a embalagem como o quinto “P” (do inglês *packaging*).

Mestriner (2005) complementa dizendo que por agir no momento crítico da decisão de compra, a embalagem pode ser o fator diferenciador e determinante ao se adquirir um produto, considerada um dos maiores promotores e vendedores da marca.

Através disto, Faria e Sousa (2008) declaram que as embalagens possuem funções objetivas e subjetivas, descrevendo as funções objetivas como sendo as funções básicas, como de conservação e proteção dos produtos, e as subjetivas como ferramenta de marketing.

O primeiro contato do cliente com o produto é através da embalagem. Ela é o fator que pode despertar a intenção de compra do cliente e/ou solidificar o desejo de possuir ou consumir o que estiver à venda. Para valorizar tais atributos é necessário trabalhar a exibitécnica, definida por Faria e Sousa (2008, p. 12) como “a arte de expor e de exhibir produtos”, destacando as suas qualidades.

Diante do valor de conveniência que pode ser gerado por uma embalagem bem desenhada, os produtos considerados neste estudo são de higiene: sabonete, xampu e creme dental; buscando-se investigar de que forma a embalagem destes afeta o comportamento de compra do acadêmico de administração da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* Paranaguá. Foram escolhidos estes produtos porque são de uso rotineiro, fazendo com que o consumidor tenha contato direto e frequente com o mesmo.

Kotler (2000, p. 418) define bens de conveniência como, “[...] aqueles que o consumidor compra com frequência, imediatamente e com um mínimo de esforço”. Etzel *et al* (2001) ressaltam que, por não compensar o tempo e esforço gastos com uma comparação, o consumidor estará disposto a aceitar qualquer uma das várias marcas. O que sustenta a importância da embalagem como ferramenta de marketing em tais produtos.

Assim como há aspectos positivos, também existem as críticas às embalagens, citadas por Etzel *et al* (2001), como:

- O tamanho da embalagem transmite a impressão de conter mais do que o conteúdo real;
- O custo de embalagem ser tão alto quanto o custo de produção;
- A preocupação com a escassez de recursos naturais; e,
- O descarte e reutilização do lixo.

5 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizado neste trabalho foi a pesquisa exploratória, sendo dividida em duas etapas. A primeira com caráter qualitativo tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista, que foi padronizada. Vale ressaltar que a abordagem deste estudo é predominantemente quantitativa, porém se fez necessária uma fase qualitativa para melhor familiarização com o objeto de estudo, bem como para a geração de itens a serem avaliados na fase quantitativa.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizado um levantamento com o objetivo de verificar quais são as características presentes em embalagens de produtos de higiene que determinam a intenção de consumo entre os estudantes do curso de administração da Universidade Estadual do Paraná – *campus* Paranaguá. A amostra desta etapa foi aleatória. Foram conduzidas entrevistas até que se esgotasse o surgimento de novos fatores determinantes a serem pesquisados na fase quantitativa. Assim, nesta etapa foram realizadas seis entrevistas.

A segunda etapa desta pesquisa teve caráter quantitativo. Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário eletrônico, disponibilizado através de uma ferramenta desenvolvida por uma empresa estadunidense chamada "Qualtrics", ferramenta esta que permite aos usuários aplicarem suas próprias pesquisas *online* e a realizar uma análise estatística.

O questionário eletrônico foi aplicado no ano de 2011, do dia 3 de outubro à meia noite do dia 10 do mesmo mês. Estes questionários se utilizaram de questões fechadas. No caso deste questionário a amostra utilizada foi censitária, ou seja, todos os 432 acadêmicos do curso de administração, matriculados no ano de 2011 foram convidados a responder este questionário.

6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O tema a ser tratado neste estudo é o comportamento do consumidor em relação às embalagens. Para tanto, esse trabalho é dirigido especificamente para o comportamento do consumidor universitário do curso de administração da instituição mencionada em relação às embalagens de produtos de higiene, mais especificamente às embalagens de creme dental, sabonete e xampu.

7 RESULTADOS DA FASE QUALITATIVA

Os entrevistados na primeira etapa da pesquisa, de maneira geral, ressaltaram que os fatores mais importantes no momento da compra de um produto de higiene são preço e qualidade. Pode-se notar que a qualidade normalmente está associada à marca do produto, ou a um conhecimento prévio do produto e de sua eficácia. Num primeiro momento, nenhum dos entrevistados ressaltou a embalagem como fator influenciador de compra, porém quando questionados sobre a influência que as embalagens exercem no momento de compra, a maioria dos entrevistados relatou que consideravam a embalagem como um fator importante e possível influenciador de compra.

Em certo momento da entrevista o acadêmico entrevistado era apresentado a oito fatores presentes em embalagens de produtos de higiene, convidado a escolher cinco e numerá-los de 1 a 5 segundo o grau de importância. Sendo 5 para o mais importante e 1 para o menos importante.

Esta dinâmica teve como resultado o apontamento dos fatores mais importantes para a compra dos produtos de higiene segundo os entrevistados. Os fatores apresentados aos entrevistados foram: cor da embalagem, composição da embalagem (material da qual a embalagem é feita), formato da embalagem, informações do rótulo, praticidade da embalagem, tamanho da embalagem, ilustrações na embalagem e textura da embalagem.

Depois de realizadas as entrevistas, as informações obtidas foram tratadas e um questionário foi desenvolvido, então se iniciou a segunda etapa da coleta de dados primários. Esta segunda etapa veio com o objetivo de quantificar os fatores descobertos na primeira etapa da coleta de dados.

Durante o período de aplicação da pesquisa eletrônica, participaram 76 dos 432 acadêmicos matriculados no curso de administração no ano de 2011 na FAFIPAR, representando aproximadamente 17,59% do universo deste estudo. Para conseguir estes índices todas as salas do curso e administração da FAFIPAR foram visitadas e todos os acadêmicos foram convidados a acessarem o questionário online através de seus e-mails.

Neste questionário os acadêmicos eram convidados a responder algumas perguntas que possibilitaram fazer um levantamento prévio do perfil dos participantes, descobrir o perfil de compra dos mesmos e na continuidade o acadêmico respondia se acreditava ou não que embalagem é um fator importante para a decisão de compra, e também se pagaria mais caro por um produto que apresentasse vantagens em sua embalagem.

8 RESULTADOS DA FASE QUANTITATIVA

Dos entrevistados foram 48 mulheres e 28 homens, com classes sociais diversificadas, que responderam a 14 questões fechadas, como mostra o gráfico da figura 1 a seguir:

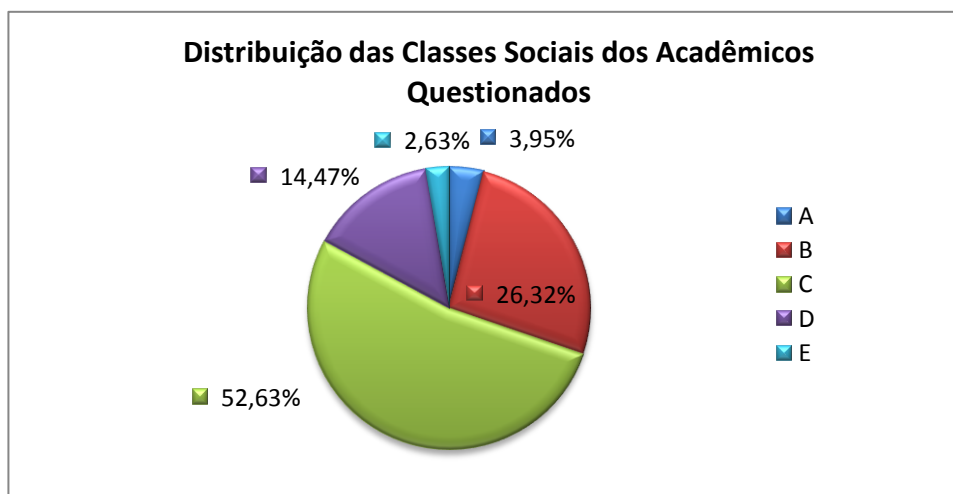


Figura 1: Distribuição das classes sociais dos acadêmicos questionados.

Esta pesquisa demonstrou que segundo os entrevistados, em 76,32% dos casos é uma mulher a responsável pela compra dos produtos de higiene.

Em contrapartida em apenas 23,68% dos casos um homem é o responsável pela compra dos mesmos produtos.

Dos questionados, 80% (61 pessoas) acredita que a embalagem é um fator importante para a decisão de compra. A pesquisa também apontou que 51 dos 76 entrevistados aceitariam pagar mais caro por um produto que apresentasse vantagens em sua embalagem. Vantagem no que diz respeito ao design da embalagem, às informações do rótulo, à praticidade do produto e a outras características físicas da embalagem. Destes 51 entrevistados, 36 disseram que pagariam até 10% a mais por um produto com mais vantagens em sua embalagem, 9 disseram que pagariam até 20% a mais, 3 disseram que pagariam até 30% a mais e outros 3 disseram que pagariam mais de 30%.

Mesmo entre as pessoas que não acreditam que a embalagem é um fator importante para a decisão de compra, 63% aceitaria pagar mais caro por um produto mais bem desenhado e com mais vantagens na embalagem. Verifica-se, portanto, que a embalagem pode tornar-se fator de diferenciação no que diz respeito ao design, conteúdo informacional e praticidade. Esta perspectiva, conforme Mestriner (2005) traz ao consumidor a percepção de valor ampliado na oferta, possibilitando até o aumento de receitas para a empresa que oferta funções objetivas e subjetivas na embalagem de produtos (FARIA e SOUZA, 2008).

Quanto à frequência de aquisição dos produtos considerados no presente estudo, metade do público (38 pessoas) disseram que estes são adquiridos dentro de sua casa com frequência mensal, 20 pessoas disseram adquirir esses produtos quinzenalmente, 14 semanalmente, 3 disseram adquirir estes produtos mais de uma vez por semana e uma pessoa não soube responder a pergunta.

Os entrevistados também foram questionados sobre quais fatores eles mais levavam em conta para a compra destes produtos. Os resultados levantados seguem conforme o gráfico da figura 2.

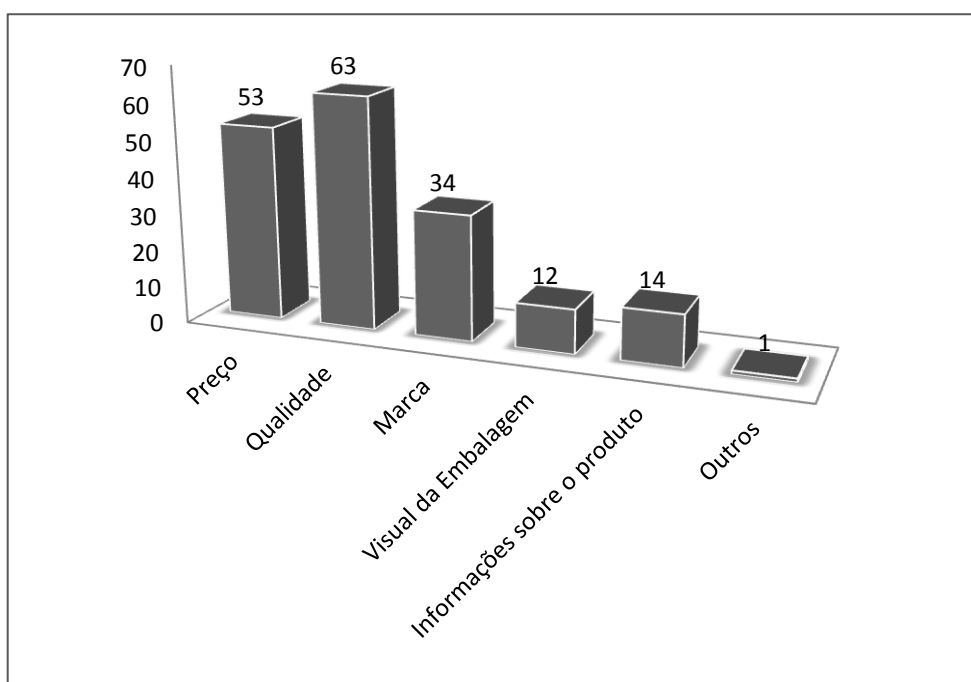


Figura 2: Fatores mais levados em conta no momento da compra dos produtos de higiene (creme dental, sabonete e xampu).

Como pode ser observado no gráfico o fator mais importante foi a qualidade, seguido de preço, marca, informações do produto e visual da embalagem respectivamente. Um fato interessante a ser ressaltado é que todos os entrevistados que consideraram o visual da embalagem como um fator importante para compra de um produto também marcaram qualidade

como fator importante, pode-se notar assim uma associação entre visual da embalagem e qualidade por parte dos entrevistados. Esta associação é comum na literatura (MESTRINER, 200; KOTLER e KELLER, 2006), já que o consumidor espera uma vantagem em termos de qualidade de produto ao deparar-se com embalagens diferenciadas.

Por fim apresentam-se os aspectos das embalagens dos produtos de higiene mais importantes segundo os entrevistados. Para se conseguir este resultado o entrevistado era convidado a classificar sete características de produtos de higiene de acordo com sua importância.

O resultado pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1 – Resultados da pesquisa de campo.

	Aspectos	1	2	3	4	5	6	7	Respostas
1	Cor	17	9	9	4	5	16	16	76
2	Informações do rótulo	26	14	12	7	8	5	4	76
3	Praticidade da embalagem	18	14	27	14	2	1	0	76
4	Tamanho da embalagem	5	15	10	19	12	8	7	76
5	Composição da embalagem	2	8	5	13	21	12	15	76
6	Formato da embalagem	5	4	6	13	19	22	7	76
7	Ilustrações na embalagem	3	12	7	6	9	12	27	76
	Total	76	76	76	76	76	76	76	-

Fonte: Dados Primários.

A coluna “1” mostra quantas vezes o aspecto foi classificado como sendo o mais importante, a coluna “2” mostra quantas vezes o aspecto foi classificado como sendo o segundo mais importante e assim sucessivamente até a coluna “7” que mostra quantas vezes o aspecto foi classificado como sendo o menos importante. Levando em conta somente às vezes em que cada item foi classificado como sendo o mais importante influenciador de compra, temos a seguinte classificação dos aspectos:

- 1° Informações do rótulo;
- 2° Praticidade da embalagem;
- 3° Cor da embalagem e rótulo;
- 4° Tamanho da embalagem;
- 5° Formato da embalagem;
- 6° Ilustrações na embalagem;
- 7° Composição da embalagem (material de que embalagem ela é feita).

Porém se atribuirmos pesos de 1 a 7 (7 para mais importante e 1 para menos importante) para cada item teremos um resultado um pouco diferente:

- 1° Praticidade da embalagem;
- 2° Informações do rótulo;
- 3° Tamanho da embalagem;
- 4° Cor da embalagem e rótulo;
- 5° Formato da embalagem;
- 6° Composição da embalagem;
- 7° Ilustrações na embalagem.

Apesar da diferença entre os resultados ainda é possível observar que os fatores: formato, composição e ilustrações da embalagem ocupam sempre as três últimas posições, enquanto os fatores praticidade da embalagem e informações do rótulo revezam as duas primeiras posições e também tamanho da embalagem e cor da embalagem e rótulo revezam as 3^{as} e 4^{as} posições.

Sabendo disso é possível dizer que as informações do rótulo e a praticidade da embalagem são os fatores da embalagem que mais influenciam na compra dos produtos de higiene segundo os entrevistados. Estes dois atributos estão relacionados com características funcionais das embalagens (FARIA e SOUZA, 2008). Ressalta-se que este estudo abordou a imagem da embalagem como representação visual e prática e não levou em conta aspectos psicológicos que influenciam na formação da imagem que o indivíduo tem do produto.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização das entrevistas e da aplicação do questionário eletrônico foi possível perceber que os critérios de compra utilizados pelos participantes da pesquisa são qualidade do produto, preço, marca, informações do rótulo e visual da embalagem respectivamente.

Percebe-se que a maioria opta pela qualidade do produto quando já há um conhecimento prévio do produto; o preço foi o segundo colocado da lista relacionando assim o público universitário a pessoas atentas que buscam economia em suas compras; logo após vem marca, sugerindo uma observação sobre as propagandas marcantes de marcas famosas, fazendo com que seus produtos sejam adquiridos pela confiabilidade adquirida através do marketing; informações sobre o produto vêm em seguida demonstrando que o público universitário é crítico e prefere saber o que está adquirindo; e por último vem o visual da embalagem, fazendo-se perceber que os estudantes universitários não se deixam levar pelo visual do produto.

É importante observar que dentre os fatores apresentados nos questionários, o visual da embalagem foi o menos votado, porém, na questão seguinte onde se perguntou se o questionado considera a embalagem em si um fator importante para a escolha do produto, a maioria dos participantes afirmaram que sim. Destacando novamente a dificuldade na conquista desse público, por se tratar de pessoas que buscam conhecer o que compram, sabendo da importância da embalagem em informar sobre o produto que se tem a intenção de obter.

Os participantes do questionário eletrônico foram apresentados às seguintes características das embalagens: cor, informações do rótulo, praticidade, tamanho, composição (material de que a embalagem é feita), formato e ilustrações. E os questionados classificaram estes aspectos como em 1º Praticidade da embalagem; 2º Informações do rótulo; 3º Tamanho da embalagem; 4º Cor da embalagem e rótulo; 5º Formato da embalagem; 6º Composição da embalagem e em 7º Ilustrações na embalagem.

Essa pesquisa mostrou que os entrevistados deram mais importância aos fatores práticos (informações e praticidade) do que aos fatores visuais (cor, ilustrações e formato). Isso pode se justificar por meio do pensamento crítico dos universitários que veem a necessidade prática e usual do produto antes de simplesmente levar uma embalagem bonita visualmente, esse mesmo pensamento cria a necessidade de conhecer o produto antes de comprá-lo por isso a necessidade de o produto ter informações a mostra em sua embalagem.

As principais limitações deste estudo apresentaram-se no que diz respeito à metodologia aplicada. O consumidor universitário é o sujeito do estudo e o objeto do estudo é o comportamento do mesmo em relação às embalagens. O público deste estudo foi limitado e somente os acadêmicos do curso de administração da Universidade Estadual do Paraná – *campus*

Paranaguá fizeram parte das pesquisas, essa limitação foi necessária para que se conseguisse tabular os dados encontrados durante a pesquisa em tempo hábil.

Também é necessário ressaltar que o presente estudo tinha a intenção de fazer um censo para coletar dados conclusivos sobre o universo pesquisado. No entanto, apenas 76 alunos de um universo de 432 responderam ao questionário dentro do período estabelecido. Com essa quantidade, de acordo com o cálculo do intervalo de confiança efetuado no site “Survey Systems”, a pesquisa não pode ser conclusiva, sendo necessário para este objetivo um retorno mínimo de 250 respostas. O intervalo de confiança para que uma pesquisa seja considerada conclusiva é de 4 pontos percentuais, para mais ou para menos, essa pesquisa apresentou um intervalo de confiança de 10,22 pontos percentuais. No entanto, os resultados aqui apresentados são apropriados para fins exploratórios, já que a contribuição do estudo aqui apresentado se dá ao abordar a temática junto a uma população formadora de opinião. Direcionamentos para estudos futuros devem considerar amostras maiores e mais diversificadas para prover testes estatísticos como análise de regressões dos fatores que influenciam a decisão de compra de consumidores universitários também de outros cursos. Métodos estatísticos que visem à análise de formação clusters com padrões semelhantes de comportamento também devem ser explorados.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Cláudio de Moura, 1938. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw do Brasil, 1977.

CERVO, Amado Luiz. *et al.* **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

COBRA, Marcos, 1940 – **Administração de Marketing no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ENGEL, James F. *et al.* **O comportamento do consumidor**. 8 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 2000.

ETZEL, Michel J. *et al.* **Marketing**. 11 ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2006

FARIA, Marcos Arêas de; SOUZA, Caissa Veloso. **A influência da embalagem no composto de marketing**. IV Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Niterói, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Síntese de Indicadores Sociais 2009**. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1476>. Acesso em 23 abr. 2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/sinopse_da_educacao_superior_2009.xls> Acesso em 23 abr. 2011.

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing**: a edição do novo milênio. Tradução Bazán Tecnologia e Linguística; revisão técnica Arão Sapiro. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. Tradução Mônica Rosenberg, Brasil Ramos Fernandes, Cláudia Freire; revisão técnica Dilson Gabriel dos Santos. 12 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001

LUCIA, Suzana Maria Della. *et al.* Características visuais da embalagem de café no processo de decisão de compra pelo consumidor. **Ciênc. agrotec.** [online]. 2009, vol.33, n.spe, pp. 1758-1764. ISSN 1413-7054.

MESTRINER, Fabio. **Design de embalagem – curso avançado**. 2 ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2005.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de; BESSANA, Maria Aparecida. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TONI, Deonir de; SCHULER, Maria. **Imagem Do Produto E Comportamento Do Consumidor**: Explorando O Processo De Formação De Imagens. In: 27º EnANPAD. Anais... Atibaia, 2003.

VIEIRA, Valter Afonso. Comportamento do consumidor. **RAEelectron**. [online]. 2003, vol.2, n.1, pp. 0-0. ISSN 1676-5648.

EDUCAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Humberto Silvano Herrera Contreras¹

RESUMO

O presente artigo discute a Educação Popular e a participação comunitária com o objetivo de sintetizar as contribuições teórico-metodológicas do movimento latino-americano da Educação Popular para o trabalho da Pedagogia Social. A problemática que direciona este estudo adquire consistência ao se perguntar: quais os fundamentos da Educação Popular que possibilitam e sedimentam as práticas pedagógico-sociais na comunidade? No debruçar desta questão é que se faz possível significar a formação humana popular arraigada nas mediações históricas e concretas de homens, ainda que oprimidos por um sistema societário excludente, são capazes de propor situações educativas e conscientizadoras que afirmam seu compromisso e participação social. Para isso, o trabalho discute primeiramente os fundamentos e concepções da Educação Popular de tradição freiriana, bem como, seu contexto atual de transformação e ressignificação. Seguidamente, estudam-se os processos de participação na comunidade a partir de um diálogo entre a Educação Popular e as teorias e práticas da Psicologia Social Comunitária na América Latina em relação ao compromisso e fortalecimento comunitário. E, finalmente, apresenta-se uma reflexão pedagógica sobre os aportes teóricos e metodológicos da Educação Popular para o trabalho do pedagogo na comunidade, estabelecendo um diálogo entre os teóricos específicos da Pedagogia e as perspectivas da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Educação Popular. Pedagogia Social. Participação Comunitária.

¹ Licenciado em Filosofia (2007) e Pedagogia (2009) pela Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorando em Educação na Universidad Católica de Santa Fe, Argentina.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

*Estou no mesmo lugar, mas cada vez mais fundo.
Sempre batendo para dentro, para dentro, buscando.
América Latina tem a sua própria raiz,
que é preciso remover e encontrar para dizer nossas coisas,
para expressar-nos com a nossa própria voz
que é de terra profunda germinando.
(Pablo Guayasamin, Uma América Pintada)*

Estudar as práticas de formação humana ligadas às condições materiais e humanas de reprodução social, fundamenta-se na compreensão de que a humanização se dá pelo trabalho como processo de ‘auto-construção’ histórica do sujeito. O trabalho é, nesse sentido, ação transformadora da realidade pela atividade teleológica do trabalhador, e, o sujeito, que no trabalho produz a socialização.

Nessa interface o esforço de mobilização, organização e formação das classes populares da Educação Popular na América Latina consolidou-se como um processo de formação humana, de conscientização e politização. Assim, o trabalho educativo na perspectiva da Educação Popular em Freire objetiva a apropriação da humanidade histórica e coletivamente produzida. Nesse sentido, a ‘pedagogização’ das relações sociais a partir da participação e ingerência do povo nas decisões, é necessária na compreensão crítica do contexto e na dinâmica social da situação de opressão que vivenciam.

Frente a esse objetivo, a Pedagogia, ‘teoria geral da educação’ – reflexão da atividade mediadora no seio da prática social global- (SAVIANI, 2004), interpenetra continuamente teoria e prática vinculando “a teoria aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2010, p. 28). Como ‘práxis educativa’, isto é, prática social intencionada (SAVIANI, 2004; 2007; LIBÂNEO, 2008), se ocupa da “problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2008, p. 29). Sendo assim, o pedagogo precisa frente ao processo educativo – nas suas situações-contextos e tensões sociais - assegurar às finalidades sociais e políticas e os meios apropriados para a formação humana.

A educação para a decisão, participação e autonomia sintetizam-se, em Freire, na responsabilidade de assumir uma postura crítica diante da vida. Este desafio constitui a finalidade do processo de conscientização como forma de produzir conhecimento ‘situado’ - não alheio às condições materiais de vida - na comunhão e convivência da realidade concreta como produto do seu trabalho.

2 A EDUCAÇÃO POPULAR NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

A educação para a participação da comunidade é um processo histórico e social, isto é, existem condições e relações sociais que se produzem e reproduzem historicamente a partir de mediações sociais. As finalidades que direcionam os objetivos da formação para que a comunidade participe são processos pedagógicos que implicam intencionalidades, pressupõem tendências e concepções de educação, Estado, política e participação social. É nesse sentido que se estudam os processos de participação na comunidade a partir de um diálogo entre, a Educação Popular e as teorias e práticas da Psicologia Social Comunitária na América Latina, em relação

ao compromisso e fortalecimento comunitário. Para isso, busca-se estabelecer um diálogo com as perspectivas da Psicologia Latinoamericana a partir das contribuições de Martín-Baró.

Ao pensar as situações/contextos emergentes do cenário social atual é necessário questionar, que as mesmas, ao retratarem fatos da vida social e da construção psicossocial do sujeito na sociedade, são “resultado de uma confrontação de grupos, de um conflito entre os setores sociais” (MARTÍN-BARÓ, 1993, p.34). Para Martín-Baró (1993) ao pretender analisar um sistema social é preciso compreender a determinação das relações sociais que nele acontecem, relações estas, reproduzidas e organizadas como práticas sociais entre os atores ou coletividades. Sendo assim, as situações/contextos denotam no enfoque conflitivo, “uma luta permanente de classes sociais, quaisquer sejam essas classes em cada sociedade concreta, e a forma unitária do sistema reflete os interesses da classe dominante, ou seja, da classe ou classes sociais que controlam o poder em cada momento da confrontação histórica” (MARTÍN-BARÓ, 1993, p. 34).

As situações históricas são produto das relações sociais de dominação, produzidas historicamente na luta de classes, numa dinâmica que envolve o processo econômico e político. Nesse sentido, a produção social é determinada pelas relações de produção, e o conjunto destas relações formam a estrutura econômica da sociedade, alicerces da superestrutura jurídica e política. Assim, o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (MARX, 1982).

A partir desses pressupostos Martín-Baró (1993) destaca que os interesses dominantes presentes nas situações históricas, como “formas de superestrutura ideológica”, representam primeiramente, a negação das contradições sociais, isto é, a separação dos âmbitos econômico e político mediante a preservação da autoridade estabelecida impedindo as reivindicações populares, e, em segundo lugar, a “naturalização do presente”, ou seja, a reificação e coisificação das realidades sociais, a mediação das relações sociais pela lógica do capital. Frente a essa situação, o autor ressalta que os processos de mudança precisam ser revolucionários, manifestados pelo conflito social, a fim de articular práticas que fortaleçam a consciência de classe e a mudança das relações de produção.

Ao se questionar sobre a forma de como o quefazer psicológico aborda os problemas da própria sociedade, Martín-Baró (1998) visa mostrar “a libertação” como horizonte da Psicologia, isto é, do desafio popular que a Psicologia Social tem na definição dos problemas, na elaboração teórica, na objetividade científica e no trabalho com as maiorias populares. De acordo com o autor, a libertação dos povos como horizonte objetiva-se em três “tarefas libertadoras”: 1) estudo sistemático das formas de consciência popular; 2) resgate e potencialização das virtudes populares; 3) análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 320).

Nessa tríplice tarefa atribuída à Psicologia Latinoamericana por Martín-Baró, assume como perspectiva um percurso que trilha como Psicologia da libertação, Psicologia popular e Psicologia política. Para Martín-Baró (1998) a elaboração de uma Psicologia popular supõe:

[...] un trabajo de recuperación de la memoria histórica de nuestros pueblos.

[...] reconocer y potenciar todas aquellas virtudes propias de nuestros pueblos que les han permitido confrontar en circunstancias casi infrahumanas la difícil tarea de su supervivencia histórica.

[...] la exploración de nuevas formas de conciencia en un trabajo conscientizador que se aboque no sólo a una praxis transformadora del mundo material, sino sobre todo a una praxis transformadora del mundo social, lo que supone una articulación organizativa de las necesidades más profundas y de los intereses más auténticos de las propias clases populares, sin mediatizar esas necesidades y esos intereses a instancias partidistas (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 340-341).

Assim, as perspectivas da Psicologia Latinoamericana exigem da psicologia a descentralização do seu estatuto científico para se dedicar aos problemas das maiorias populares, a busca por novas formas de produção de conhecimento a partir das próprias maiorias populares, em vistas a uma “práxis psicológica” que contribua na transformação social (MARTÍN-BARÓ, 1998). Freitas (1996, p. 75) destaca que a proposta de Martín-Baró possibilita a compreensão do sujeito historicamente determinado, o que “torna possível a (re)construção de um homem novo na sua prática concreta de vida, objetivando a construção de um novo poder social através das práticas cotidianas transformadoras”.

Daí a necessidade do caráter político à psicologia:

[...] Psicología política, es decir, una Psicología que tome en cuenta el poder social en la configuración del psiquismo humano y que, por tanto, contribuya a construir un nuevo poder histórico como requisito de una nueva identidad psicosocial de las mayorías hasta hoy dominadas (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 341).

Desse modo, a Psicologia Latinoamericana precisa centralizar seu trabalho na compreensão e identidade do homem e mulher latinoamericanos, a partir da experiência da libertação arraigada ao processo histórico e conflitivo. No entanto, nesse processo a “*dosis de utopía*” é fator perene na vida das maiorias populares latinoamericanas – e, conseqüentemente, dos sujeitos dos vídeos analisados.

Frente a isso, as contribuições teóricas de Martín-Baró, Silvia Lane e Maritza Monteiro vem sustentar o desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária e do trabalho dos profissionais na comunidade, “comprometidos com a formação de uma consciência crítica da própria população” (FREITAS, 1996, p. 73). De acordo com Freitas (1996), Martín-Baró, Lane e Monteiro, ainda que representem paradigmas diferentes, estes se aproximam,

[...] no fato deles tentarem construir modelos explicativos, originários da prática concreta vivida pelas pessoas em seu cotidiano, que permitam compreender e apreender os processos pelos quais o indivíduo passa quando da (des)construção de uma consciência crítica e participativa, percebendo-se como um ser singular e genérico, social e historicamente constituído (FREITAS, 1996, p. 77).

Para a autora, a “construção de redes de participação mais efetivas no cotidiano das pessoas” (FREITAS, 1996, p. 77), deve ser o eixo norteador do trabalho da psicologia social comunitária, e acrescentaria ainda, do trabalho pedagógico social. O trabalho do educador na comunidade não pode “distanciar-se da realidade concreta vivida pelas pessoas” (FREITAS, 1996, p. 78), é necessário compreender o trabalho educativo como uma hermenêutica da vida cotidiana, isto é, uma interpretação das situações locais, sem desvinculá-las das suas perspectivas macroestruturais a fim de, garantir um trabalho coerente e eficaz com a realidade emergente e com as relações cotidianas concretas que dela decorrem.

É necessária uma atitude crítica diante da realidade e uma compreensão histórico-social da mesma, que politize sua prática e participação social permitindo-lhe decidir e posicionar-se – e indignar-se - frente às práticas de normalização e ‘silenciamento’ das desigualdades sociais. Nesse sentido, a “leitura participante” das situações/contextos, constitui elemento chave para a discussão de estratégias de ação, e, também, para a identificação e posterior análise dos ‘*impactos das práticas psicossociais*’ (FREITAS, 2008, p. 28).

Enfim, o educador precisa compreender que os ‘hiatos’ das situações/contextos que revelam “que a vida psicológica de qualquer ser humano é socialmente determinada, que o homem só se faz como tal no contexto e dinamismo histórico-social em que vive e estabelece as

suas relações cotidianas” (FREITAS, 1996, p. 78). É necessário que o educador seja um sujeito político, e, que seu trabalho seja investigativo, coerente e concreto com a realidade na qual está inserido e participa.

Tendo em vista a perspectiva descrita nas páginas anteriores e com o objetivo de analisar as situações/contextos no cenário social atual, optou-se como categoria de análise o esboço teórico sobre os processos de conscientização e participação, a partir das contribuições da Psicologia Social de tradição latinoamericana e da Educação Popular na perspectiva freireana.

Paulo Freire entende o processo de conscientização como, ‘distanciamento e admiração’ do mundo, “apoderar-se da realidade” (FREIRE, 1979a, p. 99) – “abordar o mundo”, “teste do ambiente, da realidade” (FREIRE, 1979a, p. 96) – significa que o homem perceba-se como oprimido (consciência histórica), no “esforço dialético de compreensão entre a subjetividade e objetividade [...] entre consciência e mundo” (FREIRE, 1979b, p.108). “A tomada de consciência da realidade existe precisamente porque, como seres situados e datados” (FREIRE, 1979a, p. 93)

A conscientização é compromisso histórico. Não há conscientização sem compromisso histórico. Daí a conscientização ser também consciência histórica. É inserção crítica na história. Implica que os homens assumam o papel de sujeitos fazedores do mundo, refazedores do mundo. Pede que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece e é por isso que quanto mais conscientizados, mas existem (FREIRE, 1979a, p. 97).

Nesse sentido, a prática de transformação social é um processo de mobilização organizado, e para ser organizado precisa de um profundo ato educativo. Como afirma Freire (1994c, p. 34 *apud* LIMA, 2000, p. 82), “a essência da mobilização contem em si mesma a organização; o processo de mobilização organizacional é profundamente pedagógico”. Partindo destas reflexões, é possível entender o processo da conscientização da educação popular em vistas a militância. Como sintetiza Freire (1986, p. 27) o ato político-educativo deve ter “a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, portanto *contra quem e contra o quê*” desenvolve-se dita atividade. É por isso, que conscientização é um *ato de conhecimento* e implica um *desvelamento da realidade*. Por ser educativa, é política, e por ser política é mobilizadora, e “não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê?” (FREIRE, 1979b, p. 116).

3 A PEDAGOGIA NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO

A Pedagogia na situação/contexto social constitui uma possibilidade política de ‘abertura’ à participação, isto é, à transformação da realidade social normalizadora. A Pedagogia possui o potencial de diretriz do ‘abordamento’ e ‘apoderamento’ de uma realidade até então desconhecida pela comunidade, ou seja, possibilita a tomada de consciência no seio de uma situação histórica. A educação para a participação comunitária passa a ser uma educação para o conflito, no sentido que, uma vez desvelada a ideologia direciona-se o confronto social.

Os sujeitos que participam no ‘confronto de classe’, de realidades desiguais, percebem as barreiras e fronteiras que foram construídas socialmente. Percebem que, na participação, constituem uma força desestabilizadora, uma força que pode levar a um outro tipo de produto social. Estas percepções dos atores comunitários geram rupturas e tensões que permitem compreender as determinações das relações sociais que acontecem no contexto da comunidade, e ao mesmo tempo, permitem organizar práticas sociais reivindicatórias entre os sujeitos e

coletividades. Esse processo denota a promoção de conflitos de identidade entre os sujeitos. A identidade é entendida como uma representação, como um fenômeno social produzido nas múltiplas determinações históricas que remete necessariamente a um projeto político (CIAMPA, 2004).

As representações e identidades dos sujeitos na comunidade são confrontadas por uma determinada situação social na qual convivem, às vezes, na normalização do dia-a-dia, da rotina e condições de vida, outras, no descontentamento da realidade social. E, ainda, na ingenuidade da percepção da situação na qual vivem ou na compreensão crítica que problematiza a necessidade vivida. Nesta segunda alternativa, a Pedagogia ‘Popular’ de tradição freiriana sugere um movimento de ‘leitura de mundo’ para os sujeitos, decifrando os códigos da realidade, em um processo de ‘desocultamento’ contínuo da ideologia - do mascaramento da realidade social que permite a legitimidade e exploração e da dominação (CHAUÍ, 2001) - e no desvelamento das ideias que hegemonizam a desigualdade histórica e a dominação política dos homens. Quando os homens “lêem o mundo” tomam consciência da dinâmica social na qual estavam imersos. Percebem que, “para interpretar o real de forma emancipatória, buscando a totalidade das relações sociais em que está imerso, a interpretação deve ser feita de forma coletiva” (ASSUMPÇÃO, *et. al.*, 2009, p. 82).

Essa interpretação coletiva à qual a autora refere-se constitui o processo de conscientização e a inovação epistemológica da Educação Popular proposta por Freire: são sujeitos oprimidos que conhecem – *ad-miran* – sua realidade nas relações sociais que estão inseridos. Sendo assim, educar na perspectiva da educação popular, é “promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana” (ASSUMPÇÃO, *et. al.*, 2009, p. 88).

Para Freire (1986, p. 23) a leitura crítica da realidade está associada a certas práticas políticas de mobilização e organização. É nessa finalidade, que a Educação Popular, como movimento rebelde pedagógico-político-cultural, “de encuentro con el pueblo” (LOVISOLO, 1993, p. 20), responde coletiva e organizadamente aos problemas específicos de uma classe que buscam a objetivação e reconhecimento de sua humanidade. Nesse processo, a aprendizagem popular busca redimensionar o “popular”, ou seja, reconstruir sua identidade e sua leitura do local e global frente às relações de poder, tendo como princípio pedagógico a participação na luta pelos direitos humanos e sociais e pelas transformações estruturais que estes exigem. A Educação Popular, no processo de politização dos militantes, por meio da leitura e pronunciamento da realidade – conscientização – constituem práticas sociais intencionais ao serviço das classes populares (BRANDÃO, 1995).

A Pedagogia na comunidade, naquilo que pertence a muitos ou a todos enquanto grupo local que ocupa um território e participa de uma mesma cultura, é uma reflexão da “auto-educação do povo pelo povo”, que se manifesta nas relações sociais que são vividas dentro da própria comunidade. Nesse sentido, a viabilidade humana, o quefazer concreto e a função social são eixos da formação política da comunidade. A formação da consciência política dos sujeitos, isto é, a politização dos problemas locais como compreensão global das relações objetivas que existem na organização social, em vistas à descoberta de condições reais de solução de seus problemas (CARNEIRO, 1987).

Segundo Carneiro (1987, p. 20) a educação comunitária, como forma de construção de uma pedagogia do cotidiano, precisa objetivar “a organização democrática da vida associativa, como um processo de aprendizagem de uma prática autogestionária” por meio de estruturas associativas, animadores e agentes militantes e de condições materiais que possibilitem a viabilização das ações. O autor considera que a Pedagogia constrói a consciência política *no* e *pelo* trabalho da comunidade, a partir de metodologias de intervenção sócio-educativa e de participação cidadã *desde* e *com* a comunidade.

Na mesma perspectiva, Gutiérrez (2001) afirma que a transformação das relações de produção e o nível de consciência dos sujeitos decorrem necessariamente da participação e organização comunitária. Para o autor, “na medida em que se produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social” (GUTIERREZ, 2001, p. 27). Sendo assim, a Pedagogia adquire papel relevante ao buscar, assimilar a realidade para transformá-la a partir de processos praxiológicos, isto é, da reflexão comunitária da prática. Há presença de reflexão pedagógica é sinal de participação e de compromisso político, sempre que, parta da própria realidade da comunidade e se assente numa visão sociopolítica global buscando a transformação da realidade. Enfim, a Pedagogia como quadro de reflexão no quadro de intervenção na vida da comunidade por meio de processos que, considerem uma análise do viver-educar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas neste trabalho permitem mostrar, ainda que de maneira geral, os desafios postos à Pedagogia Social frente à diversidade de situações/contextos sociais. A Pedagogia ao participar dos processos de fortalecimento comunitário, tendo como referência a tradição freireana da Educação Popular, precisa buscar o entendimento do homem como problema pedagógico e da conscientização como antecipação da libertação. O trabalho do pedagogo torna-se específico na gestão de processos educativos de mobilização e modificação do “*darse cuenta*”, de “iluminar às massas as finalidades da ação” (FREIRE, 1987).

A busca por estratégias de ação comunitária e mudança social, a partir das relações da vida cotidiana e dos processos de participação, exige da Pedagogia desafios e prioridades que vão desde o conhecimento da realidade e das condições para a realização dos trabalhos comunitários, quanto da sistematização de estratégias pedagógicas que fortaleçam os processos de participação da comunidade nas esferas públicas. A necessidade de conhecimento das condições teóricas e metodológicas para o trabalho pedagógico na comunidade, e, a formação dos novos profissionais precisa emergir do compromisso profissional com a própria comunidade.

É necessária a análise e avaliação crítica dos impactos das práticas pedagógicas na comunidade, a fim de, descobrir se os trabalhos educativos propostos estão promovendo a transformação social. Tal problematização, é no agir pedagógico-social, uma das categorias principais de reflexão do trabalho e da necessidade de profissionalização. A reflexão crítica do trabalho pedagógico na comunidade precisa ser um dos descritores de avaliação permanente na produção das estratégias metodológicas, que, fortaleçam a melhoria das condições de vida da comunidade envolvida.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPCÃO, Raiane; LANDGRAF, Flávia; PRETURLAN, Renata. Leitura de mundo na perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da educação popular. In: ASSUMPCÃO, Raiane (org). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, Carlos. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARNEIRO, Moaci. **Educação comunitária: faces e formas**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CIAMPA, A. da Costa. Identidade. In: Wanderley Codo (org). **Psicologia Social: o homem em movimento** (p. 58-75). São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 12 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- _____. Conscientizar para libertar (Conferência, México, 1971). In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979a.
- _____. Desmitificação da conscientização (Conferência, México, 1971). In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979b.
- FREITAS, M. F. Quintal de (1996). Contribuições da Psicologia Social e Psicologia Política ao Desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária. Os Paradigmas de Silvia Lane, Ignacio Martín-Baró e Maritza Montero. *Psicologia & Sociedade*, ABRAPSO, Vol. 8, N. 1, 1996: p. 63-82.
- _____. Estratégias de Ação Comunitária e Mudança Social: relações a partir da vida cotidiana e processos de participação. In: M. Dimenstein (org.). **Psicologia Social Comunitária – aportes teóricos e metodológicos** (p. 23-42). Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- LOVISOLO, Hugo. Educación popular y modernidad. In: TÁBORA, Rocio. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de**

la educación popular. Santiago de Chile: Secretaria CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Sistema, Grupo y Poder* – Psicología Social desde Centroamérica II. San Salvador, El Salvador: UCA Editores, 1993.

_____. *Psicología de la Liberación*. Editorial Trotta, Madrid, 1998.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política, Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 06/04/2011.

MULHERES NO CRISTIANISMO PRIMITIVO: POR UMA HERMENÊUTICA DE GÊNERO

Larissa Fernandes¹

RESUMO

O artigo procura resgatar a presença e a importância das mulheres na origem do cristianismo, tanto do ponto de vista teológico quanto eclesiológico, sem, contudo ter a pretensão de esgotar o assunto e a pesquisa sobre o protagonismo feminino no cristianismo primitivo. Mulheres que, no decorrer da história contada pela ótica predominantemente masculina foram silenciadas e tornadas invisíveis. Cabe a nós sentarmos com estas mulheres no poço narrativo da fé, deixá-las mostrar o seu rosto, permitindo-lhes que nos possam recontar a história sob uma nova lente: a ótica de gênero.

Palavras-chave: Mulheres. Cristianismo. Hermenêutica. Bíblia.

¹ Pós-Graduação: Mestrado em Teologia. Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Orientador: Prof. Dr. Mário Antônio Sanches.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a presença e a atuação das mulheres no cristianismo primitivo e contribuir com uma leitura hermenêutica da bíblia e da história do cristianismo sob uma ótica de gênero. Esta leitura não se restringe à defesa da condição feminina na história, mas quer traduzir a preocupação com aqueles historicamente desconsiderados, e muitas vezes excluídos por sua vulnerabilidade, possibilitando assim a inclusão desses agentes na reflexão bíblico-teológica.

Jesus Cristo é a origem primeira de todas as outras origens do cristianismo. Algumas origens foram absorvidas pelo poder eclesiástico emergente e nem todas as origens tiveram a oportunidade de sobreviver. Nas distintas origens do cristianismo, as diferenças particulares de cultura e etnia devem ser seriamente consideradas, dentro e a partir das realidades da *pax romana*, que exercia domínio sobre as pessoas em todos os níveis de vida. É fato reconhecermos que o cristianismo primitivo não é unísono. Há elementos diferentes em relação às expectativas das pessoas que seguem a Jesus, detectados na dialética da práxis vivencial da fé e de afirmações contraditórias dentro de escritos neotestamentários.

Historiadores, filósofos e antropólogos enfatizam que a corrente teoria e pesquisa acadêmicas são deficientes porque deixam de considerar as vidas e contribuições das mulheres e constroem uma humanidade e uma história humana enquanto varões. O estudo feminista em todas as áreas busca, pois, construir modelos e conceitos heurísticos que nos permitam perceber que a realidade humana se acha insuficientemente articulada em textos e pesquisa andro-cêntricos. (FLORENZA, 1992, p. 12).

Os problemas internos geralmente têm a ver com os externos como, por exemplo, as afirmações no uso do véu na profecia das mulheres (1Cor 11,1-16) . Iremos nos ater a certos aspectos do cristianismo primitivo sob a ótica das mulheres presentes neste cenário, não só como “ouvintes” do Evangelho, mas também praticantes e atuantes. Mulheres que testemunharam a respeito do Messias Jesus e passavam a formar comunidades, a partir deste anúncio e desta fé, durante todo o século II. É importante perceber que repercussões teve o testemunho das primeiras gerações.

Mas, antes de entrarmos no contexto neotestamentário, veremos alguns costumes da época característicos da cultura que constituía a situação da mulher no mundo patriarcal israelita.

2 A MULHER NO MUNDO PATRIARCAL ISRAELITA

Não somente em Israel, mas também em outras sociedades da época, as posições de poder pertenciam aos homens sábios, sendo assim os anciãos que regiam a liderança como juízes administradores, líderes militares e religiosos. Com a instituição da monarquia posteriormente a figura do rei assume a posição no topo da hierarquia social (BRENNER, 2001, p. 11). Nesse contexto, a mulher não participava da vida pública cuja chefia era dada a varões e esta ficava subordinada a eles.

No livro de Levítico, que serve como um quiasmo do Pentateuco, o sangue para os semitas possui valor literalmente vital na lei do puro e do impuro. Ele contém a vida de todo ser humano, uma vez que não havia para eles o conceito dualista de corpo-alma. O ser humano constitui uma unidade onde a vida está no sangue. O mesmo conceito vale para os animais que

os judeus não comem, a não ser devidamente dessangrados. Estes conceitos, outrora “qualificados” como primitivos, encerram uma grande sabedoria: o sangue contém algo do mistério da vida, algo que transcende o domínio humano: o segredo da vida. Neste sentido, este mistério da vida que constitui uma riqueza da mulher reverteu-se contra ela. Paradoxalmente, a manipulação do sangue exigia que a pessoa se “purificasse” por ter tocado em algo impuro, proibido. Neste contexto, em razão de seu ciclo menstrual, a mulher tornava-se impura todos os meses, considerada assim um ser mais impuro que o homem.

O matrimônio consistia na tomada de posse de uma mulher por seu marido. Havia o costume de comprar a esposa, pagando por ela um preço estipulado pelos pais do noivo. Este sentido da esposa como propriedade do marido regia o pecado de adultério, considerado uma falta contra a propriedade do marido. Somente ao homem era permitido ter diversas esposas – a poligamia. Mais tarde este hábito vai-se diminuindo paulatinamente, ficando somente aos ricos este “luxo”. No caso do divórcio o marido podia exigi-lo, caso descobrisse algo que tivesse tornado sua mulher “impura”, sendo que este conceito era amplo abrangendo qualquer insignificância. Se a falta cometida pela mulher consistisse em adultério, o marido podia exigir a pena máxima que era o apedrejamento.

No âmbito familiar, um pesado contrato matrimonial via a mulher como um bem que passava de propriedade do pai para propriedade do marido, o baal, senhor e dono da mulher. Ainda hoje o rito do matrimônio hebraico tem um único sentido: é de fato o homem que, colocando o anel no indicador da mão direita da esposa diz: “Tomo esta mulher segundo a lei de Moisés”. A mulher não toma, é tomada. (FABRIS; GOZZINI, 1986, p. 198).

A perpetuidade e a força da tribo dependiam da descendência, da prole dada pelas esposas. Esta importância dada pelo clã a essa perpetuidade da descendência se manifestava através de costumes que, por vezes, oprimiam a situação da mulher, restringindo sua dignidade ao aspecto da maternidade. A mulher estéril era obrigada a consentir que seu marido mantivesse relações sexuais com uma serva para gerar filhos, pois a esposa era apreciada mais pelo seu papel reprodutor do que pelo seu valor pessoal. Se a mulher enviuvasse sem dar filhos tinha que se casar com um irmão do marido, e desse modo, o primogênito seria o herdeiro do falecido. Neste contexto, não se apreciava uma mulher que não fosse também mãe. Athalya Brenner (2001, p. 195), em sua obra *A Mulher Israelita* aponta que o valor supremo da sociedade bíblica estaria no princípio de preservação e de perpetuidade do povo.

O verdadeiro domínio das mulheres, de acordo com o Antigo Testamento, é a família e as ocupações domésticas. A melhor e mais útil maneira de se expressarem e alcançarem a segurança pessoal é ter filhos, e especialmente filhos varões. Muitos atos destinados a alcançar esse fim, atos que em um contexto diferente teriam sido considerados imorais por causa de tabus sexuais e costumes sociais, são justificados pelos escritos bíblicos.

Contudo, embora subvalorizadas em relação aos homens, os papéis sociais da mulher eram fundamentais, tais como a procriação, a conservação e distribuição dos alimentos ao longo do ano, o trabalho na produção de tecidos, sua importância na transmissão da tradição das matriarcas, das parteiras e outras tradições do universo feminino, o auxílio na lavoura, especialmente nas colheitas.

A economia da Palestina era em pequenas dimensões, muito simples, na qual as mulheres eram contidas às necessidades cotidianas. A mulher dispunha das utilidades do lar e executava as tarefas da casa, fazia a comida e a confecção dos tecidos para a família. Contudo, é

importante compreender que a casa, na sociedade antiga, não era, como hoje em dia, só lugar de consumo. Era muito mais e exigia das mulheres uma desenvoltura maior na administração de uma casa. Era uma espécie de indústria doméstica, lugar de produção.

O texto de Provérbios 31, 10-31 reflete a ambiguidade das experiências das mulheres numa cultura patriarcal. Por um lado seus espaços são restritos e o poder lhes é negado. Por outro lado, o texto descreve mulheres trabalhando com lã e linho, no comércio, na compra e venda de propriedades, na administração de propriedades. Ou seja, o texto, embora alguns autores atribuam certamente a uma idealização, outros comentaristas percebem ser o texto uma realidade que mostra as mulheres atuando em espaços públicos onde normalmente só os homens atuavam. Havia ainda outras profissões exercidas pelas mulheres, tais como amas de leite, parteiras e prostitutas.

O sagrado era um espaço dominado pelos homens, como o exercício do sacerdócio, sendo assim o poder religioso judaico um legado do mundo patriarcal. No templo havia um lugar separado reservado às mulheres. Elas eram proibidas de pronunciar palavras de bênção nas refeições familiares e de aprender a Torá. Mas a elas cabia o cuidado e o ensino a seus filhos da Lei mosaica. O período da infância – fase da constituição da personalidade humana - até o início da adolescência era um tempo vivido e aprendido com as mulheres, mas nem sempre por isso predominavam em seus ensinamentos seus próprios valores femininos.

3 A SITUAÇÃO DA MULHER NO TEMPO DE JESUS

Reclusa em seu lar, a mulher era despercebida perante a vida pública com exceções nas festas religiosas. Esta disciplina tão estrita era característica das cidades, já nos campos a situação era mais livre. Até mesmo em caso de julgamento a mulher não era testemunha válida. No contexto familiar, se houvesse filhos homens, as filhas mulheres não tinham direito à herança. Os casamentos se realizavam numa idade muito tenra de aproximadamente doze anos. Antes de completar os doze anos, o pai podia escolher o marido para a filha; após essa idade só podia fazer com o consentimento da menor. A formalização dos esponsais era considerada como “a venda da filha para o matrimônio”.

No âmbito religioso a mulher estava sujeita a todas as proibições da Torá. Na sinagoga era permitido ficar na sala, separada dos homens por uma grade, porém sem acesso aos ensinamentos da Torá. Em casa, a mulher não era contada entre o número de pessoas convidadas a pronunciar o agradecimento após a refeição.

4 A ATITUDE DE JESUS COM ALGUMAS MULHERES DE SEU TEMPO

Deixando de lado os preconceitos que proibiam falar com uma mulher nas ruas da cidade, Jesus mantém encontros frequentes com elas, gerando surpresa e perturbação. Na casa do fariseu, quando a “pecadora” se aproxima (Lc 7,36). Jesus não só fala com elas, para demonstrar simpatia, mas as introduz ao seu discipulado. É neste sentido que a cena de Marta e Maria ganha dentro desse contexto outro prisma de leitura:

Estando em viagem, entrou num povoado, e certa mulher, chamada Marta, recebeu-o em sua casa. Sua irmã, chamada Maria, ficou sentada aos pés do Senhor, escutando-lhe a palavra. Marta estava ocupada com muito serviço. Parando, por fim, disse: “Senhor, a ti não importa que minha irmã me deixe sozinha a fazer o serviço? Dize-lhe, pois, que

me ajude”. O Senhor, porém, respondeu: “Marta, Marta, tu te inquietas e te agitas por muitas coisas, no entanto, pouca coisa é necessária, até mesma uma só”. Maria, com efeito, escolheu a melhor parte que não lhe será tirada (Lc 10, 38-42).

Marta representa aqui o único papel cabível a uma mulher da sua época, quando um mestre visitava a sua casa: ocupar-se das tarefas caseiras e nada mais. Marta está fazendo o que considera mais acertado. Porém, Maria não cumpre com aquilo que se esperava de uma mulher de seu tempo: em vez de se retirar e deixar Jesus falando com os homens da casa, ela se mantém a seus pés, ouvindo-lhe. Esta é a melhor parte, a que não lhe será tirada: a possibilidade de ouvir a Palavra de Jesus e tornar-se sua discípula. Jesus deixa estabelecido que, no Reino, “a melhor parte” não depende de privilégios, nem de cargos, nem de sexo, porque os felizes são aqueles que ouvem a sua Palavra para pô-la em prática (Lc 11, 28).

Com exceção de Lucas, os outros evangelistas mencionam Maria Madalena e as outras mulheres discípulas somente no final da vida de Jesus. Todos, porém, são unânimes em atestar a caminhada destas mulheres junto a Jesus: elas o seguiam desde a Galiléia, e vieram com ele a Jerusalém. Ou seja, elas estavam junto com ele sempre, durante todo o seu ministério profético, durante toda a sua trajetória de alegrias e dores, até a cruz, sepultura e ressurreição. Este relacionamento é de serviço, tanto no que se refere ao trabalho doméstico/ de mesa, quanto de pregação e na organização de grupos e comunidades.

Maria Madalena é mulher que merece destaque, por ter sido, sem dúvida, grande liderança no discipulado, após Jesus tê-la curado, passou a fazer parte do grupo de Jesus até aos pés da sua Cruz. Na manhã de domingo é Maria Madalena e outras mulheres que vão ao sepulcro de Jesus. Elas tomam a iniciativa de ungi-lo e embalsamá-lo. Vão com medo, a situação é compreensível e todo cuidado é pouco, mas mesmo assim elas vão! Na cena do túmulo, onde encontram os “dois homens”, Lc 24,8 ressalta que “as mulheres lembraram das palavras de Jesus”, significando que elas estiveram junto dele, quando ele falava sobre estas coisas. Em Lc 24,9-10 elas se desincumbem de sua tarefa, e anunciam a Boa-Nova consoladoramente, mas que por fim “eles não acreditaram”, observação particular de Lucas.

No judaísmo, as mulheres não teriam valor como testemunhas. Mas, conforme Mc. 16,13, o grupo não acredita também no anúncio dos outros dois discípulos. Não acreditam é no conteúdo de suas palavras, e não por serem mulheres, mas porque o que anunciavam era fantástico demais. Nos Atos dos Apóstolos estas realidades igualitárias são silenciadas, inclusive o nome das mulheres, entre elas Maria Madalena. Assim, vai se alinhando cada vez mais forte, na última década do primeiro século, um processo de exclusão de mulheres numa linha que vai se hierarquizando gradativa e patriarcalmente já desde o tempo de Paulo.

Contudo, o processo de canonização dos escritos primitivos cristãos preservou, além dos textos patriarcalizantes do Novo Testamento, tradições e textos primitivos cristãos, que ainda nos permitem uma abordagem sobre a prática e teologia igualitário-inclusiva de cristãos primitivos (FLORENZA, 1992, p. 84).

5 LIDERANÇA DE MULHERES EM TEMPOS DE PROVAÇÕES

Sobre o papel de liderança exercido pelas mulheres na comunidade primitiva podemos fazer um comparativo baseando-nos em duas frases, oriundas de autores diferentes na época, que nos ajudarão a perceber a tensão existente com relação à presença feminina. A primeira afirmação é de Plínio, o Jovem, proconsul e governador da Bitínia: “Julguei tanto mais necessário extrair a verdade de duas escravas, chamadas diaconas, e isto sob tortura”. Nessa carta ele vai prestando contas ao imperador Trajano, apresenta a situação das pessoas e comunidades

cristãs daquela província que se espalha como um “contágio de superstição” nas cidades, nas aldeias e nos campos. Sua função é fazer os cristãos negarem sua fé e prestarem culto de adoração ao imperador. Mulheres e crianças fazem parte de um movimento que se expande até os confins do império e quem persevera na fé cristã corre o risco de sofrer a morte.

A segunda afirmação é uma carta do bispo Inácio de Antioquia à igreja de Esmirna que reafirma a corporalidade do evento salvífico de Deus em Jesus Cristo: “Saúdo a casa de Tália, desejando que ela permaneça firme na fé e no amor, tanto carnal quanto espiritual”. Ele alerta ao perigo dos cristãos que mencionam a espada e a besta, duas figuras empregadas para os poderes do Império, dizendo que alguns negaram a sua fé diante das ameaças. Estimula, então, à perseverança e ao comprometimento com as viúvas, crianças órfãs, pessoas aflitas, presas e famintas.

Estas duas cartas evidenciam conflitos profundos entre os cristãos e a *pax romana*, evidenciando igualmente o que tantas vezes se tentou esconder: mulheres não apenas fazem parte, mas são lideranças reconhecidas em comunidades. No início do século II a Igreja vai sofrendo um processo de hierarquização patriarcal das funções eclesiais. Porém, Inácio não deixa de mencionar “as virgens, chamadas viúvas” a casa de Tália e Alce, mencionadas independentemente de homens. Nestas casas onde pessoas se reúnem para partilhar a Palavra e Sacramento, sendo que o bispo Inácio não lhes nega esta liderança, também celebrativa.

Havia um movimento de mulheres cristãs atuando publicamente em comunidades e Tecla, que juntamente com Paulo pregavam a Palavra de cidade em cidade, havia administrado o sacramento do batismo, questão intrigante e contestada por Tertuliano e outras autoridades eclesiásticas. Mas apesar da opressão que enfrentavam, mulheres não só se reportavam ao exemplo de Tecla, mas também a outras profetisas que insurgiam e às próprias palavras de Paulo e às palavras de Jesus a Maria Madalena.

Haviam muitas mulheres lembradas por sua fé como Lóide e Eunice, Dâmaris, chefes de família como Lídia, Cloé e Ninfa, colaboradoras do apóstolo como Evódia e Síntique, Prisca. Uma diaconisa e uma apóstola Febe e Júnia, assim como também trabalhadoras do Senhor e membros de outras igrejas: Maria, Trifena e Trifosa, Pérside, a mãe de Rufo, Júlia e a irmã de Nereu, Cláudia, Ápia, as filhas de Filipe, Maria e Rosa de Jerusalém e ainda mulheres da aristocracia judaica como Berenice e Drusila. (GILLMAN, 1998, p. 7-14)

A abstinência de Tecla (e outras mulheres), pelo fato dela negar-se a ser transformada em simples objeto sexual, causa, por um lado, revolta por parte de homens das cidades e, por outro lado solidariedade por parte das mulheres, que ao ver Tecla condenada em Antioquia por se recusar casar com seu noivo Tamiris, gritavam: “Deus, nesta cidade acontece um julgamento injusto!” o testemunho de fé de Tecla, junto com a Palavra por ela pregada, permite que as mulheres façam aquela festa quando ela é libertada fazendo sua confissão de fé no único Deus que salvou Tecla. Não que mulheres não quisessem vivenciar sua sexualidade, mas vivê-la significava submissão ao homem que as possuía.

Nesta caminhada de testemunho um grupo de mulheres peregrinas que pertencem, por exemplo, às que seguiam Jesus desde a Galiléia até Jerusalém, que vão andando de cidade em cidade, estão sempre a caminho (Lc 8,1-3). Pertencendo a um grupo profético-messiânico, colocam suas vidas em perigo dentro das circunstâncias da *pax romana*. São lideranças, constantemente ameaçadas pelo martírio, e por isto, seus nomes estão no Livro da Vida. São mulheres que contribuíram na expansão do cristianismo como missionárias e pregadoras (TEIXEIRA, 2010, p. 59).

6 CONCLUSÃO

Podemos nos perguntar como certas informações sobre o protagonismo das mulheres no cristianismo primitivo não nos chegaram até aqui. Como um cabo de forças a corda arrebenta para o lado mais fraco e vulnerável, e com o tempo as lutas internas contra o exercício de mulheres na vida eclesial vão se acirrando cada vez mais em prejuízo da ortopraxis e da liderança de mulheres. O mais fácil por parte de quem tem maior poder, é declarar o outro lado por herege, expondo-o, inclusive a perseguições externas.

É preciso considerar que o conceito de gênero indica a existência de duas instâncias distintas do comportamento humano e refere-se ao desempenho de papéis e as relações sociais que são pautadas pelas diferenças entre homens e mulheres, sendo uma lente que permite olhar a realidade de forma radicalmente diferente. As questões de gênero trazem para o diálogo temas sobre desigualdade, vulnerabilidade, sexualidade, corpo e reprodução, e é uma variável de pesquisa para a compreensão e análise dos conflitos morais.

Essa reflexão ultrapassa a ótica da defesa da condição feminina, pois se trata do exercício de uma ética plural que procura traduzir a preocupação com a condição daqueles historicamente desconsiderados nos estudos éticos, possibilitando, a partir de uma escuta qualificada, a inclusão desses agentes na pauta de discussão. Há muito a aprofundar para reencontrar e resgatar a memória e o testemunho de mulheres que nos precederam na fé e na labuta no Reino de Deus. Mas tal contextualização do papel da mulher no cristianismo primitivo abre novos horizontes de reflexão e de práxis, que na atualidade, são fundamentais para dismantelar conceitos, ideologias e paradigmas religiosos e culturais na sociedade.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

BRENNER, Athalya. **A Mulher Israelita: papel social e modelo literário na narrativa bíblica.** São Paulo: Paulinas, 2001.

FLORENZA, Elisabeth S. **As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica.** São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

GILLMAN, Florence M. **Mulheres que conheceram Paulo.** São Paulo: Paulinas, 1998.

TEIXEIRA, José Luiz S. **A atuação das mulheres nas primeiras comunidades cristãs.** São Paulo: Revista de Cultura Teológica, 2010, n. 72.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/15374>.

Sobre a Revista Escritos

A Revista de Ciências Humanas – *Escritos* – publica trabalhos técnicos, culturais, científicos-acadêmicos, na área das Ciências Humanas, desde que atendam aos objetivos da instituição Mantenedora (Congregação dos Oblatos de São José).

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / PUBLISHING GUIDELINES

Os artigos devem tratar temas relacionados com o universo teórico das Ciências Humanas. Exceções serão avaliadas, desde que respondendo, ainda que parcialmente, a artigos anteriormente publicados pela revista *Escritos* da Faculdade Padre João Bagozzi.

Os artigos não devem exceder 7.000 palavras. Devem ser apresentados em formato eletrônico, compostos preferencialmente em *Microsoft Word*, com fonte *Times New Roman 12* e espaçamento simples entre parágrafos.

Publishing Guidelines

Articles should be presented electronically, need not be in Portuguese, should not exceed 7.000 words, and should start with an Abstract not exceeding 1.000 characters. MLA style, Microsoft Word, Times New Roman 12 and simple line spacing are preferred.

A ABNT é a referência normativa para artigos redigidos em português, e MLA (*Modern Languages Association*) para publicações em outras línguas.

Resumos em língua vernácula e estrangeira são obrigatórios.

Citações devem seguir o padrão autor-data.

Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores e a Revista não se responsabilizará pelas opiniões expressas nos artigos assinados.

A submissão de artigos para publicação implica na cessão dos direitos autorais, sem ônus para a Revista de Ciências Humanas – *Escritos*.

O autor receberá, como direito autoral, três exemplares do respectivo fascículo. Os originais enviados para a Revista *Escritos* – Revista de Ciências Humanas através do endereço eletrônico: escritos@faculadabagozzi.edu.br, não serão devolvidos.



faculdade
BAGOZZI

(41) 3521 2727

www.faculdadebagozzi.edu.br
R. Caetano Marchesini, 952 - Portão