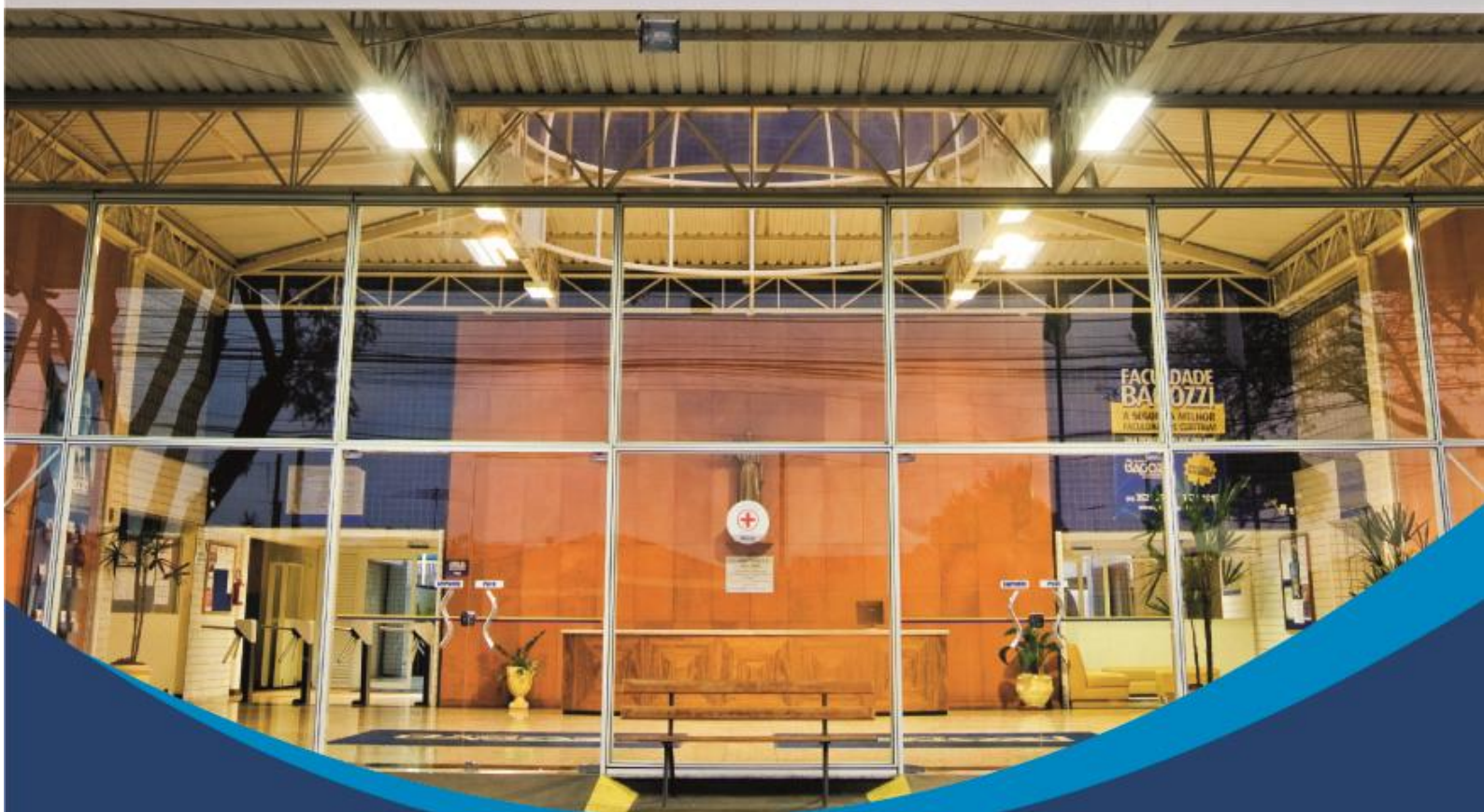


ISSN 1807 - 2038

faculdade
BAGZZI

Escritos

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS



Vol. 09 - Nº02 - Julho / Dezembro / 2013

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. 9, n. 2 (jul/dez. 2013) - Curitiba: Editora Bagozzi, 2013.

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
Uma reflexão sobre a Sustentabilidade a partir da Modernidade Líquida..... <i>Irina Moreira da Fonseca Bañados</i> <i>Fernando Simas</i> <i>Osmar Ponchirolli</i>	8
Transições epistemológicas contemporâneas..... <i>Ueliton Lemos dos Santos</i>	18
Qualidade Social na Educação e Resiliência..... <i>Iziquel Antonio Radvanskei</i>	25
Biologia Educacional – um elo entre a aprendizagem escolar e o autoconhecimento..... <i>Alan Ripoll Alves</i>	35
Reflexões Sobre Cultura Organizacional, Comunicação Interna e Tecnologia..... <i>Fábio Pimenta de Pádua Júnior</i> <i>Camilo Catto</i> <i>Edson Melo da Silva Filho</i>	42
Comparação do perfil do consumidor curitibano que utiliza os serviços DRIVE-THRU e 24 horas..... <i>Bárbara Regina Lopes Costa</i> <i>Helena Cristina G. A. Pacheco</i> <i>Ilze Marie Fugmann</i> <i>Thaís Priscila de Araújo</i>	55
Sobre a Revista Escritos.....	72

EDITORIAL

A **Escritos – Revista de Ciências Humanas**, 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 e a análise multidisciplinar dos diversos campos do conhecimento. Essa multiplicidade de leituras e reflexões permite a construção de diálogos entre os potenciais e limites da ciência, em suas interfaces com a realidade. A Revista **Escritos** abre espaço para essas múltiplas leituras.

Abrimos essa edição com o trabalho “*Uma reflexão sobre a Sustentabilidade a partir da Modernidade Líquida*”, de Irina Moreira da Fonseca Bañados, Fernando Simas e Osmar Ponchiroli. Este trabalho “aborda as reflexões sobre a sustentabilidade, as rápidas transformações no cenário do crescimento econômico e a utilização dos recursos naturais (...). Pode-se dizer que a sustentabilidade a partir da modernidade líquida é o resultado da volatilidade nas relações humanas, nos objetos de consumo, uma inconsistência de relações, organizacional, econômicas, social e ambiental”.

Na sequência, Ueliton Lemos dos Santos apresenta seu trabalho “*Transições epistemológicas contemporâneas*”. O artigo tem seu escopo “na realização de uma reflexão acerca do papel do educador frente ao desafio da sala de aula na contemporaneidade”.

Seguimos com o trabalho de Iziquel Antonio Radvanskei, nomeado “*Qualidade Social na Educação e Resiliência*”, tem por objetivo “analisar o conceito de qualidade na educação, com ênfase na qualidade social. A avaliação na educação está no centro dos debates, buscando sempre índices de maior qualidade educacional. Para tanto, é necessário entender a qualidade de maneira abrangente, visando à melhoria da vida dos indivíduos em todos os seus aspectos”.

Depois, o artigo “*Biologia Educacional – um elo entre a aprendizagem escolar e o autoconhecimento*”, de Alan Ripoll Alves. O trabalho visa “analisar a influência da disciplina Biologia Educacional na formação teórico-prática inicial do pedagogo, considerando a sua atuação interdisciplinar dentro e fora da sala de aula, bem como o seu papel de educador ao contribuir para um maior autoconhecimento dos alunos com os quais atua em diferentes meios”.

Continuamos com o trabalho “*Reflexões Sobre Cultura Organizacional, Comunicação Interna e Tecnologia*”, de Fábio Pimenta de Pádua Júnior, Camilo Catto e Edson Melo da Silva Filho. O presente artigo “visa contribuir por meio da reflexão e da revisão bibliográfica para aprofundamento do tema e identificar se ou uso da tecnologia de comunicação influencia a comunicação interna das organizações”.

Por fim, o artigo “*Comparação do perfil do consumidor curitibano que utiliza os serviços DRIVE-THRU e 24 horas*”, organizado por Bárbara Regina Lopes Costa, Helena Cristina G. A. Pacheco, Ilze Marie Fugmann e Thaís Priscila de Araújo. O presente estudo tem como objetivo “avaliar e comparar as características comportamentais de consumidores curitibanos que fazem uso dos serviços *drive-thru* e/ou 24 horas. Por se tratar de formas relativamente novas de se atender ao consumidor, constatou-se a ausência de estudos que definem o perfil do consumidor desses serviços”.

Agradecemos também a todos os autores que nos agradeceram 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

UMA REFLEXÃO SOBRE A SUSTENTABILIDADE A PARTIR DA MODERNIDADE LÍQUIDA

Irina Moreira da Fonseca Bañados¹
Fernando Simas²
Osmar Ponchirolli³

RESUMO

Este artigo aborda as reflexões sobre a sustentabilidade, as rápidas transformações no cenário do crescimento econômico e a utilização dos recursos naturais. O método que caracteriza este artigo é a revisão bibliográfica, com utilização de fontes múltiplas de evidência. Os dados foram obtidos mediante investigação bibliográfica, e a análise dos dados foi efetuada de forma descritivo-interpretativa. Utilizou-se, a análise de conteúdo e a análise documental. Pode-se dizer que a sustentabilidade a partir da modernidade líquida é o resultado da volatilidade nas relações humanas, nos objetos de consumo, uma inconsistência de relações, organizacional, econômicas, social e ambiental.

Palavras-chave: sustentabilidade, modernidade líquida.

¹ Mestre em Organizações e Desenvolvimento pela FAE – Centro Universitário.

² Mestre em Organizações e Desenvolvimento pela FAE – Centro Universitário

³ Mestre e Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da FAE – Centro Universitário e da Faculdade Padre João Bagozzi.

1 INTRODUÇÃO

A sustentabilidade é o tema que desafia o ser humano. Como tornar-se sustentável e manter os recursos naturais para a perpetuidade da espécie humana na “modernidade líquida” em que vivemos?

Este artigo faz uma abordagem sobre a percepção de Zygmunt Bauman quanto a modernidade líquida, utilizando-se de metáfora para a presente era moderna, o acesso aos meios mais rápidos de mobilidade, o *moderno passou a significar ser incapaz de parar, de ficar parado*, sendo o tempo como mediador que define fluidez e solidez.

Na reflexão de Bauman, no livro *Modernidade Líquida* faz uma distinção entre uma modernidade sólida e uma modernidade líquida. A modernidade sólida representada pela racionalidade instrumental, pela forma de poder panóptico (Foucault), pela organização fordista e por empregos duradouros. A modernidade líquida é demonstrada pela incerteza, pelas formas flexíveis de trabalho e organização, pela desterritorialização da política e da economia, da globalização e pelo processo de individualização.

Bauman aborda o esfacelamento social e de suas conseqüências para o âmbito dos relacionamentos humanos através da metáfora da liquefação.

No olhar para o passado, a revolução industrial o ritmo do sistema capitalista propõe o desenvolvimento de sociedades, num modelo sólido com dimensões espaciais claras, a sociedade capitalista: indústria, comércio, tecnologia, racionalização de todas as ordens da vida tinham volatilidade. Esse modelo capitalista estava baseado em criar e favorecer as condições da indústria e do comércio e como consequência o consumo, que segundo Marx (1945, p. 189) quando cita *Mandeville*, “a vida moderna e o trabalho constante são para o pobre, o caminho para a felicidade material”.

Segundo Marx (1945, p. 193) “o crescimento econômico deve ser contínuo”, dentro dessa perspectiva este artigo traz à baila a relevância de colocar em debate a sustentabilidade no contexto da modernidade líquida, as tradições que mantinham a sociedade sólida foram rompidas dando-se lugar aos fatos instantâneos.

E, no limiar do século XXI a já debatida sustentabilidade ainda é palco para ser manejado, refletir sobre a nossa real necessidade de crescimento e a capacidade do planeta no fornecimento de recursos naturais já sabidos que são finitos.

2 A SUSTENTABILIDADE A PARTIR MODERNIDADE LÍQUIDA

A modernidade nasceu da ruptura da visão religiosa do mundo, segundo TOURAINE (1998:31) a modernidade quebrou diretamente o modelo religioso.

De acordo com Touraine (1998, p. 30) no modelo clássico, “a sociedade moderna favoreceu a correspondência entre o indivíduo e as instituições, porque ela afirmava o valor universal de uma concepção racionalista do mundo, da sociedade e do indivíduo”.

Entretanto, os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que impediam os movimentos e restringiam as iniciativas Bauman (2001, p. 10)

No prefácio do livro “*Modernidade Líquida*”, Bauman utiliza de metáfora para dizer que a solidez das instituições sociais, do estado de bem estar, da família, das relações de trabalho, perde espaço, de forma cada vez mais acelerada, para o fenômeno de liquefação.

Foi com o pensamento de Bauman (2001, p. 9) que utiliza a “fluidez” ou a “liquidez” como metáforas para discorrer sobre modernidade, que de acordo com a Enciclopédia britânica, “fluidez” é a qualidade de líquidos e gases, por tanto, essa propriedade é responsável pelas constantes mudanças de formas quando submetidos a uma força.

Para Bauman (2001) o tempo apresenta relevância especial, pois os fluidos têm como característica às mudanças preenchem espaços apenas por um momento e por isso não fixam o espaço nem prendem o tempo. Como a mobilidade dos fluidos se associa à ideia de leveza, essa adentrou na história da modernidade, que não havia sido apresentada como um processo de liquefação social.

O tempo define fluidez e solidez, pois vivemos um tempo de transformações sociais aceleradas.

3 SUSTENTABILIDADE

Com o lançamento do *Relatório Brundtland* surge como ponto de reflexão a sustentabilidade, dando-se início ao debate público internacional sobre as bases da sustentabilidade para o equilíbrio do limite do desenvolvimento econômico. As bases consensuais do desenvolvimento sustentável se referem ao ideal de harmonizar o desenvolvimento econômico com a proteção ambiental e estão expressas no já mencionado Relatório.

De acordo com Leff (2008, p. 15) o princípio da sustentabilidade surge no contexto da globalização como a marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade.

Surgiram vários conceitos para sustentabilidade, entre eles o de Montibeller (2007, p. 104):

Sustentabilidade pode ser expresso como a capacidade de reproduzir em perspectivas sincrônica e diacrônica para as atuais e futuras gerações, padrões de qualidade de vida socialmente aceitáveis. Para isso, necessário, por pressuposto, o crescimento da economia associado à distribuição dos frutos desse crescimento e ao cuidado com o meio ambiente e na utilização de recursos naturais de maneira a possibilitar seu desfrute também no futuro distante.

O conceito de sustentabilidade surge, portanto, do reconhecimento da função de suporte da natureza, condição e potencial do processo de produção Leff (2008, p. 15).

A sustentabilidade consiste num conceito, bastante amplo e admite variações de acordo com interesses e posicionamentos, sujeito a ambiguidades e dilemas quanto ao seu uso e significado Ruscheinsky (2004, p. 17)

Sachs (2002, p. 85) ensina que o critério da sustentabilidade é o alcance de um patamar razoável de homogeneidade social; distribuição de renda justa; emprego pleno e ou autônomo com qualidade de vida decente; igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais.

Destaca-se que a economia tem sido apontada, com maior ênfase em meados do século passado, como a vilã do meio ambiente Montibeller (2007, p. 102), porém a mudança de paradigmas para que se desenvolva com sustentabilidade depende da mudança de hábitos de consumo e de estilo de vida.

Montibeller (2007, p. 102) afirma para que haja o crescimento econômico e sustentabilidade, é necessário o desenvolvimento sustentável com o equilíbrio da sustentabilidade econômica, conjuntamente à social e à ambiental:

Para uma compreensão das razões do surgimento desse novo paradigma sociopolítico e científico, faz-se necessária uma digressão histórica, desde o momento em que a economia foi fortemente vista como a vilã do meio ambiente até chegar à construção do novo paradigma do ecodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável.

Ressalta-se que “a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção” (LEFF, 2008, p. 15). Isso fez com que surgisse a crise ambiental, que se torna evidente nos anos 60, refletindo a irracionalidade ecológica dos padrões dominantes de produção e de consumo.

Mas de acordo com o pensamento de Sachs (2004), o desenvolvimento depende da cultura, na medida em que ele implica a invenção de um projeto e a sustentabilidade depende prudência ecológica:

A sustentabilidade no tempo das civilizações humanas vai depender da sua capacidade de se submeter aos preceitos de prudência ecológica e de fazer um bom uso da natureza. É por isso que falamos em desenvolvimento sustentável. A rigor, a adjetivação deveria ser desdobrada em socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado no tempo.

Ruscheinsky (2004) nos mostra que estamos enredados numa bola de neve. Para gerar emprego e renda é necessário mais consumo, que por sua vez, exige mais produção, que gera a busca de recursos naturais, que gera mais renda do trabalho e de novo amplia o consumo. Assim vai se consolidando o círculo vicioso da economia, da sociedade da abundância e da miséria, o inverso da sustentabilidade.

A degradação ambiental, o risco de colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza são sinais eloquentes da crise no mundo globalizados Leff (2008, p. 09):

A sustentabilidade é o significante de uma falha fundamental na história da humanidade; crise de civilização que alcança seu moneto culminante na modernidade, mas cujas origens remetem à concepção do mundo que serve de base à civilização ocidental. A sustentabilidade é o tema do nosso tempo, do final do século XX e da passagem para o terceiro milênio, da transição da modernidade truncada e inacabada para uma pós-modernidade incerta, marcada pela diferença, pela diversidade, pela democracia e pela autonomia.

Desta forma a sustentabilidade na modernidade líquida é uma consequência de transformações sociais pelas quais passa a sociedade contemporânea em todas as esferas: vida pública, privada, as organizações, o trabalho, os relacionamentos e o consumo.

4 A MODERNIDADE

Uma definição da modernidade atualizada foi feita por Araújo, Bridi e Motim (2009, p. 214):

Pautada no movimento de profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, a modernidade abraçou as ideias de progresso, de controle da natureza pela

ciência, de compreensão do mundo, de sujeitos de justiça. Costuma-se situá-la a partir do século XVIII. A modernidade está ligada à ciência objetiva, à neutralidade, à crença no progresso da razão, à construção teórica do positivismo, ao planejamento racional. Também está associada à era da produção em massa, ao consumidor-massa, à cidade grande, ao Estado-nação.

A modernidade experimentou, de forma sucessiva na sua história de conflitos, alguns surtos de expansão ao longo de mais de dois séculos, dentre dos quais a atual, onde de globalização é apenas mais uma etapa Ruscheinsky (2004, p. 16).

Seguindo a esteira de Bauman (2001, p. 10) o que mudou foi a modernidade sólida que cessa de existir e em seu lugar surge a modernidade líquida. A modernidade sólida seria justamente a que tem início com as transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político.

De acordo com o pensamento de Bauman (2001, p. 65):

O futuro trouxe menos liberdade, mais controle, vigilância e opressão, pois pessoas são treinadas a obedecer ordens e seguir rotinas estabelecidas, um mundo dividido entre administradores e administrados, projetistas e seguidores de projetos.

Mas como observa Ortiz (2006, p. 179) a modernidade-mundo nos países “periféricos” é perversa, selvagem, mas real. A globalização provoca um desenraizamento dos segmentos econômicos e culturais das sociedades nacionais, integrando-os a uma totalidade que os distancia dos grupos dos grupos mais pobres, marginais ao mercado de trabalho e de consumo.

O modelo fordista surge com a modernidade sólida, com que era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase “pesada”, “volumosa”, ou “imóvel” e “enraizada”. “sólida” Bauman (2001, p. 69)

Mas, os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam que os movimentos e restringiam as iniciativas Bauman (2001, p. 10)

Segundo Touraine (1998, p. 47) “vivemos uma degradação dupla: a da atividade econômica que, deixando de unir técnicas, relações sociais de produção e mercado, reduz-se a um mercado internacionalizado, e a degradação de identidades culturais, que servem para legitimar poderes autoritários”.

O mundo com a modernidade fez com que fossem alterados vários paradigmas na sociedade, para ilustrar este cenário é pertinente trazer a colocação de Ortiz (2006) que nos mostra que o ritmo da alimentação é pautado pelas exigências da sociedade. A instituição refeição se desestrutura se fragmenta. O fast-food é uma das expressões do movimento de aceleração da vida.

Ocorre uma dessincronização entre o tempo e o lugar no qual os alimentos são ingeridos. Se antes os membros da família se sentavam regularmente à mesa, partilhando um momento em comum, hoje, cada um tende a coordenar seu tempo em função de suas próprias atividades. Há uma deslocalização do ato de comer. A instituição refeição se concentrava em lugares fixos (copa, cozinha); as novas modalidades alimentares favorecem a modalidade (restaurante, cafes, cantinas, automóvel, etc.). (ORTIZ, 2006, p. 86/87).

A felicidade tem a ver com a modernidade, segundo Touraine (1988, p. 78):

(...) a ideia de felicidade se desenvolveu com a própria modernidade, mas apenas com o esgotamento de todos os fiadores metasociais da ordem social, com a recente ambivalência de nossas atitudes para com a nação como também para o crescimento, concedemos um lugar central à ideia de felicidade.

Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perde consistência e estabilidade.

5 O PESADO E O LEVE

Esta liquidez, essa volatilidade, esta leveza em contraponto com o peso, o fardo, as obrigações e compromissos que a modernidade tem por objetivo destruir, remete ao livro de Milan Kundera (1984, p. 9), a *Insustentável Leveza de Ser*. A posição que o autor apresenta, é do peso como um fardo esmagador, um sólido que “esmaga contra o chão”, tornando a vida das pessoas real e verdadeira, “próximo da terra”. Este real constrói a vida do ser humano na terra, cria famílias e desenvolvem grandes feitos.

(...) a ausência total de fardo faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, que ele voe, se distancie da terra, do ser terrestre, faz com que ele se torne semi-real, que seus movimentos sejam tão livres quanto insignificantes.

Nestes termos, o autor apresenta uma posição muito favorável ao peso, em detrimento da leveza e de sua insignificância para a formação de uma sociedade. Mesmo assim não é apresentada uma justificativa firme para definir uma escolha, no máximo agregando mais elementos para a discussão:

Essa divisão em polos positivo e negativo pode nos parecer de um primarismo pueril. Menos em um dos casos: o que é positivo, o peso ou a leveza? Parmênides respondia: o leve é positivo, o pesado, negativo. Teria ou não a razão? Essa é a questão.

Bauman trabalha com a questão da escolha na modernidade, em definir um senso crítico para uma correta representação dos fatos. Em seu livro ‘*Em Busca da Política*’ traz as consequências humanas, ao citar Cornelius Castoriadis: o problema com nossa civilização é que ela parou de se questionar. E, Bauman complementa:

Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem – certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes.

E é neste processo de afastamento das decisões que a sociedade moderna inicia o século XXI. Vive-se em uma sociedade onde tudo e todos podem optar por qualquer caminho, mas a maioria prefere o caminho imposto pela sociedade. A “Era da sustentabilidade” chegou, onde a

liberdade tem limites. Limites impostos pela natureza que deve ser preservada, pelo ser humano que deve salvar a sua própria espécie da extinção. Mas o que decorre isso? Que “muros” a nossa sociedade vai construir para nessa nova Era, limitar as liberdades, coibir o uso indevido dos recursos naturais e preservar a diversidade da espécie humana.

A degradação ambiental, o risco do colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza são sinais eloqüentes da crise do mundo globalizado. A sustentabilidade é o signifiante de uma falha fundamental na história da humanidade; crise de civilização que alcança seu momento culminante na modernidade, mas cujas origens remetem à concepção do mundo que serve de base à civilização ocidental (...) da modernidade truncada (...) para uma pós-modernidade incerta, marcada pela diferença, pela diversidade, pela democracia e pela autonomia (LEFF, 2008, p. 9).

O período pré-moderno teve grandes muros construídos definindo os espaços, criando barreiras entre as pessoas por uma divisão espacial. Quando se imagina uma empresa Fordista de 1914, visualiza-se um grande espaço fechado com trabalhadores e suas máquinas, e do lado de fora um outro espaço que usufruía das mercadorias dessa produção em massa. Quando Henry Ford resolveu criar um produto que tão barato que todos pudessem comprar, inclusive os próprios funcionários, ele “demoliu” os muros das fábricas, criando um novo mercado de consumidores. Então o mercado do consumo aprisiona novamente o indivíduo, criando necessidades e gerando o endividamento pelo consumismo e pela facilidade de acesso ao crédito.

A técnica moderna produziu, finalmente, uma nova cidade, mas em vez de resolver os antigos problemas, abriu outro, inesperados. A nova cidade, por feia e incômoda que seja, é aceita como modelo universal porque não tem alternativas: os intelectuais recordam saudosamente a cidade do passado longínquo e os políticos revolucionários não tem interesse em descrever a cidade de um futuro distante. (BENEVOLO, 1998, p. 598).

O espaço preferencial para a criação dos muros é a cidade. É onde o fluxo, o movimento, a velocidade de informações, adquiriu a sua maior velocidade em toda a história, sem que para isso seja necessária uma interação direta entre os seres vivos. As cidades do ponto de vista urbanístico adquiriram um conceito de prisão onde os indivíduos estão presos neles mesmos.

Uma cidade que se apresenta a seus residentes como um bem comum que não pode ser reduzido ao agregado de propósitos individuais e como uma tarefa compartilhada que não pode ser exaurida por um grande número de iniciativas individuais, como uma forma de vida com um vocabulário e lógica próprios e com sua própria agenda, que é (e está fadada a continuar sendo) maior e mais rica que a mais completa lista de cuidados e desejos individuais – de tal forma que ‘vestir uma máscara pública’ é um ato de engajamento e participação, e não um ato de descompromisso e de retirada do ‘verdadeiro eu’, deixando de lado o interruso e o envolvimento público, manifestando o desejo de ser deixado só e continuar só. (BAUMAN, 2001, p. 112).

Nas cidades, os espaços públicos vão se tornando não lugares, longe do modelo ideal de espaço civil. Lugares que encorajam a ação e não a interação. São estes os espaços fluidos criados pela modernidade, que de tão leves, são semi-reais. A instrumentalização da vida como um modelo em que os indivíduos devem seguir normas padrões e que é “libertado” por espaços

que meio desta rotina, ele possa ter algum forma de escolha, optar por algo, dependendo do seu poder de compra. Estes espaços de descompressão liberam os indivíduos e o faz viajar para um não lugar, como um espaço 'fora dos portões'.

6 O MURO FLUÍDO

Se o indivíduo tem a oportunidade de fugir, mesmo que de maneira virtual, dos muros que cercam a sociedade, então o homem moderno está livre das suas prisões. Poderia ser assim, mas o ser livre como aquele que pode dispor de sua pessoa, que não está sujeito a algum senhor, não é o homem moderno. A corrente invisível que prendia os trabalhadores aos seus senhores foi rompida, e deu lugar a uma incerteza de que espaço eu vou ocupar no próximo tempo.

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar a sua satisfação. (BAUMAN, 2001, p. 70).

Assim como o capital, o indivíduo pode estar em qualquer lugar, há qualquer momento. Mas esse indivíduo não pode dispor do seu tempo até quando durar a sua satisfação. O empregado pode levar o trabalho para casa, e fazer durante a noite, com a justificativa de poder conviver com a sua família. Mas muitas vezes o empregado acaba por trabalhar mais, levando preocupações que poderia deixar no seu trabalho. Não é mais a jornada dupla, é a jornada contínua que pode durar semanas. Concluímos assim que é o tempo o muro que aprisiona o homem moderno, que o separa das pessoas e das coisas pelo que ele tem apreço, até mesmo da sua própria vida.

Em uma existência que impera a fluidez, a leveza, o ser humano conseguiu uma proeza: “aprisionar o ar”. Conseguiu aprisionar a si mesmo, leve e dinâmico, mudando o seu espaço constantemente, mas preso a uma vida que muitas vezes não é a que queria para si, mas que por falta de senso crítico, deixa de tomar decisões sobre suas próprias vontades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade imediata é "leve", "líquida", "fluida" e infinitamente mais dinâmica que a modernidade "sólida" que a suplantou. A passagem de uma a outra acarretou profundas mudanças em todos os aspectos da vida humana.

Na visão de Bauman há necessidades de derretimento dos sólidos, para dissolver o que quer que persista no tempo e seja imune a passagem ou ao fluxo. Tal cenário pode ser representado pela profanação do sagrado, do desfazimento do passado, da tradição, das crenças manipuladas.

Ainda, o aperfeiçoamento e substituição de sólidos deficientes por outros aperfeiçoados e preferivelmente perfeitos, nessa reflexão os primeiros sólidos a derreter seriam: as lealdades tradicionais, os direitos e obrigações que atam pés e mãos.

Derretendo esses sólidos, as redes de relações sociais estariam desprotegidas e expostas a outras regras de ações. O derretimento dos sólidos pode gerar uma progressiva liberdade na economia no que tange as tradições políticas, éticas e culturais.

Como consequência, o derretimento dos sólidos traz a dissolução das forças que poderiam manter a questão da ordem e do sistema na agenda política.

Assim, na modernidade líquida combinam escolhas individuais em projetos e ações coletivas. Mas, onde está a escolha dos indivíduos na sociedade massificada? Nenhum molde foi quebrado sem que houvesse substituição por outro, as pessoas foram relocadas em uma nova ordem, em nichos pré-fabricados, usando a nova liberdade para encontrar as condições particulares para se adaptarem sem esquecer das regras e condutas tidos como corretos para o lugar.

Destaca-se que Bauman traz duas características para apresentar o mundo de hoje, distingue nossa condição na modernidade e a condições da modernidade de nossos avós. A primeira diz respeito ao declínio da crença de que há um Estado de perfeição a ser atingido no fim do caminho. A segunda diz respeito à autoafirmação do indivíduo, que se reflete no discurso ético/político do quadro da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”.

O que Bauman observa nessas diferenciações é que, se a modernidade original era pesada no alto, a modernidade atual é leve no alto, livres de deveres emancipatórios, com exceção do dever de ceder a emancipação das camadas média e inferior, as quais foi relegada a maior parte do peso da modernização contínua.

Diferente da individualização de cem anos atrás, a individualização na modernidade atual, consiste em transformar a identidade humana de um dado em uma tarefa, onde seus autores serão responsáveis pela realização dessa tarefa e das consequências advindas com a mesma.

Retomemos a Brundtland ou denominado como Relatório Nosso Futuro Comum, que teve como núcleo central o princípio do desenvolvimento sustentável, com a configuração das dimensões da sustentabilidade também conhecida como “*botton line*”, que ancora o social, o ambiental e o econômico. Mas, a noção de sustentabilidade deve ultrapassar os conceitos fluídos já conhecidos, com o olhar para a nova realidade da capitalização da natureza.

Finalmente, para Bauman na sua missão de sociólogo expõe suas percepções no tempo como ocorreu esta transição, com instrumentos para reconsiderar os conceitos e conhecimento utilizados para descrever a experiência individual humana na história da modernidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi; **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____, Zygmunt. **Em Busca da Política**. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe – São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MONTIBILLER F., Gilberto. **Empresas, desenvolvimento e Ambiente**: diagnóstico e diretrizes de sustentabilidade. Barueri, SP. Ed. Manole, 2007

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Sustentabilidade**: uma paixão em movimento. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2004.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento sustentável – desafio do século XXI**. José Eli da Veiga. Rio de Janeiro, Garamond, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v7n2/24699.pdf>>. Acesso 01/set/2009.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica de Modernidade**. Petrópolis/RJ., Vozes, 1994 – 1997.

_____, Alain. **Podemos Viver Juntos?:** iguais e diferentes. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

TRANSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Ueliton Lemos dos Santos¹

RESUMO

O artigo tem seu escopo na realização de uma reflexão acerca do papel do educador frente ao desafio da sala de aula na contemporaneidade. Para tanto, no primeiro momento faz-se uma breve apresentação dos termos Educação e Ensino, considerando suas devidas particularidades diante do *exercício/desafio* de se realizar efetivamente o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Nos subsequentes títulos, inserimos a variável tecnologia como algo real e comum ao cotidiano, de tal sorte que se impõem ao educador e ao estudante um universo de informações e contingências que precisam ser observadas e reconhecidas, para que venham a se tornar um elemento unificador frente aos alunos e seus professores, e não de separatividade ou afrontamento.

Palavras-chaves: Educação. Ensino. Colaborativo. Conexões.

⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Santa Fé (Argentina) Bacharel em Filosofia e Mestre em Planejamento Social e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Católica do Salvador UCSAL. Atualmente, Professor da Universidade do Salvador UNIFACS (Rede Laureate International Universities), Faculdades Integradas Olga Mettig FAMETTIG, da Faculdade Metropolitana de Camaçari – FAMEC, conferencista sobre temáticas Filosóficas e Educacionais e autor de materiais didáticos impressos e virtuais na área da Filosofia e Educação.

1 INTRODUÇÃO

“Uma verdadeira viagem ao descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo”.
(Jacques Labeyrie)

A Educação consecutivamente foi tema de significativos debates, desde os tempos pretéritos aos contemporâneos, a problemática da educação sempre significou o escopo de atenção e cuidado por grande parte da população. Não obstante, o atual cenário político, social e acadêmico estão pautados nas reflexões acerca de uma nova perspectiva de se fazer educação, enquanto processo formativo e constitutivo do indivíduo, enquanto ser de relação universal. Quê isso que dizer?

Nesse artigo, algumas inquietações particulares serão evidenciadas, as quais em grande medida fazem parte do cotidiano do educador, pois, em tempos de efervescências culturais e epistemológicas, qualquer indivíduo que tenha a ocupação da docência enquanto princípio vital já fez, ou faz esses questionamentos:

- Como fazer com que minhas aulas sejam mais atraentes que o acesso à rede universal de informações?
- De que forma ou maneira devo eleger os conteúdos que compõem a minha disciplina?
- É possível estabelecer elos entre as novas tecnologias e a sala de aula?

2 ENSINO E EDUCAÇÃO: LADOS DE UMA MESMA MOEDA?

Por ensino, deve-se compreender a arte e ou a ação do professor em comunicar informações aos seus alunos, de tal forma que tenham a oportunidade de compreensão e assimilação das mesmas, ou seja, os neófitos precisam estar estimulados ao aprendizado, pois, é assertivo que o indivíduo aprendente processe as informações mediante a necessidade do saber, conhecemos o que precisamos e nada mais. É através das buscas pelas informações que conseguimos ressignificar e atribuir novos sentidos à existência enquanto ser.

Assim, fica estabelecido o primeiro e fundamental dilema do processo educacional. Como o professor deve estimular seus alunos e que informações serão verdadeiramente necessárias?

Edgar Morin em sua obra *A cabeça bem feita* (2001) elucida essa problemática de forma bastante objetiva, realizando uma reflexão sobre a diferença entre a cabeça bem cheia e outra cabeça bem feita, estaremos nós professores buscando qual tipo de cabeça desenvolver em nossos alunos?

O significado de uma “cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma “cabeça bem feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2001a, p. 21).

Algo que nos parece simples, mas nos acomete a cada ano letivo, a cada semestre concluído, estamos nós professores ocupados com o cumprimento do programa ou verdadeiramente engajados na formação? Capacitamos os estudantes para enfrentar e superar as adversidades da realidade conjuntural, que em muitos casos distanciam e muito do conforto e segurança de uma sala de aula?

Como então superar ou solucionar esse desafio? Uma vez que, com o estabelecimento desse cenário, para alguns podem parecer cômodo, enquanto para muitos outros tornam-se uma realidade fantasmagórica, haja vista o temor do exercício educativo pautado na responsabilidade e cuidado para com o educando. Eis que então surge a Luz, ou para nós, a Educação, como um imperativo de desenvolvimento das competências e habilidades discentes, enquanto um ser capaz de realizar contextualizações e re-ligações entre os mais diversos e variados saberes propostos.

O escopo essencial da educação não repousa simplesmente na transmissão de informações por parte do professor e ou acúmulo das mesmas por parte dos alunos, mas, sobretudo na capacidade transformadora das informações em conhecimentos, e conhecimentos em sabedorias, e sabedorias em transformação de vidas, vida aqui, significa a existência humana com sentido.

Nesta virada, não é a identidade que é um traço do ser, mas é o ser que se mostra como traço da identidade, isto é, o ser se mostra em pé de igualdade com o ente. A identidade, assim, não é mais pensada como identidade lógica hierarquizante, e sim pensada como identidade ontológica fundada no sem-fundamento do que nunca tem ocaso. A perspectiva do jogo aqui aparece em pleno relevo. Entretanto, não é este um jogo dramático. Pelo contrario, ele é trágico: desvela a condição humana na condição humana propicia o velamento humano protetor para o salto libertador. A vida jogada como jogo jogado na altivez do espírito em liberdade. (GALEFFI, 2004, p. 17-18).

3 PARA MUITO ALÉM DA SALA DE AULA

Compreendendo *a priori* o sentido da Educação. Como realizá-la?

Muitos fatos e acontecimentos marcaram o devir da história da humanidade, sendo que, em cada momento a sociedade buscou realizar da melhor forma seu modelo de educação, em qual consiste o atual? Percebe-se facilmente diversas realidades presentes em um mesmo contexto sócio cultural, algumas realidades institucionais possibilitam uma infinidade de recursos tecnológicos informacionais, em outras, a situação condiz a modelos do início ou meados do século passado, o que para alguns pode parecer pouco tempo, mas, em se tratando de tecnologia da informação e conhecimento, a mudança torna-se cada vez mais acelerada: o que é “pouco” em verdade é um exagero!

O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação. Dito de outro modo: a partir de um estoque de dados iniciais, de um modelo ou de um metatexto, um programa pode calcular um número indefinido de diferentes manifestações visíveis, audíveis e tangíveis, em função da situação em curso ou da chamada dos usuários. Na verdade, é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, como já disse, o texto em papel (ou o filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é a nova máquina de ler, o lugar onde uma reserva de informação possível vem a se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor em particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular. (LÉVY, 2009, p. 41)

Nesse mesmo contexto institucional estão os alunos, já inseridos na sua maioria a esse universo tecnológico, com o qual em um simples aparelho *smartphone*, *tablets*, etc. conseguem a alguns poucos toques acessar à bibliotecas, nacionais ou internacionais ou mesmo ver, ler ou ouvir algum conteúdo que o professor esteja trabalhando em sua classe, como lidar com essa realidade?

Bem, o problema é mais simples que parece, em verdade não existe problema. O fato é que o professor não perdeu seu espaço, ele (nós) precisa ressignificar, não somos os senhores do saber, os detentores absolutos e inquestionáveis do conhecimento como nos fizeram acreditar, isso é uma falácia, uma história da carochinha que não condiz com a situação. Assim, romper com esses paradigmas representa desconstruir um castelo de areia fundado na vaidade humana e construir uma casa simples e possível de infinitas reformas colaborativas.

Colaborativas sim!

Dessa forma, conseguiremos fazer com que as aulas sejam mais atraentes e participativas, haja vista, que nossos alunos além de ouvir nossas palavras durante a exposição dos temas, também passam a ter a responsabilidade de realizar pesquisas orientadas *on line*, contribuindo de forma relevante ao seu aprendizado e dos demais alunos.

Não se pode conceber os recursos tecnológicos como algo danoso ao processo educativo em sala de aula, o uso das ferramentas desde que bem orientadas pelo professor, representam um meio de transpor os limites físicos impostos pelo ambiente. Dessa forma, e somente assim, será possível fomentar no estudante o anseio pelo conhecimento e seu respectivo vislumbamento diante da beleza e leveza da sabedoria.

Esse movimento educacional configura uma reforma substancial de seus processos, se antes as ações eram pautadas de forma linear de causa e efeito (unidirecional) hoje faz-se *mister* transpor esses resquícios para construirmos uma outra condição educativa que figura em contextos multirreferenciais dialógicos.

O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação.

A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos. (MORIN, 2001b, p. 81).

4 CONTEÚDOS OU CONEXÕES? PASSADO OU FUTURO?

Esse paradoxo existencial na prática pedagógica do educador não é respondido pela simples escolha de um, em detrimento de outro, muito ao contrário, é preciso pensar sob uma nova ótica, que consiste no desenvolvimento de perspectivas complementares e dinâmicas, ou seja, pensar o passado como fundamento para o exercício no presente projetando-se no futuro as esperanças e realizações.

Por isso, educar para a condição humana consiste em um grande desafio aos professores da contemporaneidade, visto que, as relações sociais figuram cada vez mais efêmeras e desprovidas de sentido. Somos seres essencialmente de relação imersos em um contexto histórico social e concreto.

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e futuro desejado. Pensar o passado, porém,

não é um exercício de saudosismo ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. (ARANHA, 2006, p. 19).

Atualmente, algumas teorias pedagógicas de superação desse dilema estão em evidência, é o caso, por exemplo, do chamado *conectivismo*. Essa teoria preconiza a não existência da aprendizagem solitária, o indivíduo necessita estar em contato com outras pessoas e realidades diversas, o resultado desses movimentos de interações, são os chamados conhecimentos conectivos que são caracterizados pela: diversidade, autonomia, interatividade e abertura. Por isso, cabe aos envolvidos (professor e aluno) refletirem sobre as novas dimensões de adaptação frente a essa sociedade virtual.

O conhecimento se encontra disperso (distribuído) e necessita de interações entre distintas entidades (sujeito – objeto). Portanto, para a construção da perspectiva do saber conectivo é mais importante saber onde buscar e o que buscar, e não simplesmente armazenar, pois, para isso o computador serve. A mente humana deve ficar disponível para realizar funções superiores e não simplesmente armazenar informações, tais como: ser, conhecer, fazer, conviver, etc.

Com isso, é forçoso que deixemos de avaliar meros resultados, e passemos a avaliar processos de aprendizagem, pois, somente dessa forma a educação contemporânea estará efetivamente atenta a capacitação para o pensar, e não mais para o desenvolvimento de uma postura passiva discente ou unilateral professor aluno. Cabe ao professor, o desafio da mudança de sua prática educativa, é preciso que estabeleça com seus alunos uma relação de mútua responsabilidade frente ao processo de aprendizado, conciliando as realidades disciplinares para transforma-las em algo que compreenda as inter-multidimensões presentes hoje.

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para econocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los câmbios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital. (SIEMENS, Geoge. Conociendo el conocimiento)²

5 CONCLUSÃO

Diversas e controversas são os entendimentos ou conceitos acerca do tema Educação, cada autor, filósofo ou cientista da educação (Pedagogo) busca a partir de sua leitura da realidade elaborar seu conceito. Portanto, é possível termos sobre um único objeto, diversas e controversas maneiras de concepções, essas variam conforme uma infinidade de aspectos: histórico, político, social, econômico, religioso etc. passaríamos aqui algumas laudas apenas relacionando os aspectos que impactam na elaboração de um conceito.

Contudo, embora sejam diversas as percepções, algo de essencial permanece inalterado e presente em todos os conceitos. A Educação tem sua causa e finalidade na tentativa de fazer

² Tradução do autor: O conectivismo representa um modelo de aprendizagem que reconhece os movimentos tecnológicos em uma sociedade, onde a aprendizagem tem deixado de ser uma atividade interna e individual. A forma em que trabalham e funcionam as pessoas se alteram quando usam novas ferramentas de aprendizagens e as mudanças de ambientes, e a própria concepção do significado de aprender. O conectivismo promove um olhar sobre as habilidades de aprendizagens e as tarefas necessárias para que os aprendizes floresçam em uma era digital.

com que o homem torne-se um ser educado, isto quer dizer, que ele seja virtuoso, logo um bom homem. Nessa perspectiva, não é possível conceber a possibilidade de um “*sujeito mal educado*”, pois, a educação simplesmente se realiza ou não. Temos variados profissionais em nosso convívio social, exímios em suas atividades laborativas, mas, completamente desprovidos de educação, eles obtiveram todo um emaranhado de fundamentos instrumentais, manipulam perfeitamente suas ferramentas de trabalho, mas, são incapazes de realizar alguma ação educada, essa é a diferença entre a educação e a instrumentalização.

Por isso o objeto desse artigo consiste na docência para além dos sujeitos e dos objetos. Uma reflexão da prática pedagógica na atualidade. Mais que respostas, são as provocações, essas possuem a força necessária para tirarmos de nossa *pseudo zona de conforto*, e, portanto, empreendermos mudanças significativas em nossas práticas educacionais, instrumentalizamos ou educamos?

É possível tornar as aulas mais atraentes e significativas aos educandos, desde que os assuntos e metodologias tenham de alguma forma uma relação como os estudantes, e com o meio social ao qual estão inseridos.

Os conteúdos precisam estar em total correspondência às especificidades da formação do estudante, contemplando as competências e habilidades necessárias a sua formação profissional e, sobretudo humana e relacional. Dessa forma:

A escola precisa entender, enfim, que todo conhecimento, toda afirmação, esta sujeito a mudanças, que todo saber é provisório. Essa instabilidade no domínio do conhecimento, que antes era marcado pelo conjunto de verdades, nos estimula a uma mudança nas relações de poder na escola: se todo saber é provisório, professores e alunos, juntos, devem se dedicar a produção de conhecimento, em vez de relação hierarquizada, na qual o professor detém um corpo de saberes que devem ser transmitidos aos alunos. (MOSÉ, 2013, p. 55).

As tecnologias da informação e comunicação são verdadeiros instrumentos de produção de saberes variados e colaborativos, faz-se imprescindível desenvolver nos educandos a abertura e o sentimento da solidariedade, o conhecimento se faz em um movimento dialógico, no qual e pelo os sujeitos do aprendizado colaboram de forma recíproca nas mais diversas instancias relacionais.

Nesta nossa era, chamada erra do conhecimento, já não se pode admitir que prevaleça em sala de aula a figura do *magister dixit*, até porque a velocidade das mudanças e o acúmulo de novos saberes inviabilizaram o domínio do conhecimento global dos professores. Mais do que agentes de difusão de um conteudismo, que hoje alcança dimensões oceânicas, converteram-se os professores em grandes orientadores de seus alunos na busca de saberes necessários a sua formação e convívio social. [...]

- orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novos métodos, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (SOUZA, 2011, p. 56).

Enfim, o caminho está traçado, e não há mais a possibilidade de retorno, já avançamos muito, e muito mais conquistas precisam ser realizadas. Entretanto, como todo e qualquer

caminho, é possível que encontremos algumas adversidades, curvas sinuosas e obstáculos que impeçam a passagem, mas, nesses momentos de dificuldades é que mais necessitaremos estar cientes de nossas razões enquanto educador, e termos a coragem de voltarmos o olhar aos nossos estudantes, afim de que renovemos a certeza que somos importantes na formação do homem virtuoso, do homem que transforma a sociedade.

REFERÊNCIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, Moderna, 2008.

GALEFFI, Dante augusto. **Filosofar & Educar**. Bahia, Quarteto Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez Editora, 2001a.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001b.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo, Editora 34, 2009.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **Caminhos e Descaminhos da Educação Brasileira**. São Paulo, Integrare Editora, 2011.

SIEMENS, Geoge. **Conociendo el conocimiento**. Disponível em:
<<http://escoladeredes.net/group/bibliotecadoconectivismo/forum/topics/o-livro-de-george-siemens-conociendo-el-conocimiento>>. Acesso 15 de julho de 2013.

QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E RESILIÊNCIA

Iziquel Antonio Radvanskei⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de qualidade na educação, com ênfase na qualidade social. A avaliação na educação está no centro dos debates, buscando sempre índices de maior qualidade educacional. Para tanto, é necessário entender a qualidade de maneira abrangente, visando à melhoria da vida dos indivíduos em todos os seus aspectos. O problema que orienta essa reflexão procura elucidar a qualidade social ainda não alcançada no país e a questão da resiliência como caminho de resistência dos professores e comunidades educativas frente aos desafios e enfrentamentos do cotidiano. A metodologia usada foi a análise de artigos que tratam da avaliação, da qualidade social em educação e da resiliência. Também se fez o diálogo entre os autores Silva (2009), Afonso (2010), Davok (2007), Gadotti (2009), Freire (1979) e Pinheiro (2004). Nesse trabalho compreende-se que a qualidade social na educação está ligada a um bem viver das pessoas em todos os seus aspectos a partir da comunidade escolar. A resiliência nasce quando existe o comprometimento e o enfrentamento dos problemas reais em vista de uma vida melhor.

Palavras-chave: Qualidade social. Resiliência. Cotidiano. Interpretação.

⁶ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Padre João Bagozzi (2009). Teologia pelo Instituto de Teologia de São Paulo (ITESP). Professor de Ética e Sustentabilidade, Ética e Responsabilidade Social e Homem e Sociedade na ESIC Business & Marketing School. É professor na FANEESP no curso de Pedagogia. Participa do NESEF – Núcleo de estudos e pesquisas sobre o ensino de filosofia (<http://www.nesef.ufpr.br/>).

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o conceito de qualidade na educação e quais os interesses envolvidos na sua conceituação. Propõe a qualidade social de um ponto de vista mais abrangente, porque não quer apenas satisfazer a questionários e critérios de governos ou organismos interessados em avaliar seus programas e investimentos. A qualidade social é a melhoria da qualidade da vida da escola, da comunidade, do país e do planeta.

O artigo também faz um elo com o projeto de pesquisa do autor e se justifica pela sua atualidade e relevância quando busca entender como os professores interpretam o seu cotidiano da sala de aula neste tempo de mudanças sociais, ambientais e políticas. Qual é a melhor postura dos educadores diante desse mundo em mutação, complexo e desafiador? Discute-se a proposta de comunidades educativas resilientes, que traçam caminhos de resistência. Nesse sentido, a resiliência é vista como a capacidade dos indivíduos de ressignificar e continuar sendo propositivos, mesmo quando o ambiente ou situação não sofre uma mudança total, é a atitude proposta deste enfrentamento.

Essas discussões entre qualidade social e resiliência são feitas a partir dos estudos realizados na disciplina de Políticas de Avaliação Institucional, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng (2011), no programa de mestrado e doutorado em educação da PUCPR. Também com o diálogo entre os autores Silva (2009), Afonso (2010), Davok (2007), Gadotti (2009), Freire (1979) e Pinheiro (2004).

2 CONCEITUAÇÃO DE QUALIDADE

A palavra qualidade vem do radical latino *qualitas*², de *qualis* que quer dizer qual, de que espécie, características ou propriedades de algo. No sentido genérico o termo qualidade é utilizado de inúmeras maneiras e para várias situações, ou seja, pode-se falar de qualidade de vida, de qualidade do ensino, de qualidade de um produto, de qualidade de um atendimento, entre outros. Sempre esse termo terá fatores que orientarão uma análise e permitirão um determinado conceito, assim, ao modificar os fatores de análise, conseqüentemente, o conceito de qualidade também muda. Nesse contexto, um produto ou um serviço pode ter mais de um conceito quanto a sua qualidade, dependendo dos critérios que serão analisados. Dessa maneira, a qualidade vista tecnicamente será relacionada à análise das características de um produto ou serviço que satisfaça requisitos específicos ou necessidades específicas, ou ainda, um produto livre de deficiências. Portanto, a qualidade é um termo subjetivo que permite inúmeras conceituações, pois depende de um contexto que o justifique.

A discussão do termo qualidade ligado à educação parte do princípio do entendimento do que é educação, justamente porque o conceito de qualidade educacional analisa as estruturas, os processos e os resultados educacionais. Essa qualidade comporta a ideia de comparação: a educação será melhor, igual ou inferior dependendo qual é o objeto da comparação. Dizer que a educação tem qualidade é emitir juízo sobre seu valor e mérito (DAVOK, 2007).

Davok faz uma análise de alguns autores buscando ampliar a análise do termo qualidade em educação. Como primeira análise, parte da premissa de que “*um entendimento mais preciso do que seja ‘qualidade em educação’ é absolutamente necessário como base para orientar estudos sobre processos de avaliação da qualidade de objetos educacionais*” (DAVOK, 2007, p.

² ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

506). Assim a autora resgata conceitos de qualidade formal e política e de qualidade acadêmica, social e educativa de Demo (1985; 2001); os conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância de Sanders (1982; 1995); e os conceitos de valor e mérito de Scriven (1991).

A análise do termo da qualidade na educação passa por dimensões, atributos e critérios de qualidade. Segundo Davok (2007, p. 513) “se o objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito”. E agrega: “[...] por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade e eficiência, ele não exibe qualidade”.

A partir das considerações acima, organiza-se um quadro comparativo abrangente, que amplia a análise do termo qualidade.

Dimensões da qualidade			Atributos da qualidade	Crítérios de avaliação da qualidade
Áreas Social e Humana - Demo, 2001.	Educação Superior - Demo, 1985.	Administração da Educação - Sander.	Objetos Educacionais - Scriven, 1991.	Administração da Educação - Sander, 1995.
Política	Educativa	Cultural	Valor	Relevância
	Social	Política		Efetividade
Formal	Acadêmica	Pedagógica	Mérito	Eficácia
		Econômica		Eficiência

Figura 1: Dimensões, atributos e critérios de avaliação da qualidade.
 FONTE: DAVOK, 2007, p. 512.

Nesse quadro a autora conjuga a associação dos atributos da qualidade de Scriven às dimensões da qualidade de Demo e Sander, e aos critérios de avaliação da qualidade somente de Sander. Nestas linhas, propostas pelos autores citados e associados pela autora do artigo, “*valor e mérito são condições necessárias para um objeto educacional exibir qualidade sendo efetividade e relevância condições necessárias para ele ter valor e eficiência e eficácia condições necessárias para ele ter mérito*” (DAVOK, 2007, p. 512).

Com essa conjugação de pensamentos a qualidade educacional além de ser polissêmica é abrangente. Partindo dessas discussões é necessário conceituar a qualidade social na educação, o que será exposto a seguir.

3 QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A qualidade social na educação está ligada a um bem viver das pessoas em todos os seus aspectos e a partir da comunidade escolar. Gadotti (2009, p. 1) enfatiza que:

A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Não basta estar na escola, é preciso ter condições de estar bem e de viver bem fora dela. A instituição escolar acolhendo a todos terá a necessidade de preparar-se para ser apropriada a

todos, principalmente aos mais pobres. A qualidade social é também qualidade sociocultural: “isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer” (GADOTTI, 2009, p. 3). Gadotti (2009), parafraseando Freire, diz que não basta matricular os pobres na escola - inclusão - é preciso matricular com eles a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos e a sua vontade de ser mais.

Uma política de avaliação tem que olhar a melhoria da vida como um todo e não apenas satisfazer parâmetros transpostos do mundo dos negócios comerciais para a comunidade escolar.

Nota-se uma crescente disputa, que poderia ser satisfatória, se disputasse a melhoria da vida e não apenas um melhor lugar no ranking deste ou daquele instituto ou órgão avaliador. A escola pública quando submetida somente a parâmetros deste nível sofre uma descaracterização, conforme salienta Silva (2009, p. 219):

Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especificamente a educação, objeto deste estudo, demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social.

Dessa maneira, o ‘ranqueamento’ das escolas é um redutor da avaliação, pois nem sempre as notas e a classificação correspondem à realidade escolar, já que muitas escolas apenas seguem o roteiro básico exigido pelos órgãos responsáveis. A qualidade social é ampla e depende do grau de desenvolvimento de cada cultura escolar analisada. É um equívoco querer avaliar um país tão diverso com um receituário externo e com interesses, muitas vezes, punitivo. Se um governo avaliar a qualidade social estará se autoavaliando. A melhoria da escola, da educação, a sua qualidade é decorrente, muito mais da melhoria de fatores externos à escola do que dos internos.

Sobre isso, Silva (2009, p. 220) afirma que,

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação.

Maria Abadia da Silva (2009) faz uma relação dos fatores internos e externos que podem indicar a qualidade social da educação, que são elementos indicadores desta qualidade abrangente. Nos fatores externos, ela relaciona os econômicos, os socioculturais, o financiamento público e o papel dos gestores centrais. A autora ainda evidencia fatores do interior da escola que apontam a qualidade social: organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselhos escolares.

O estudo de Silva é instigador porque cada um dos termos explicitados, dependendo do seu contexto, pode gerar interpretações diferenciadas, mesmo o termo qualidade social na

educação precisa ser mensurado com muito critério. Assim, pode ter fatores indicativos, mas não ter condições de ser uma receita, uma tabela que basta ter os quesitos respondidos e comparados. Nos lugares de maior pobreza e maiores carências estruturais, os gestores públicos deverão investir mais na melhoria externa, para, depois, exigir a melhoria interna. Esse diálogo é necessário e tenso, pois sempre interesses estarão envolvidos.

Almerindo Janela Afonso, avaliando as políticas educativas e a autoavaliação das escolas portuguesas, ressalta a necessidade desse diálogo entre sujeitos externos e internos da escola para que se possa construir de fato uma escola que responda às exigências macro e esteja plenamente inserida na sua realidade local, contribuindo para a construção de uma vida melhor para todos. Para que exista uma construção comprometida é necessário levar em conta as tensões internas e externas, os interesses e as relações de poder. Para o autor:

Sendo a escola pública um espaço onde se actualizam relações de poder, conflito e negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes, e objetivos frequentemente não consensuais, não é fácil construir formas de auto-avaliação autônomas que sejam estruturadas tendo como base processos de flexibilidade, ainda que esses processos favoreçam o desenvolvimento crítico e criativo dos professores, educadores e outros actores educativos (AFONSO, 2010, p. 357).

Em síntese, a construção da qualidade social necessita da construção de um ambiente político, econômico, cultural que permita à escola ser agente de melhoria de vida a todos os envolvidos com ela. A qualidade social é a melhoria do planeta, do país, da comunidade e não apenas índices propagandistas de governos:

Os paradigmas clássicos da educação, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não conta de explicar o momento presente da educação e de responder às suas necessidades futuras, necessitamos de outros paradigmas, fundados numa visão sustentável do planeta terra (GADOTTI, 2009, p.11).

Uma nova interpretação do planeta faz-se necessária e essa nova proposta trará menos sofrimentos aos seres humanos, aos professores e alunos, a toda vida da Terra. Só existem três cenários para a humanidade: o primeiro: o ser humano continua sendo a medida de todas as coisas, como uma criança mimada que tem de satisfazer seu ego e conseqüentemente leva-se o planeta a falência; o segundo: o homem voltar maciçamente para a natureza, mas esse cenário precisaria de uma baixa enorme na demografia; o terceiro cenário: é o ser humano assumir a sua vocação e missão no planeta, um ser humano adulto e responsável, usando seu conhecimento para construir uma nova interpretação da natureza (HALEVY, 2010, p. 22-23).

A qualidade social conjuga a sustentabilidade, que é o sonho de viver em equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente. É um diálogo mais harmonioso entre diferentes em vista de qualidade de vida para o todo. Para HALEVY (2010, p. 12) “*Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude*”. A educação com qualidade social constrói e reconstrói novos e antigos valores: “*simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos*”. Para um olhar ingênuo podem parecer apenas palavras, no entanto, é a luta da humanidade desde a filosofia grega e a busca da sabedoria e da interpretação concreta e real do cotidiano, até os nos movimentos de fuga ou revolucionários ao longo da história, voltando hoje com muita força num mundo virtualizado, precisando de novas utopias e projetos sustentáveis.

4 INTERPRETAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR RELACIONANDO A QUALIDADE SOCIAL E A RESILIÊNCIA

A interpretação do cotidiano da escola é feita pela comunidade escolar envolvida e analisada por diferentes instrumentos de avaliação. A avaliação, quando focada em resultados quantitativos e para satisfazer a programas externos e aos organismos internacionais, pode mascarar e ser contraproducente. Quando exige resultados em provas pontuais, sem uma melhora da qualidade da vida dos docentes e dos alunos é insuficiente e incompleta.

A cobrança por resultados de excelência é nociva quando desligada da vida cotidiana do professor. Um professor com uma carga horária excessiva, embora necessária para seu sustento, já que seu salário não lhe permite trabalhar menos, tendo que ser avaliado por critérios que não levem em conta toda a gama de cobranças e exigências a que está submetido, será sempre avaliado como o principal culpado pelo baixo desempenho dos alunos.

O estudo e a proposta da qualidade social como grandes metas da avaliação levantam questionamentos de quais virtudes poderiam ser instigadas ou aprimoradas na vida do docente, que lhe desse suporte diante de tantas exigências e cobranças. A espiritualidade ou a mística³ do professor é um dos pontos fortes nesse instrumental de resistência. Então, a espiritualidade para ser analisada na vida do professor precisa de virtudes que ganham nomes como: causa, comprometimento, resistência, empoderamento e também resiliência.

O termo resiliência define-se pela propriedade física que alguns corpos apresentam de voltarem a sua forma original após terem sofrido uma deformação elástica (HOUAISS, 2001). Seria o mesmo que esticar um elástico e depois de soltar uma das pontas ele voltar ao estado original. Esta é uma conceituação original do termo atribuído à física, que estuda até que ponto o material sofrendo impacto não se deforma. O conceito pode ser ampliado e aplicado tanto a pessoas quanto a materiais. Pinheiro (2004, p. 68) ao analisar a etimologia da palavra resiliência, afirma: “Do latim *resilens*, significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem Inglesa, *resiliens* remete a ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação”.

Essa mesma capacidade pode ser estudada na atuação dos professores no cotidiano da sala de aula. Não seria o fato de fazer um estudo de como um professor é mais resiliente do que o outro diante das situações e provocações do cotidiano, mas como eles interpretam esse contexto em mutação. A resiliência aplicada à qualidade social na educação deve partir do entendimento da dinâmica de como estes fenômenos se conjugam no dia a dia da escola:

É necessário buscar o entendimento das respostas sadias e adaptativas dos indivíduos em situações estressantes ou adversas, ao invés de identificar fatores de risco e etiologia dos problemas; portanto, entender a dinâmica e não somente os fatos etiológicos (PINHEIRO, 2004, p. 72).

³ A espiritualidade/mística tem sentido de sopro animador, força vivificadora, “aquilo que vivifica a alma, a matéria de que se serve e confere impulso finalista à faculdade do sentimento e a insere num jogo que se alimenta de si mesmo e fortifica as faculdades de que resulta” (ABBAGNANO, 2007, p. 412) E também como “uma noção de nós mesmos identificados com outros e com o mundo”, nesta concepção de Solomon a espiritualidade compreende o “amar, a confiança, a reverência e a sabedoria, bem como os aspectos mais terríveis da vida, a tragédia e a morte” (SOLOMON, 2003, p. 33). A espiritualidade tomada neste artigo é o processo de desenvolvimento do professor e busca da superação das dificuldades.

Algumas pesquisas recentes apontam novos rumos para o estudo da resiliência, por exemplo, focando a interpretação dada pelos indivíduos frente às adversidades. “*Desta forma, a reflexão e a interpretação tornam-se características fundamentais nas pessoas resilientes*” (PINHEIRO, 2004, p. 73). Os professores são afetados por essas adversidades no seu cotidiano, por conta do tempo e suas mudanças: exige-se mais dos professores, pressão da sociedade, da família, novas tecnologias que precisam ser integradas na sala de aula, menor valorização do professor, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos, baixo investimento dos governos em educação, mudanças na relação professor aluno, fragmentação do trabalho docente, entre outras. Diferentemente do elástico, se resistem aos novos contextos, esses professores voltam para o estado anterior diferentes, estão experimentados ou experimentando essas provocações, e podem mudar rumos da sua prática. São vários fatores que afetam o professor:

Fatores de primeira ordem, os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente. Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que exercem a docência. Esse segundo grupo de fatores tem uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor (ESTEVE, 1995, p. 99).

A resiliência parece uma capacidade comum do ser humano, no entanto poucos homens e mulheres conseguem aprender com os erros e modificarem suas práticas. É mais comum gerar um estado interior de lamentos ou então de fechamento frente às situações similares ou desafiadoras. Existe também o desenvolvimento da apatia frente a situações idênticas vividas pelo indivíduo ou por um grupo de indivíduos. Quantas situações poderiam ser combatidas ou evitadas se os envolvidos simplesmente fizessem a transferência dos saberes adquiridos em outras situações, em outros tempos para o cotidiano?

Um pensamento de Paulo Freire elucidava muito bem essa pergunta: “*A verdadeira humanização do homem há de ser realizada na história e não na interioridade da consciência. Se a realidade impede o homem de se humanizar, a ele cabe mudar essa realidade*” (FREIRE, 1979, p. 26). O cotidiano da vida, a realidade do dia a dia não pode ser local de apatia ou de fugas, pois o amadurecimento, o crescimento dos envolvidos acontece com o enfrentamento dessa realidade. Nem sempre esse enfrentamento gera grandes mudanças, às vezes elas são bem pequenas ou pelo menos o resultado é insignificante frente ao desafio dos fatos acontecidos. Todavia, esses enfrentamentos e essas pequenas conquistas são necessários para a evolução das pessoas, das sociedades em geral.

Quando acontece a reflexão e a interpretação do cotidiano, abre-se caminho para a conscientização. Visto que,

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979, p. 26).

O material oferecido pela vida e disponível no cotidiano é gerado por vários fatores e situações políticas, culturais, sociais e ambientais, entre outros. É a partir deste material que a hermenêutica abre caminho para a resiliência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A centralidade que a avaliação tem vindo a assumir nas últimas décadas, em múltiplos contextos nacionais, não dá sinais de declínio e, pelo contrário, parece expandir-se para domínios muito diferentes, para além da educação” (AFONSO, 2010, p. 343). Dessa maneira, a avaliação pode ser usada para medir, punir, comparar e conceituar uma pessoa, um serviço ou um produto e o valor que emerge é a qualidade. Este artigo buscou definir a qualidade na avaliação educacional, analisando a qualidade social como mais abrangente, que os quesitos avaliados pelos governos atualmente, cuja capacidade é de fazer as comunidades escolares interna e externamente enfrentar os problemas e encontrarem maneiras de resolvê-los ou superá-los.

A qualidade é um termo polissêmico, que pode ser usado em inúmeras situações e para inúmeros objetivos. A qualidade social na educação é alcançada quando a vida de toda a comunidade escolar e da comunidade ao seu redor estiver sendo melhorada. Essa nova situação é capaz de ensinar à produção/manutenção da vida, o cuidado das pessoas, a luta por um país melhor, assim como o cuidado pela casa comum:

É o sonho da inclusão de todos na família humana, morando juntos na mesma e única casa comum, a terra, o sonho da integração de todas as culturas, etnias, tradições e caminhos religiosos e espirituais no patrimônio comum da humanidade, o sonho de uma nova aliança dos humanos com os demais seres vivos da natureza, entendendo-os verdadeiramente como irmãos e irmãs na imensa cadeia da vida, da qual somos um elo entre os outros, o sonho de uma economia política do suficiente e do decente para todos, também para os demais organismos vivos (BOFF, 2009, p. 24).

Uma avaliação focada na qualidade social terá que respeitar inúmeros fatores e envolver a comunidade escolar, os gestores públicos e criar condições de melhoria de tudo aquilo que interfere na vida das pessoas.

Os professores inseridos nesse cotidiano enfrentam e interpretam as provocações e desafios que emergem na sua prática cotidiana. Estes profissionais sofrem com a violência, com o tráfico, a morte, a poluição, a doença, a prostituição, a discriminação, a apatia, o tédio, a desvalorização do seu trabalho, a cobrança dos gestores por atitudes propositivas e que “salvem” o país, a família, o planeta.

Os professores vivenciados em comunidades educativas resilientes terão maiores condições de refletir e interpretar seu cotidiano, buscando soluções que respondam as demandas locais e focadas em melhorias globais.

A escola, muitas vezes, vê-se envolvida em eventos trágicos, como o assassinato de 12 crianças na escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro (07/04/2011) e por motivos que agora tentam ser explicados; temos milhares de escolas que sofrem por violência, por vandalismo, ameaça a professores, por desinteresse e problemas afins. Os profissionais envolvidos nestes eventos ou resistem ou desistem da sua tarefa educativa. A educação resiliente é comprometida com a construção de sociedades com qualidades sociais excelentes. A promoção da resiliência na comunidade escolar contribui para:

(a) estabelecimento de vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando isolamento social que poderia gerar a violência e a discriminação; (b) o fortalecimento de uma estratégia essencial frente à rapidez com que surgem as informações, os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e o estresse que atestam as necessidades e dificuldades da vida moderna, exigindo do docente um

desenvolvimento profissional para responder aos variados e crescentes desafios que enfrentam; (c) uma posição favorável do professor para identificar e ajudar os alunos enfrentarem problemas e dificuldades, evitando consequências prejudiciais à saúde e ao bom desempenho da escola; (d) criar meios de fortalecer a saúde dos estudantes e professores, desenvolvendo o lado positivo de seu desempenho e a sua proteção; (e) criar estratégias para valorizar uma atuação dialógica e de negociação de conflitos, o que é altamente significativo em relação à prevenção da violência interpessoal (HANDERSON; MILSTEIN, 2005 *apud* FAJARDO, 2010).

A interpretação desse horizonte desafiador e o enfrentamento desses desafios se fazem a partir de atitudes resilientes, que é a capacidade de sofrer e ressignificar para continuar o trabalho. Esse continuar não é mais a partir de uma atitude descompromissada, mas propositiva e transformadora. A resiliência é a atitude proposta como caminho interpretativo. Em um sentido geral a resiliência proposta neste artigo é entendida como:

Uma balança equilibrada: de um lado os eventos estressantes, as ameaças, os perigos, o sofrimento e as condições adversas, que levam a vulnerabilidade, e, do outro, as forças, as competências, o sucesso e a capacidade de reação e enfrentamento, que fazem parte do indivíduo que pode ser chamado de invulnerável ou resiliente (PINHEIRO, 2004, p.72).

Comunidades escolares resilientes geram a qualidade social interna e externamente. O enfrentamento do cotidiano deve focalizar a fuga da apatia ou do tédio, construindo um caminho de superação na busca de uma comunidade escolar comprometida com uma vida melhor para si e para todos que dependem ou não dela.

Enfim, a capacidade de amar, de trabalhar, de ir além do óbvio, de ter um projeto de vida. Tudo isso alicerçado num sentido da vida, nascido do aprendizado do viver, é alicerce para educar-se para resiliência individual e grupal. Desse alicerce se alçam projetos de uma verdadeira qualidade de vida e para toda vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.21, n. 46, p. 346-362, maio/agosto, 2010.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAVOK, Deise Fries. **Qualidade em educação**. Avaliação (Campinas), set. 2007, vol.12, n., p.505-513.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e Função docente. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. In: *Aval. Pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 18, n.69, p. 761-774, out/dez. 2010.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo. Cortez e Moraes. 1979.

GADOTTI, Moacir. **A qualidade na Educação.** In: IV Congresso Brasileiro de Ens. Sup. a distância. São Luiz do Maranhão (MA). 2009. (versão digital) Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>. Acesso em: 20/02/2012.

HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento:** princípios e reflexões sobre a na ética no século XXI. São Paulo. Ed. Unesp. 2010.

HOUAISS. **Dicionário de língua portuguesa.** Rio de Janeiro. Objetiva. 2001.

PINHEIRO, Débora Patrícia N. A resiliência em discussão. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá v.9, n.1, p.67-75, 2004.

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos:** paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

BIOLOGIA EDUCACIONAL – UM ELO ENTRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR E O AUTOCONHECIMENTO

Alan Ripoll Alves¹

RESUMO

A Biologia Educacional – conhecida também como Fundamentos Biológicos da Educação, Biologia Aplicada à Educação ou Biologia da Educação – é uma disciplina que trata sobre os fatores biológicos que podem interferir na Educação, como a hereditariedade e a genética, e tem como objetivo servir de base para o professor entender como se dá o desenvolvimento físico, motor e mental da criança, auxiliando em seu papel didático. Para tanto, esta pesquisa objetivou essencialmente: Analisar a influência da disciplina Biologia Educacional na formação teórico-prática inicial do pedagogo, considerando a sua atuação interdisciplinar dentro e fora da sala de aula, bem como o seu papel de educador ao contribuir para um maior autoconhecimento dos alunos com os quais atua em diferentes meios. Com este trabalho foi possível levantar algumas percepções acerca da urgência em se aproximar a carreira pedagógica a outras áreas do conhecimento, como as Ciências Biológicas e as especificamente ligadas à Saúde, haja vista a proximidade, muitas vezes não observada, entre os caminhos por elas percorridos, os quais, se bem conduzidos, podem convergir positivamente em um processo integrado de aprendizagem.

Palavras-chaves: Biologia educacional e Autoconhecimento. Fundamentos biológicos da educação. Multidisciplinaridade.

⁹ Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná (MADE-UFPR), com estágio doutoral no Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo/ Facultad de Arquitectura, Universidad de la República (UdelaR), Montevideu - Uruguai. Integra o Núcleo de Ecossocioeconomia (NEcos) e o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar da Agrobiodiversidade (AgroBIO), ambos ligados a UFPR. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (2009) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Ambiental Urbana pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC). Licenciado em Ciências Biológicas (2004).

1 INTRODUÇÃO

Surgida em 1911, quando começou a fazer parte da formação das Escolas Normais norte-americanas, a disciplina Biologia Educacional chegaria ao Brasil apenas 20 anos depois, por meio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (PINHEIRO, 1993; RAMOS *et al.*, 2010).

A Biologia Educacional – conhecida também como Fundamentos Biológicos da Educação, Biologia Aplicada à Educação ou Biologia da Educação – é uma disciplina que trata sobre os fatores biológicos que podem interferir na Educação, como a hereditariedade e a genética, e tem como objetivo servir de base para o professor entender como se dá o desenvolvimento físico, motor e mental da criança, auxiliando em seu papel didático. Além disso, esta disciplina complementa e é complementada pela Psicologia educacional (ALMEIDA JÚNIOR, 1968; LEX, 1973, 1984).

A princípio, no Brasil, a Biologia Educacional chegou a ser ofertada juntamente com a disciplina de Biologia Geral, fazendo parte da grade curricular de alguns cursos de Pedagogia e, em menor proporção, de cursos de licenciatura do país (PINHEIRO, 1993). A existência de conteúdos relacionados às ciências naturais e biomédicas – mais comuns nas disciplinas das áreas de História Natural, Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e outras correlatas – e nos currículos das Escolas Normais do Estado do Rio de Janeiro, desde o final do séc. XIX, fortaleceu a autonomia de uma nova disciplina, que sob a influência da Pedagogia e da Antropologia Pedagógica, tornar-se-ia próxima à Psicologia e às Práticas Antropométricas (VIVIANI & BUENO, 2006).

Antes de ser formalizada no país, junto à Biologia Geral no início, a disciplina teria incorporado os anseios do contexto político das décadas de 1920 e 1930, antecessores à 1ª Guerra Mundial, buscando a valorização de temas relacionados ao entendimento do corpo, de noções e propostas higienistas (eutênicas) e eugênicas², no sentido de refletir sobre a educação e preocupações de ordem médica que se faziam presentes naquele período (HORA, 2005). Com o Código de Educação de 1933, seria instituída, no Curso Normal, a seção de Biologia Aplicada à Educação, na qual tais princípios seriam efetivamente implementados (VIVIANI, 2006).

Em nível das políticas nacionais, a Biologia Educacional também prepararia professores para abordar tanto assuntos como a higiene do aluno e do ambiente escolar, passando pela identificação e prevenção de doenças típicas dos primeiros anos da criança – como o sarampo, a caxumba, a catapora, a pediculose e as verminoses –, quanto temas intrinsecamente relacionados à adolescência, como a sexualidade, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros (ARATANGY, TOLEDO FILHO & FROTA-PESSOA, 1972, 1985).

Estabelecer-se-iam nessa época os principais rótulos e estigmas a partir de discursos medicalizantes que se repercutiriam até a atualidade, fortificando a condição criada de fracasso escolar, persistente na prática pedagógica no transcorrer de gerações. Tal consequência, por sua vez, teria afetado a aprendizagem de milhões de estudantes.

Baseada nos elementos até então abordados, esta pesquisa objetivou essencialmente:

- Analisar a influência da disciplina Biologia Educacional na formação teórico-prática inicial do pedagogo, considerando a sua atuação interdisciplinar dentro e fora da sala de aula, bem como o seu papel de educador ao contribuir para um maior autoconhecimento dos alunos com

² Conceito criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), o qual suscitou a possibilidade de se melhorar ou prejudicar as qualidades sociais das gerações futuras, seja física, seja mentalmente, por meio do controle social no presente. O movimento eugenista propunha a regeneração racial, processo que adquiriria maiores dimensões nos Estados Unidos e em alguns países europeus, sem apresentar grandes repercussões sociais no Brasil (ADAMS, 1990; BIZZO, 1994).

os quais atua em diferentes meios.

Além disso, buscou-se de modo específico neste estudo:

- Discutir as etapas que marcaram a construção da Biologia Educacional no cenário nacional em termos políticos, organizacionais e teóricos a partir dos seus principais atores, e a relação que elas tiveram com a consolidação de alguns cursos de Pedagogia e licenciatura no país; e
- Identificar junto aos alunos do curso de Pedagogia considerado nesta pesquisa um posicionamento crítico acerca das abordagens trazidas pela Biologia Educacional, dentro da sua trajetória de construção até sua aplicabilidade no cotidiano.

2 A CONFIGURAÇÃO DA BIOLOGIA EDUCACIONAL COMO DISCIPLINA

No caminho da utilização de conhecimentos biológicos na educação, a Biologia Educacional acabaria por se diferenciar de outras correntes de ensino até então predominantes, permitindo uma nova atividade funcional em resposta ao seu contexto. Isso ajudaria a construir o repertório dos alunos quanto à natureza biológica do indivíduo, sem dissociá-la do âmbito social e das demais relações com as quais ele pudesse estar comunicado (CARLOS DE SOUZA, 2004; VIVIANI, 2006).

Esse estreitamento da condição humana, enquanto parte do ambiente, reduziria a separação muitas vezes gerada na abordagem da educação como um fenômeno essencialmente social, distinguível em sua cronologia e espacialidade. A natureza humana, ao contrário, buscaria se associar a uma história própria, dinâmica, permitindo ao indivíduo se incluir tanto como o ser único quanto o ser universal que o homem é, caracterizando a condição dissonante e inconciliável estabelecida entre o indivíduo e a sociedade (CARLOS DE SOUZA, 2004).

Dentro desse panorama, em meio aos diversos campos que emergiram na ciência, a Biologia teria sua importância renegada por muitos séculos, tornando-se apenas mais recentemente reconhecida, em um grupo de ciências mais tradicionais. A Matemática, a Física e a Química estiveram por bastante tempo à sua frente na consolidação de teorias, exercendo influência mais destacada na sociedade, bem como no entendimento de questões essenciais à vida e à organização do universo.

Enquanto a Física se tornaria reconhecida pela representação da sua visão de forma cartesiana e atomizada, a Biologia necessitaria de anos para contar com elementos de base explicativa, a fim de que pudesse ser compreendida por meio do DNA, da clonagem, dos transgênicos etc. Esse contexto se tornaria possível para a educação porque surgiriam profissionais que se preocupariam com a divulgação e o trabalho crítico dessas descobertas, o que impulsionaria sobremaneira o estado limitado em que se encontrava a Biologia Educacional e outras disciplinas. As elaborações teóricas e reducionistas, apoiadas em um discurso hegemônico, dicotômico e determinista, abririam espaço para novas representações e conceitos, os quais poderiam contar com a maior participação de outras linhas do saber, haja vista o incremento ocorrido nos últimos anos da interatividade entre as disciplinas (COLLARES & MOYSÉS, 1996).

3 PRINCIPAIS MARCOS DOS PRIMEIROS ANOS AO PRESENTE

Devido à origem tida pela disciplina, os primeiros professores de Biologia Educacional

no Brasil eram todos médicos, os quais seriam progressivamente substituídos por licenciados em Pedagogia ou História Natural, que haviam cursado a disciplina durante a graduação. Estes, por sua vez, passariam a trabalhar com colegas que, ou nunca a tinham tido como disciplina (no caso daqueles licenciados em História Natural que não fizeram a Escola Normal), ou a haviam cursado apenas na Escola Normal, ou, ainda, tinham-na cursado na licenciatura, mas com um mínimo de carga horária, pois a disciplina inicialmente era denominada de Biologia Geral e Educacional (PINHEIRO, 1993).

Entre os anos 1950 e 1976, à semelhança das políticas que se desenvolviam no país, as práticas de integração social realizadas pelas professoras se aproximava do assistencialismo. Por isso, houve uma ação social da escola em relação à assistência moral do estudante pobre, que correspondia à maior parte da população. Como uma extensão dos programas médico-assistencialistas, seriam repassadas informações relacionadas à desinfecção da água; ao encaminhamento do aluno da zona rural para realizar um exame de fezes para posterior tratamento, caso necessário; e até de como proceder na situação de um parto, todas consideradas ações de base dentro do ensino da Biologia Educacional naquele período (ALMEIDAR JÚNIOR, 1934).

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a disciplina de Biologia Educacional nunca deixou de ser obrigatória, sendo ministrada no primeiro ano de curso desde 1971 até o presente, encontrando-se hoje ligada ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE). Possui quatro grandes eixos inter-relacionados, a saber: genética humana, neurociência, meio ambiente e saúde. No presente, é também uma disciplina optativa do curso de Ciências Biológicas da mesma instituição (PINHEIRO, 1993). Esta disciplina em específico merece destaque não só por fazer parte da grade curricular obrigatória do curso de Pedagogia da UFPR, mas também por abordar, em termos históricos e organizacionais, temas como a contribuição da biologia ao processo educativo e a dimensão neurobiológica na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento da inteligência.

Algumas décadas depois, os pontos levantados por essa disciplina e a maior parte daquelas ministradas no país incluiriam em suas ementas outros fatores biológicos que poderiam interferir na educação, como a hereditariedade e a genética, e seus desdobramentos com consequências observáveis no período escolar. Seria o caso principalmente dos alunos com necessidades especiais causadas por motivos hereditários ou por erros genéticos (COELHO, 1962; BARROS, 1982).

4 METODOLOGIA

Entre os meses de fevereiro e março de 2014 realizou-se uma pesquisa vivencial na disciplina de Biologia Educacional do curso de graduação em Pedagogia da UFPR. As aulas eram ministradas duas vezes na semana por turma, com durabilidade aproximada de uma hora e quarenta minutos cada.

Neste estudo buscou-se discutir a relevância dessa disciplina sob o ponto de vista da sua importância curricular na formação pedagógica docente. A experiência fez parte da atuação do autor na condição de Professor Substituto (Assistente A) da referida matéria, ofertada a duas turmas – uma com 30 alunos e outra com 32 –, ambas do primeiro semestre do curso. Foram utilizados referenciais teóricos baseados no construtivismo do saber, destacando-se dentro desse arcabouço os trabalhos de Stern (2000), Viviani (2005), e Viviani e Bueno (2006).

Os passos adotados nesta pesquisa poderiam ser considerados em três etapas fundamentais:

- 1ª etapa: Enquadramento cronológico da disciplina nos seus processos de criação e desenvolvimento inicial, acompanhado de um estudo integrado aos períodos que marcaram suas mudanças mais relevantes;
- 2ª etapa: Análise dos principais elementos que fizeram parte do percurso da Biologia Educacional, no decorrer de mais de um século de existência (um pouco menos no caso do Brasil), seja por meio da formação profissional de pedagogos e licenciados, seja pelo papel desempenhado no maior autoconhecimento dos alunos das séries iniciais; e
- 3ª etapa: Discussão sobre as perspectivas dessa área de formação educacional, caracterizada por se encontrar permanentemente comunicada aos avanços das Ciências Biológicas e às inovações na prática pedagógica.

A participação dos alunos foi estimulada ao longo das aulas por meio de debates relacionados a experiências pessoais e profissionais, análise e avaliação de casos apresentados em sala, e formulação de uma síntese crítica comum, fundamentada em material produzido sobre diversos temas na área, além das discussões estabelecidas durante as aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que era possível proporcionar aos futuros pedagogos um conhecimento abrangente – sem ser muito generalista nem específico demais – dos fatores biológicos que participariam do desenvolvimento físico e mental dos educandos, a fim de que eles se tornassem capazes de identificar problemas que pudessem intervir no seu processo ensino-aprendizagem –, bem como de lhes possibilitar autonomia na busca de possíveis soluções por meio de estratégias que atendessem à natureza e às necessidades dos educandos.

Verificou-se também que se podiam fornecer aos graduandos elementos para que tentassem compreender a ciência fora de uma neutralidade, independentemente de a mesma estar sob a influência de um processo histórico, momento político ou de diferenças sociais, pois a mesma se metamorfosearia continuamente segundo as próprias adaptações da sociedade. Dessa maneira, os estudantes, quando graduados, poderiam levar a seus espaços de atuação, sejam dentro ou fora da sala de aula, a importância de se valorizar o autoconhecimento do aluno para o seu eficaz desenvolvimento cognitivo.

Ainda que a condição do estudo da Biologia Educacional no Paraná possa ser considerada satisfatória, a maior parte das instituições de ensino superior estaduais e privadas continua ignorando-a em seus currículos. No restante do país, a situação revela-se ainda mais preocupante, pois a maioria dos cursos de licenciatura sequer a considera como disciplina optativa. Em quase a totalidade dos cursos de Pedagogia, públicos ou privados, a disciplina se apresenta como opcional ou não é disponibilizada, afetando profundamente a qualidade da formação interdisciplinar defendida a esses profissionais do ensino. Tal condição contradiz inclusive o que preconizam instrumentos de ordem governamental, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³, que defendem o diálogo educacional sustentado na multidisciplinaridade.

Com este trabalho foi possível levantar algumas percepções acerca da urgência em se aproximar a carreira pedagógica a outras áreas do conhecimento, como as Ciências Biológicas e as especificamente ligadas à Saúde, haja vista a proximidade, muitas vezes não observada, entre

³ Os PCNs da 1ª a 4ª série trabalham aspectos da Biologia Educacional por meio dos volumes específicos das Ciências Naturais, Saúde e Educação; ao passo que os PCNs da 5ª a 8ª série lidam com assuntos relacionados através da abordagem transversal, em volumes de mesmo título.

os caminhos por elas percorridos, os quais, se bem conduzidos, podem convergir positivamente em um processo integrado de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. B. Eugenics in the history of science. In: ADAMS, M. B. *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil and Russia*. Oxford: Oxford University Press. p. 03-07.

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Qual a maneira mais prática de organizar a assistência à criança na idade escolar? In: **São Paulo na Conferência Nacional de Proteção à Infância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1934.

_____. **Biologia educacional: noções fundamentais**. 21 ed. São Paulo: Nacional, 1968.

ARATANGY, L. R.; TOLEDO FILHO, S. A.; FROTA-PESSOA, O. **Biologia aplicada à educação: Projetos didáticos de biologia educacional**. São Paulo: Nacional, 1972.

_____. **Fundamentos biológicos da educação**. São Paulo: Manole, 1985.

BARROS, L. A. A. **Biologia educacional e higiene**. Obra atualizada pelo Prof. José A. G. Sanchez e equipe. São Paulo: Editora do Brasil, 1982.

BIZZO, N. V. **Meninos do Brasil: ideias sobre reprodução, eugenia e cidadania na escola**. Tese de livre docência. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARLOS DE SOUZA, A. B. Reflexões sobre a Biologia e a Educação no currículo de pedagogia e nas licenciaturas. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. Goiânia**, n. 29, v. 1, p. 79-106, jan./jun. 2004.

COELHO, J. G. P. **Introdução à biologia educacional**. 2 ed. Belo Horizonte: Bernardo Alves, 1962.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

HORA, D. M. Racionalidade médica e conhecimento escolar: a trajetória da biologia educacional na formação de professores primários. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 19, p. 154, set. 2005.

LEX, A. **Biologia educacional, para uso em escolas normais, institutos de educação e faculdades de Educação**. 14 ed. São Paulo: Nacional, 1973.

_____. **Biologia educacional**. 19 ed. São Paulo: Nacional, 1984.

MOURA, E. **Biologia educacional**: noções de biologia aplicadas à educação. São Paulo: Moderna, 1993.

PINHEIRO, M. A biologia educacional e os fundamentos da educação: o caso do Paraná. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 85, p. 63-69, mai. 1993.

RAMOS, E. C. (Org.). **Fundamentos da educação**: os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

STERN, I. **Biologia Educacional**. Curitiba: Paranagraf, 2000.

VIVIANI, L. M. Formação de professoras e escolas normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 2, v. 31, p. 201-213, mai./ago., 2005.

_____. **A Biologia Educacional nas escolas normais paulistas**: fundamentos para uma prática pedagógica renovada. s/d.

VIVIANI, L. M.; BUENO, B. O. A Biologia Educacional nas escolas normais paulistas: uma disciplina da eficiência física e mental. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 19, v. 1, p. 43-65, 2006.

REFLEXÕES SOBRE CULTURA ORGANIZACIONAL, COMUNICAÇÃO INTERNA E TECNOLOGIA

Fábio Pimenta de Pádua Júnior¹
Camilo Catto²
Edson Melo da Silva Filho³

RESUMO

A comunicação organizacional exerce um papel de extrema importância para as organizações. No entanto, o estudo da comunicação organizacional tem sido pouco explorado nas organizações e em estudos acadêmicos no Brasil. O presente artigo visa contribuir por meio da reflexão e da revisão bibliográfica para aprofundamento do tema e identificar se o uso da tecnologia de comunicação influencia a comunicação interna das organizações. Primeiramente, é abordado o conceito de organização, que ainda é um tema bastante discutido no meio acadêmico. Em seguida, a cultura organizacional é explorada englobando as visões de vários autores. A terceira seção aborda os conceitos sobre comunicação organizacional, explorando como a tecnologia pode influenciar na comunicação interna das organizações. Por fim, conclui-se que são necessários estudos empíricos para verificar se realmente há um amplo aproveitamento dos recursos tecnológicos ou se eles ainda representam apenas uma nova roupagem, ou seja, a digitalização da versão analógica da comunicação organizacional.

Palavras-chave: Comunicação Organizacional. Cultura Organizacional. Comunicação Interna. Tecnologia.

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, professor do programa de mestrado da Faculdade Padre João Bagozzi.

² Doutor em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e professor adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

³ Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e coordenador do curso de Pós-graduação em Marketing da Faculdade SPEI.

1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno do tema “comunicação organizacional” ainda é relativamente nova no Brasil, muito provavelmente em outros países também, e isto acarreta uma série de implicações para a área de comunicação. Para Kunsch (2004) ela é fruto de sementes lançadas no período da revolução industrial. Mais especificamente no Brasil, o desenvolvimento da comunicação organizacional se deu a partir da década de 1950, como uma consequência natural da aceleração do processo industrial brasileiro iniciada por Getúlio Vargas (Duarte, 2002). Para muitos autores, a comunicação organizacional já se tornou um campo de estudo próprio, uma área de pesquisa dentro da comunicação. Para outros, como Mishra *et al.* (2014) e Kunsch (2004), a comunicação organizacional é uma função de relações públicas.

Adotada como um campo de estudo próprio, a comunicação organizacional tornou-se cada vez mais interdisciplinar. É impossível analisá-la e pesquisá-la sem que para isso sejam utilizados estudos de outras áreas, como a administração, psicologia, sociologia, antropologia, entre outras. Para Taylor (2000), existem três razões para este crescimento das pesquisas em comunicação organizacional. A primeira é a tecnologia e como esta tecnologia permitiu novas formas de organização. Ao se criar essas novas formas de organização considera-se que mesmo em organizações chamadas “tradicionais” a tecnologia possibilitou novas formas de interação, que ultrapassa a mera transmissão de informação e exige processos comunicacionais mais consistentes. A segunda razão é a globalização, que suscita mudanças organizacionais de diversos níveis. Junto com a globalização aconteceu o fenômeno das organizações multinacionais e transnacionais. Além disso, as fusões e aquisições tornaram-se mais frequentes.

De acordo com Taylor (2000), existe uma verdadeira revolução neste nível de organização global. A terceira razão é a cultura, ou como melhor define Taylor (2000), as mudanças culturais. As práticas administrativas de uma organização podem ser úteis em um contexto, porém em outros podem surtir efeito contrário. Se não bastasse apenas isto, as mudanças culturais afetam a formação das identidades e culturas organizacionais e suas interações ‘nas’ e ‘das’ organizações.

Por estas três razões, Taylor (2000) apresenta tanto a cultura quanto o estudo das organizações como indissociáveis dos estudos de comunicação organizacional. Para o autor, a comunicação organizacional refere-se ao estudo de como as pessoas se organizam por meio da comunicação e como, dialeticamente, a comunicação faz com que as pessoas se organizem naturalmente. Desta forma, é importante que se entenda primeiramente as organizações e a cultura, para depois procurar entender a comunicação organizacional.

Este trabalho visa contribuir com reflexões sobre organizações, cultura organizacional e aspectos tecnológicos na comunicação interna das organizações. Propõe-se que seja uma base para futuras pesquisas empíricas em organizações públicas e privadas na área de comunicação organizacional.

2 ORGANIZAÇÕES

O conceito de “organização” ainda é um tema bastante discutido e provavelmente continuará sendo por um bom tempo. Para Taylor (2000), “é uma abstração” considerando os estudos de linguística, “uma nominalização”, que disfarça processos e mancha nossa percepção dos eventos e do seu tempo de ocorrência. Nominalizações que transformam relações complexas

em entidades simples. Ao transformar estas relações complexas em entidades simples, as organizações se tornam compreensíveis, cotidianas na vida das pessoas.

Ainda conforme Taylor (2000), a organização é uma construção que capacita uma propriedade particular da linguagem, um objeto abstrato que tem muitos pontos de referência possíveis e pessoas para imaginá-los e que está sempre sendo recriada nas *conversations* das pessoas.

A questão da linguagem também é abordada por Chanlat (1996), dentro de uma das dimensões que o autor utiliza para analisar o comportamento organizacional. São elas: dimensão cognitiva e da linguagem; a dimensão espaço-temporal; a dimensão psíquica e afetiva; a dimensão simbólica; a dimensão da alteridade; e a dimensão psicopatológica. Além destas dimensões, Chanlat (1996) aborda cinco níveis de análise que para ele são estreitamente correlacionados: do indivíduo, da interação, da organização, da sociedade e do mundo. Estes níveis de análise servem para entender as relações que podem vir a constituir as organizações ou relações que acontecem ‘nas’ e ‘das’ organizações.

No nível do indivíduo, o “biológico”, o psíquico e o social contribuem cada um a seu modo para a edificação da ordem social, ao colocar o indivíduo enquanto indivíduo e ator de sua própria história e fixar igualmente os limites (CHANLAT, 1996). Neste contexto, o homem é um ser “biopsicossocial”.

No nível da interação é considerada a relação do indivíduo com o outro, pois é neste processo de interação que o ego se constrói. Numa perspectiva interpessoal, este processo de interação pode ser formal, codificado por um conjunto de regras e procedimentos explícitos, estabelecidos em quadros claramente definidos, ou informal, originários de relações que são tecidas espontaneamente nos locais de trabalho.

No nível organizacional são abordados dois subsistemas: o estrutural e material e o subsistema simbólico. A organização enquanto espaço particular da experiência humana é um lugar propício à emergência do simbólico e o universo humano é um mundo de signos, de imagens, de metáforas, de emblemas, de símbolos, de mitos e de alegorias. Foi nesta perspectiva que Morgan (1996) realizou sua análise sobre as organizações.

Para a antropologia e a sociologia, é provável que o quarto nível de análise seja o mais interessante, visto que é no nível da sociedade que fatores econômicos, políticos, sociais e culturais situados em um determinado contexto se tornam relevantes.

Por fim, é no nível mundial que as relações são abordadas entre os países, considerando variáveis econômicas, políticas, sociais e culturais.

A questão do imaginário - abordada por Morgan (1996) e Chanlat (1996), no nível organizacional - também é abordada por Enriquez (1997). Para este, a imaginação “não se acha em contradição com o rigor científico, mas pelo contrário, ao favorecer uma disponibilidade à surpresa e ao que é incongruente, fornece ao trabalho racional novas hipóteses a serem testadas, novas imagens a explorar, novas estruturas a se estabelecer”. Desta forma, as organizações se formam a partir do que as pessoas imaginam delas, ou ainda, são ‘imaginadas’ pelo que elas realmente não são. O impacto deste imaginário, no nível do indivíduo, torna a teoria freudiana relevante para a análise organizacional, pois segundo Enriquez (1997), ao prometer aos funcionários tentar corresponder a seu apelo, a organização tende a substituir seu próprio imaginário pelo deles. Ela se manifesta como uma organização todo-poderosa, de um lado mãe englobadora e devoradora, porém ao mesmo tempo mãe benevolente e nutriz. Exprime, de outro lado, um aspecto genitor castrador e simultaneamente pai simbólico. Deste modo, aparece simultaneamente como superpoderosa e de extrema fragilidade, visando ocupar a totalidade do espaço psíquico das pessoas.

O imaginário retratado por Morgan (1996) é uma tentativa de “leitura organizacional”. Segundo o autor, as imagens podem ser uma forma de análise organizacional ou ainda uma

interpretação da realidade. Para isto, foram utilizadas metáforas para tentar compreender um elemento em face de outro. As metáforas estão apresentadas de forma resumida no quadro 1.

Quadro 1 - Metáforas Organizacionais

Metáforas	Características / Conceitos associados
Máquinas	Eficiência, resíduos, manutenção, sequência, mecanismo do relógio, peça na engrenagem, programas, inputs e outputs, padronização, produção, medição e controle, design.
Organismos	Sistemas vivos, condições ambientais, adaptação, ciclos de vida, reciclagem, necessidades, <i>homeostase</i> , evolução, sobrevivência em boa forma, saúde, doença.
Inteligência	Aprendizagem, processamento paralelo de informações, controle distribuído, maneira de pensar, inteligência, <i>feedback</i> , variedade de requisitos, conhecimento, rede de comunicação.
Cultura	Sociedade, valores, crenças, leis, ideologia, rituais, diversidade, tradições, história, serviço, visão e missão compartilhada, conhecimento, qualidades, família.
Sistemas políticos	Interesses e direitos, poder, agendas e negócios obscuros, autoridade, alianças, diretiva política do partido, censura, guardiões, líderes, gerenciamento de conflitos.
Prisões físicas	Processos conscientes e inconscientes, repressão e regressão, ego, rejeição, projeção, mecanismos de luta e defesa, princípio da dor e prazer, disfunção, <i>workaholics</i> .
Fluxo e transformação	Mudança constante, equilíbrio dinâmico, fluxo, auto-organização, ciência sistêmica, caos, complexidade, efeito lagarta-borboleta, propriedades emergentes, dialética, paradoxo.
Instrumentos de dominação	Alienação, repressão, valores impostos, submissão, carisma, manutenção do poder, força, exploração, dividir e governar, discriminação, interesse corporativo.

Fonte: Adaptado de Lawley, James. www.cleanlanguage.co.uk

Numa postura mais estruturalista, Srour (1998) define organizações como “coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço”. São nestas coletividades que agentes sociais se reúnem para processamento de matérias-primas e transformação em produtos finais. É neste espaço, em que vários agentes sociais se reúnem, que ocorrem as relações sociais. Com base nestas relações sociais, Srour (1998) desenvolve todo o seu pensamento para definir um conceito que norteia a ideia do que seria uma organização. Para ele, estas relações podem ser estruturais, de consumo ou interpessoais. Os dois primeiros relacionados ao nível de análise organizacional, conforme abordagem de Chanlat (1996) e o último um nível de análise que Chanlat (1996) denominou como nível do indivíduo. O quadro 2 sintetiza como Srour (1998) aborda e delimita a sua “leitura” sobre as relações sociais.

Quadro 2 - Relações sociais

Relações	Polo	Mediação	Polo
Estruturais	Classe social ou categoria social	Meios de produção	Classe social ou categoria social
De consumo	Organização	Meios de produção	Público
Interpessoais	Agente individual	Inexistente	Agente individual

Fonte: Adaptado de Srour (1998), p. 113.

Para definir organização, constantemente são utilizados adjetivos como: imaginária, processadora de matéria-prima, formal e informal. Porém, as ciências sociais, por meio de seus

estudiosos de psicologia social, administração, comunicação, sociologia, entre outras, cada vez mais entendem suas limitações e adotam níveis de análise, dimensões e relações para tentar compreender as organizações. No entanto, cada uma destas análises vem carregada de limitações e pode retratar a visão do pesquisador sobre determinada organização.

De todas as visões dos autores fica a ideia, embora possa parecer vaga, de processo, de construção social, seja por meio da linguagem adotada, do imaginário ou das relações de como as organizações se formam, se adaptam, criam vida, se personificam, têm reputação, e ao mesmo tempo em que algumas “morrem”, outras “nascem”, como um ecossistema. Morin (1990) define isto como “auto-eco-organização” e, embora as tentativas de entendimento existam, os níveis de análise sempre serão uma parte do todo a ser analisada.

Após retratar brevemente os estudos e níveis de análise para tentar compreender as organizações, é imperativo que se apresentem algumas teorias em torno da cultura organizacional e de seus processos de gestão que, conforme Taylor (2000) é uma das razões para o aumento das pesquisas em comunicação organizacional.

3 CULTURA ORGANIZACIONAL

O surgimento dos estudos culturais na área de ciências sociais aparece, com mais ênfase, a partir dos estudos de Malinovski, Lévi-Strauss e Maus. Porém, estes estudos ainda mantinham postulados epistemológicos bastante centrados no positivismo. Desta forma, a cultura era entendida como objeto de estudo. Além disso, eram observados e analisados aspectos “objetivos” da cultura. Alguns conceitos listados abaixo elucidam esta visão da cultura organizacional.

Para Elliott Jaques (1951), a cultura se dá de maneira comum e tradicional de se pensar em fazer as coisas. Ela é compartilhada em maior ou menor grau por todos os seus membros. Entretanto, os novos membros precisam apreender e aceitar o mínimo para que sejam aceitos dentro da organização.

Segundo Andrew Pettigrew (1996), cultura é um sistema de significados aceitos de modo público e coletivo por um determinado grupo num dado tempo. Esse sistema de termos, categorias, formas e imagens interpretam para os sujeitos as suas próprias situações.

De acordo com Meryl Reis Louis (1985), cultura refere-se a algum conteúdo - ou seja, compreensão, artefatos e comportamentos compartilhados - bem como a um grupo. Além disso, também se refere ao relacionamento entre o grupo e o conteúdo, ao relacionamento entre distinção e especificidade.

Para Edgard Shein (1990), a cultura organizacional é o modo dos pressupostos básicos, no qual tenha sido inventado, descoberto ou desenvolvido por um determinado grupo, durante o processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. No caso dos pressupostos terem funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, os mesmos são ensinados aos demais membros como sendo a maneira correta para se perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas.

A partir do momento que se encaminha para uma vertente mais analítica da cultura organizacional e sua relação com os processos organizacionais, pode-se apontar algumas vertentes para os estudos da cultura nas organizações (VIZEU, 2005).

A ideia de cultura é, em si, um forte pressuposto sociológico estruturalista, pois representa a percepção de construções sociais (seja na abordagem objetiva ou na perspectiva do interacionismo) que tem por função a integração da unidade social.

As abordagens da cultura - sejam elas na esfera organizacional ou societária - sendo fortemente determinadas pela perspectiva funcionalista representam em si uma construção de

conhecimento que visa à descoberta dos *papéis* e *funções* dos elementos constitutivos da realidade social (que, nesta perspectiva, se dá por meio da identificação da cultura e de seus elementos). Se a unidade de análise é uma sociedade (clã, tribo ou civilização) procura-se desvendar a função dos elementos culturais (valores, crenças, modos de agir e artefatos) que determinam a identidade e singularidade da unidade social de análise, sob o pressuposto de que tais elementos são melhor visualizados atestando-se as regularidades no contexto social. Cada uma destas análises vem carregada de limitações e pode retratar a visão do pesquisador sobre determinada organização.

Na unidade de análise organizacional (sendo a organização vista como um grupo social específico), os chamados processos organizacionais, são vistos como importantes elementos de integração grupal que determinam a identidade da organização moderna. Assim, a ‘cultura organizacional’ seria fortemente determinada por tais processos organizacionais, do mesmo modo que estes sofreriam forte influência de aspectos culturais adversos.

É nesta perspectiva mais interacionista e na relação da cultura com os processos organizacionais que surgem vários outros autores tentando conceituar e analisar a cultura nas organizações de uma forma mais aprofundada. Para Etkin e Schvarstein (1989), a cultura pode ser dividida em quatro categorias: (I) fortes ou fracas, dependendo da intensidade com que seus ‘conteúdos’ são compartilhados; (II) concentradas ou fragmentadas, considerando a quantidade de unidades componentes da organização; (III) aberta ou fechada, dependendo da permeabilidade do sistema cultural às mudanças externas, por exemplo; (IV) autônomas ou reflexivas, dependendo de suas ‘pautas’ culturais ou da imitação de algum modelo externo.

Os estudos mais bem elaborados de cultura organizacional devem assumir a postura do antropólogo e questionar o significado do universo simbólico das organizações (FLEURY, 1992).

Marchiori (2006) adota uma perspectiva histórica para o entendimento de cultura organizacional. Segundo a autora, estudos nas décadas de 30 e 40 podem ser relacionados com cultura organizacional. Sua conclusão é a de que, após a análise de uma série de conceitos, a prática social constrói manifestações culturais, ao passo que os ritos e eventos relacionam-se com a reprodução da cultura. Por conseguinte, é possível afirmar que a cultura é estabelecida, mantida e reproduzida pelos sujeitos, pois são eles que criam significados e entendimentos. Deste modo, as pessoas são criadoras de cultura, e não simplesmente transmissoras e adaptadoras de significados realizados de forma mecânica.

Srouf (1998), por sua vez, adota o simbolismo para entender a cultura organizacional. Cada cultura forma um objeto que é possível ser decifrado. Mesmo sendo moldada com a argila das representações imaginárias e dos símbolos, das imagens e das ideias, configura relações de saber que conjugam relações de hegemonia e conformidade. Assim, a cultura é apreendida, compreendida e partilhada, o que o autor denomina ‘aprendizagem socialmente condicionada’.

A cultura, de acordo com Srouf (1998), pode ser analisada por quatro esferas, ou campos do saber: (I) o saber ideológico, que faz alusão à realidade e ao mesmo tempo se basta com a ilusão de suas evidências; (II) o saber científico, que nos remete a um conjunto de conhecimentos sobre as realidades natural, social e psicológica. A limitação deste saber está na limitação humana. A realidade é sempre interpretada, e é sempre uma percepção do indivíduo e funciona como um filtro da realidade; (III) o saber artístico, fruto da inspiração e da imaginação; e (IV) o saber técnico, que constitui um conjunto de processos que procuram adequar os meios aos fins e forma um corpo de regras operatórias ou de procedimentos.

A partir desse saber, o técnico, é que cada vez mais se pode analisar a reciprocidade entre a cultura organizacional e os processos organizacionais. O processo cultural se caracteriza principalmente pela sedimentação dos traços - que na abordagem de Schein (1990) são os pressupostos, crenças, valores e artefatos - que configuram a identidade da unidade social. Esta sedimentação indica o caráter “permanente” que envolve a cultura, onde a mudança se dá de

forma demorada e é, conforme Marchiori (2006), realizada pelas pessoas que compõem a organização. Todavia, a organização evidencia uma multiplicidade de fatores culturais que provoca uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que a cultura nas organizações abarca uma dimensão “permanente”, esta também se encontra muito mais susceptível a processos de transformação mais significativos do que aqueles observados na esfera cultural das sociedades tribais (onde os primeiros estudos de cultura foram feitos) (VIZEU, 2005).

Deste modo, podemos inferir que a cultura organizacional, além de seu caráter “permanente”, também abarca um processo mais intenso de transformação, onde os processos organizacionais têm um papel significativo na determinação desta lógica de mudança. Para Freitas (1991), nas organizações também encontram-se contradições, as quais podem ser trabalhadas, reduzidas ou minimizadas - mas jamais eliminadas - por meio do desvio que é feito para a relação do indivíduo com sua carreira.

Nesta relação entre cultura organizacional e os processos organizacionais reside uma outra relação que é a daqueles indivíduos que formam a organização e que põem em prática estes processos. Estudos de psicanálise e principalmente os estudos feitos pela teoria crítica abordam esta perspectiva, tratando principalmente relações de poder e manipulação dos indivíduos pelas organizações (FREITAS, 1991; MOTTA, FREITAS, 2000; SCHIRATO, YELL, 2004).

4 COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Ao entender as organizações, neste caso como o espaço onde a comunicação acontece, e a tentativa de compreender como a cultura afeta os processos organizacionais, pode-se tentar compreender a comunicação nas organizações. Assim como Morgan (1996) utilizou algumas metáforas para compreender as organizações, Putnam (2004) utilizou também a mesma concepção metafórica para analisar a comunicação nas organizações. O quadro 3 demonstra como a comunicação pode ser avaliada no nível organizacional de análise.

Quadro 3 - Análise da comunicação nas organizações

Organização	Comunicação	Foco da comunicação
Canais ou contêineres	Conduíte	Transmissão
Sistemas perceptuais ou olhos	Lente	Comunicação é filtrada
Redes ou sistemas de indivíduos interconectados	Linkage	Interconectividade, integração
Ações coordenadas	Performance	Interação social
Romance, N=novelas	Símbolo	Interpretação de formas literárias
Coro de vozes	Voz	Expressão; Distorção da comunicação e supressão dos conflitos
Textos que consistem em gêneros ou diálogos.	Discurso	Conversação

Fonte: Adaptado de Putnam (2004).

Outras tentativas de compreensão da comunicação foram realizadas de acordo com as perspectivas adotadas por diversos autores. A matriz adotada por Burrell e Morgan (1979) - em que delimita os paradigmas de acordo com subjetividade e objetividade e, em outro extremo, mudança radical e regulação - para os estudos de sociologia nas organizações são constantemente utilizados para analisar os textos sobre comunicação organizacional.

Euske e Roberts (1987) utilizaram o que eles denominaram de metateorias, na qual pode facilmente fazer uma relação entre os estudos de comunicação organizacional e a teoria geral da administração. Para eles, os textos sobre comunicação organizacional se encaixam em metateorias: clássico-estruturalista, relações humanas, decisão comportamental e teorias dos sistemas.

Krone, Jablin e Putnam (2001) utilizam o que eles denominaram de quatro *frameworks* conceituais para classificar os estudos em comunicação organizacional. São eles: (I) mecanicista, processo de transmissão, redução de incerteza; (II) psicológico, como características individuais influenciam a comunicação; (III) simbólico-interpretativo, ação de comunicar levando-se em consideração o contexto coletivo e cultural da comunicação; e (IV) interação dos sistemas, todo o sistema comunicacional forma o comportamento organizacional. Neste último, surge uma nova variável importante para a formação da identidade de uma determinada organização.

A comunicação organizacional pode ser entendida como um "processo de construção e disputa de sentidos no âmbito das relações organizacionais" (BALDISSERA, 2008, p. 169). Ela compreende três dimensões tensionadas e interdependentes. A primeira é a organização comunicada, que são os processos formais da fala autorizada, muitas vezes orientados para o autoelogio. A segunda é a organização comunicante, que inclui, além da fala autorizada, os demais processos comunicacionais que se atualizam sempre que algum sujeito (pessoa ou público) estabelecer relação direta com a organização. Por fim, a terceira dimensão é a organização "falada", que são os processos de comunicação indiretos, ou seja, não partem de relações diretas com a organização, mas referem-se a ela (BALDISSERA, 2009).

Na visão de Cahen (2005), a comunicação organizacional é uma atividade sistêmica, que possui caráter estratégico e está conectada aos mais altos escalões da empresa. Assume os objetivos de criar, manter ou mudar para favorável a imagem da empresa junto a seus públicos prioritários.

5 COMUNICAÇÃO INTERNA

A comunicação interna representa um conjunto de ações que a organização coordena com a intenção de ouvir, informar, mobilizar, educar e manter coesão interna em torno de seus valores, os quais necessitam ser reconhecidos e compartilhados por todos os envolvidos e que podem ajudar na construção de boa imagem pública. Em geral, é constituída pela comunicação administrativa (memorandos, cartas circulares, instruções), a comunicação social (boletins, jornais internos, vídeo-jornais, revistas, intranet) e a comunicação interpessoal (comunicação presencial, entre funcionários, pares, chefias ou subordinados) (CURVELLO, 2012).

A comunicação organizacional interna necessita estimular de modo positivo os sentidos de seus colaboradores e permitir que a empresa estabeleça com eles relacionamentos saudáveis, duradouros e produtivos (MATTOS, 2001).

As práticas estratégicas de comunicação dirigidas para o público interno tornam evidente o interesse da organização na articulação sistêmica de uma cultura sólida, proponente de participação ativa e de comprometimento dos funcionários (MOTA; FOSSÁ, 2006).

De acordo com Cardoso (2006), a comunicação é como um alicerce que dá forma à organização, pois a faz ser aquilo que ela realmente representa. Entretanto, isso não quer dizer que a comunicação seja algo autônomo, pois ela sempre corresponderá à forma de ser da organização. A comunicação e a informação devem ser vistas como instrumentos de gestão que permitam um engajamento de todas as partes interessadas. O modo como a cultura da organização é entendida, disseminada e aceita apresenta impacto direto nos resultados da empresa (CARDOSO, 2006).

Um processo de comunicação organizacional interno é um instrumento poderoso de transmissão de identidade, o qual influencia diretamente na imagem que os empregados têm da organização (TAJADA, 2001). Além disso, a comunicação interna dos gestores com seus colaboradores motivam seus subordinados a prestar um melhor serviço aos clientes (LOWENSTEIN, 2006). Por outro lado, a comunicação interna também é importante para a construção de uma cultura de transparência entre gestores e colaboradores, e pode envolver as prioridades dos funcionários na organização (MISHRA et al., 2014).

A comunicação interna e seus efeitos devem ser benéficos tanto para os empregados quanto para a organização. Para que isto ocorra, ela necessita ser valorizada e compreendida por todos os integrantes que a compõem. Nas organizações contemporâneas, a comunicação interna enfrenta desafios relacionados à presença de seus colaboradores em redes sociais, pois os mesmos podem se posicionar a favor - mostrando sua aprovação e sua fidelidade à cultura organizacional o respeito por seus princípios e valores - ou contra a organização, demonstrando descontentamento ou desmotivação (MICHEL et al., 2013).

6 ASPECTOS TECNOLÓGICOS

As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) - em especial a Internet - vêm se tornando a ferramenta principal para a distribuição de informação e a geração de conhecimento, além de possibilitar a interconexão em todas as esferas de atividade. Atualmente, as organizações têm a possibilidade de focarem recursos globais em tarefas locais (GUIMARÃES; SQUIRRA, 2007). A evolução das TICs possibilitou às organizações utilizar ferramentas tecnológicas para aprimorar a comunicação interna entre seus funcionários, além de fornecedores e outros parceiros de negócios. Entre elas, as mais comuns são a Internet, Intranet, *e-mail* e redes sociais. Além desses, muitos aplicativos específicos são utilizados em plataformas móveis (*smartphones* e *tablets*), tais como o Skype, SMS, WhatsApp, Messenger, Hangouts, entre outros. Um exemplo de uma nova ferramenta de comunicação via internet que possibilita a conexão de várias pessoas simultaneamente é o Live Player. É uma plataforma flexível que possibilita a condução de reuniões interativas de qualquer lugar do mundo. É uma ferramenta que pode ser utilizada para reuniões *online*, treinamentos, WebTV e suporte remoto (LIVE PLAYER, 2014).

Apesar dos benefícios trazidos pela tecnologia, deve-se levar em consideração que as relações que são estabelecidas no mundo real, ao se transferirem para o ambiente virtual, também envolvem sentimentos humanos. Assim, as organizações precisam ficar atentas ao fazerem uso das redes sociais virtuais como uma ferramenta de comunicação. Tendo em vista o fácil acesso a todos interessados, as organizações ficam expostas tanto a elogios quanto a críticas, pois estão sujeitas às emoções das pessoas (MICHEL et al., 2013).

O planejamento da comunicação deve levar em conta seus públicos, a rapidez de interação e resposta, de modo a selecionar as redes sociais e recursos tecnológicos que realmente interessam e podem ser utilizados pela organização, com o intuito de obter o melhor rendimento possível das tecnologias disponíveis. Não é viável utilizar todas as opções que as tecnologias contemporâneas oferecem sem saber utilizá-las de forma adequada, pois corre-se o risco de prejudicar o processo comunicacional (MICHEL et al., 2013).

De acordo com Mainieri (2011, p.540),

com o digital surge uma nova forma extremamente manipulável, onde compartilhamento e coletividade devem ser pensados nessa narrativa. Além disso, a ideia de tempo real deve ser observada na construção dessa narrativa, ou seja, o fluxo

informativo contínuo, devendo existir um fio narrativo condutor, mas que permite incorporações. Dessa forma, uma narrativa própria se faz necessária para dar conta da multiplicidade do digital.

As organizações necessitam considerar que as pessoas não estão interessadas na tecnologia em si, mas em suprir suas necessidades de informação e relacionamento. Com isto, é necessário que as organizações adotem uma nova postura comunicacional, com o intuito de contemplar um fluxo de informação não linear, correlacional, contextualizado e interacional. Aqui encontra-se o caráter dialógico e recursivo da comunicação organizacional (MAINIERI, 2011).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à comunicação organizacional ter sido pouco explorada nas organizações e em pesquisas no Brasil, verifica-se a necessidade de aprofundamento de estudos sobre este tema tão relevante para as organizações.

Na avaliação da pesquisa da comunicação organizacional, percebe-se que o estudo de comunicação nas organizações em seus diversos níveis de análise sempre estarão imbricados por meio da interdisciplinaridade com outras áreas das ciências sociais. Além disso, tentativas de adaptações de estudo de organizações e culturas organizacionais para compreensão de um fenômeno estão em constante mudança e cada dia mais complexo nas organizações.

Este estudo apresentou reflexões sobre organizações, cultura organizacional e como os aspectos tecnológicos influenciam a comunicação interna das organizações. A tecnologia e a evolução das TICs proporcionam agilidade e rapidez ao estabelecer a comunicação entre a empresa e seus funcionários e parceiros. Entretanto, questiona-se até que ponto as organizações efetivamente usam todos os benefícios proporcionados por novas plataformas digitais de comunicação. Será que não representam apenas uma nova roupagem, ou seja, uma simples digitalização da versão analógica da comunicação organizacional? Por exemplo, um e-mail pode ser apenas uma versão digital de um antigo memorando, e um *post* no *Facebook* pode representar apenas um panfleto digitalizado. Talvez as pessoas não estejam preocupadas com a tecnologia em si, mas no que ela pode proporcionar. A rápida (praticamente instantânea) interação entre funcionários e a interação entre a empresa e seus colaboradores deve ser o diferencial oferecido pelas TICs.

Deste modo, sugere-se que futuras pesquisas empíricas em organizações públicas e privadas abordem como os recursos tecnológicos estão sendo utilizados, bem como seu impacto na área da comunicação organizacional.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, R. Comunicação organizacional: uma reflexão possível a partir do paradigma da complexidade. In: OLIVEIRA, I. L.; SOARES, A. T. N. (Org.). **Interfaces e tendências da comunicação no contexto das organizações**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2008. p.149-77.

BALDISSERA, R. Comunicação Organizacional na perspectiva da complexidade. **ORGANICOM**. Ano 6 ed. especial, nº10/11, p. 115-120, 2009.

BURREL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann, 1979.

CAHEN, R. **Tudo que seus gurus não lhe contaram sobre comunicação empresarial: a imagem como patrimônio da empresa e ferramenta de marketing**. São Paulo: Best Seller, 2005.

CARDOSO, O. O. Comunicação Organizacional: Novos Desafios Teóricos. *Anais do 30º ENANPAD*, 2006, Salvador.

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CURVELLO, J. J. A. **Comunicação interna e cultura organizacional**. 2 ed. rev. e atual. – Brasília: Casa das Musas, 2012.

DUARTE, J. **Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia - teoria e técnica**. São Paulo: Atlas, 2002.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ETKIN, J.; SCHVARSTEIN, L. **Identidad de las organizaciones**. Buenos Aires: Paidós, 1989.

EUSKE, N. A. ; ROBERTS, K. H. Evolving perspectives in organization theory Communication implications. In JABLIN, F. M.; PUTNAM, L. L.; ROBERTS, K. H.; PORTER, L. W. (Eds.). *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1987. p. 41-69.

FLEURY, M. T. L. et al. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1992.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto**. São Paulo: Makron Books-McGrawHill, 1991.

GUIMARÃES, A. S.; SQUIRRA, S. C. M. Comunicação organizacional e o processo comunicacional: uma perspectiva dialógica. *Famecos*. Porto Alegre, n. 33, p. 46-52, 2007.

JAKES, E. *The Changing culture of a factory: A study of authority and participation in an industrial setting*. London: Tavistock, 1951.

KRONE A.; JABLIN, F. M.; PUTNAM, L. L. *The New Handbook of Organizational Communication: advances in theory, research and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc 2001. p. 3 - 46.

KUNSCH, M. M. K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LAWLEY, J. *Metaphors of Organization*. Disponível em: www.cleanlanguage.co.uk. oct. 2001. Acesso em: 06 dez. 2012.

LIVE PLAYER. Disponível em:< <http://www.liveplayer.com.br/>>. Acesso em 09 mai. 2014.

LOUIS, M. R. *An investigator`s guide to workplace culture*. In: FROST, Peter J.; MOORE, Larry F.; LOUIS, Meryl Reis; LUNDERBERG, Craig C.; MARTIN, Joanne. **Organizational Culture**. Sage Publications, 1985.

LOWENSTEIN, M. **The Trust Equation: Build Employee Relationship Credibility, Rapport and Integrity To Leverage Customer Advocacy**. CRM Guru. 14 fev. 2006. Disponível em: <http://customerthink.com/201/>. Acesso em: 13 mai. 2013.

MAINIERI, T. (Re)pensando a comunicação organizacional na era digital. **Famecos**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 529-541, 2011.

MARCHIORI, M. **Cultura e comunicação organizacional**. São Caetano do Sul, São Paulo: Difusão, 2006.

MATTOS, M. **Comunicação interna e mudança organizacional em instituições bancárias: Um estudo de caso**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7430.pdf> (10/05/2008).

MICHEL, M.; MICHEL, J.; PORCIÚNCULA, C. G. A Comunicação organizacional, as redes sociais e seus desafios: afetos e emoções nesse contexto. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, nº 6, vol. 3, p. 117-136, 2013.

MISHRA, K.; BOYNTON, L.; MISHRA, A. *Driving employee engagement: the expanded role of internal communications*. **International Journal of Business Communication**. v.51, n.2, p.183-202. 2014.

MORGAN, G. **Images of organization**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. **Vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

MOTA, M. S.; FOSSÁ, M.I.T.; **Comunicação e cultura: a influência da comunicação no fortalecimento do comprometimento organizacional**. UNirevista - Vol. 1, nº 3 (julho 2006). http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mota.PDF. 12/06/2008.

PETTIGREW, A. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

PUTNAM, L. L.; PHILLIPS, N.; CHAPMAN, P. Metáforas da comunicação e da organização. In: CLEGG, S. R. ; HARDY, C. NORD, W. R. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**. Vol. 3. São Paulo: Atlas, 2004.

SCHEIN, E. H. *Organizational culture*. **American Psychologist**. v. 45, n.2, p.109-119. 1990.

SCHIRATO, T.; YELL S. **Communication and Culture: An Introduction**. London: Sage Publications, 2004.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAJADA, L. A. Sanz de La. Comunicação como vínculo entre a identidade e a imagem da empresa In: LAS CASAS, A.L. (org) **Novos Rumos do marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.p. 47-74.

TAYLOR, J. R. *Organizational communication research: key moments, central concerns and future challenges*. In Gudykunst, W. B. (ed) **Communication Yearbook**. New Brunswick, N. J.: Sage Publications, ICA International communication Association, v. 24, 2000. p. 99-137.

VIZEU, F. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **Revista de administração de empresas**. v.45, n.4, p.10-21. out/dez. 2005.

COMPARAÇÃO DO PERFIL DO CONSUMIDOR CURITIBANO QUE UTILIZA OS SERVIÇOS *DRIVE-THRU* E 24 HORAS

Bárbara Regina Lopes Costa¹
Helena Cristina G. A. Pacheco²
Ilze Marie Fugmann³
Thaís Priscila de Araújo⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo avaliar e comparar as características comportamentais de consumidores curitibanos que fazem uso dos serviços *drive-thru* e/ou 24 horas. Por se tratar de formas relativamente novas de se atender ao consumidor, constatou-se a ausência de estudos que definem o perfil do consumidor desses serviços. A metodologia foi de cunho descritivo, com levantamento de campo, por meio da aplicação de questionários quantitativos para uma amostra probabilística. O resultado demonstrou semelhanças entre o comportamento do consumidor que frequenta um estabelecimento comercial 24 horas com aquele que utiliza o sistema *drive-thru*, além de enaltecer a importância de tê-los ofertado e de divulgar tais serviços aos consumidores curitibanos.

Palavras-chave: Comportamento do consumidor. Serviços 24 horas. *Drive-thru*. Características comportamentais do curitibano.

¹⁵ Doutora em Administração pela Universidad de la Empresa – UDE/Uruguai. Mestre em Administração pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS. Publicitária e Professora de Comunicação e Marketing (Graduação FAESB – Faculdade de Ensino Superior Santa Bárbara; Pós-graduação FEI - Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana PE Saboia de Medeiros). E-mail: babhy@terra.com.br

¹⁶ Administradora (PUC PR). Pós-Graduada em Marketing pela FAE-Business School. Analista Dedicada ao Cliente da Exxonmobil. E-mail: pacheco.helena@uol.com.br

¹⁷ Design Gráfico (PUC PR). Pós-Graduada em Planejamento e Gestão de Negócios pela FAE-Business School e em Planejamento e Arte na Produção de Eventos pela PUC PR. Design e Sócia Proprietária da Empresa Dimarula Eventos. E-mail: ilze@dimarulaeventos.com.br

¹⁸ Publicitária (PUC PR). Pós-Graduada em Marketing pela FAE-Business School. E-mail: thaispriscila@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O comércio das cidades, em geral, vem acompanhando as novas demandas sociais, inovando seus serviços, utilizando a tecnologia e proporcionando facilidade aos clientes, além de outros atrativos. Adaptando-se a essas novas realidades, o consumidor também mudou seus hábitos, por diversos fatores, como a mulher inserida no mercado de trabalho, a tecnologia envolvida no ramo da alimentação, a quantidade de tarefas em que as pessoas se envolvem no dia a dia, a acessibilidade à informação e assim por diante. Em Curitiba, não é diferente, a globalização trouxe muitas mudanças e a capital do Paraná precisou adaptar-se às novas mudanças sociais para atender as necessidades dos seus consumidores.

Uma das maneiras de atender o consumidor contemporâneo, aliando a praticidade ao atendimento rápido, é o comércio 24 horas e o comércio *drive-thru*. Mais comuns aos norte-americanos, esses serviços já se encontram familiar aos consumidores curitibanos. Na grande maioria em comércio de alimentos e bebidas, esses sistemas podem existir em conjunto ou separadamente em cada comércio. Hoje, há em Curitiba vídeo locadoras que funcionam 24 horas e oferecem o sistema *drive-thru* para devolução da mercadoria, supermercados que atuam 24 horas, lava-carro que funciona por meio do sistema *drive-thru*, restaurantes e lanchonetes que atuam com ambos os sistemas.

O atendimento 24 horas oferece flexibilidade ao consumidor que prefere ou não pode frequentar o estabelecimento em horário comercial. Permite que compras ou refeições possam ser feitas com mais comodidade, se enquadrando aos horários disponíveis do consumidor.

O serviço *drive-thru*, por sua vez, permite que o consumidor não perca tempo, saindo de seu veículo para fazer e aguardar um pedido e somente depois voltar para o carro e seguir caminho. Ele permite que se faça todo o processo descrito e o pagamento, sem sair do veículo. É um processo que proporciona maior rapidez. Além da agilidade, oferece segurança, fator importante a se considerar em cidades grandes, onde a incidência de violência tende a ser maior. O *drive-thru* também permite que o tempo gasto dentro de um carro, nos horários de maior movimento, seja mais bem aproveitado, ao chegar ao seu destino final, o consumidor já teve sua refeição, devolveu o DVD ou até mesmo lavou seu carro.

O propósito do estudo é avaliar e comparar as características comportamentais de consumidores curitibanos que fazem uso dos serviços *drive-thru* e/ou 24 horas, portanto, trata-se de uma pesquisa descritiva. O sujeito da pesquisa é o consumidor curitibano, ou seja, pessoas que efetivamente compram e residam na cidade, indiferentemente de sua naturalidade. Costa (2010) e Blackwell *et al* (2005), definem como comprador, aquele que atua indo à loja, ligando para fornecedores, preenchendo cheques, trazendo produtos para casa, consumindo e assim por diante.

Para este estudo houve a necessidade da elaboração de um plano de amostragem para definir parte da população de Curitiba/PR. O censo populacional realizado pelo IBGE (2010) contabilizou 1.746.896 habitantes no município. Devido a um grande número de habitantes e para a viabilização da pesquisa foi utilizada uma margem de erro de +/-8%. O cálculo para a definição da amostra utilizou a seguinte fórmula (BARBETTA, 2003):

$$n_0 = \frac{1}{(E_0)^2}, \text{ em que:}$$

N = Tamanho da População

E₀ = Erro amostral

n₀ = Primeira aproximação do tamanho da amostra

n = Tamanho da amostra

$$n_0 = \frac{1}{(0,08)^2} . = 156$$

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0} \quad n = \frac{1746896 \times 156}{1746896 + 156} \quad n = 155,98$$

A amostra foi estipulada em 156 entrevistados. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumento o questionário estruturado, no qual o respondente poderia manter-se anônimo. Quando rigorosamente selecionada, a amostra resulta em levantamentos bastante parecidos dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo (GIL, 2009). Também, vale ressaltar que não foi adotado nenhum outro critério de seleção, que considere classe social, local de moradia, sexo, etc. Sendo assim, as demais características inerentes ao perfil dos entrevistados foram levantadas após a análise dos dados, a partir das informações coletadas. Os entrevistados foram obtidos em locais de fluxo intenso de público, sendo a Praça Tiradentes, o marco zero da cidade e a Praça Rui Barbosa, que possui o terminal central dos ônibus do município. Em ambos os pontos centrais trafegam todos os segmentos da população curitibana. Em cada praça, 26 pessoas foram entrevistadas a cada período (manhã, tarde e noite), no dia 10 de março de 2010.

A elaboração deste estudo justifica-se pela ausência de um estudo específico entre as duas variáveis em questão: características comportamentais do consumidor que frequenta um estabelecimento 24h e do consumidor que utiliza o serviço *drive-thru*. Deseja-se entender e verificar se há relação entre ambas as variáveis, para auxiliar próximos estudos sobre os temas, empreendedores, empresários e até consumidores na tomada de decisão.

2 O COMÉRCIO 24 HORAS

O trabalho noturno não é algo novo, foi crescendo conforme a civilização progredia e as necessidades surgiam. Segundo Fischer *et al.* (2004), este crescimento do trabalho noturno deteve-se temporariamente na Idade Média, por causa da divisão das populações em estados feudais, diminuindo a necessidade de comércio e também porque os novos regulamentos para as profissões exigiam que atividades comerciais funcionassem apenas durante o dia. Com a invenção de Thomas Edison, a lâmpada elétrica, surgiu a possibilidade de utilizar equipamentos em tempo integral e a oferta de bens e serviços sem interrupção, por 24 horas. Outro marco na mudança nos hábitos dos consumidores que impulsiona a oferta de serviços 24 horas ocorreu a partir da década de 70, quando a mulher começa a exercer atividades profissionais também fora de casa, ou seja, com a entrada da mulher no processo de produção industrial as tarefas consideradas do lar e da família passaram a serem desempenhadas em outros horários, após já terem cumprido uma jornada de trabalho nas fábricas.

O desenvolvimento dos hábitos do consumidor nesta nova relação com o tempo tem um papel fundamental na dinâmica do consumo, principalmente nas grandes cidades e metrópoles. Hoje, a globalização nos apresenta o ritmo 24 horas da vida contemporânea. No Brasil, por exemplo, em São Paulo, o crescimento do número de estabelecimentos que oferecem este tipo de serviço é representativo, entre eles: academias, clínicas odontológicas, floriculturas, livrarias, cursos de idiomas e outros.

Segundo Ortigoza (2008), os tempos atuais nos impõem um ritmo cada vez maior e devido à frequência vem se tornando a cadência da sociedade urbana. Esse ritmo urbano ditado pelo processo de produção interfere na vida social e familiar, impondo, aos consumidores, alguns novos comportamentos de consumo, resultante da escassez de tempo. Devido a estas novas imposições sociais, uma variedade de tipos de comércio começa a ganhar mais espaço. O comércio 24 horas, por exemplo, se torna uma solução para as famílias e pessoas que só podem recorrer aos bens e serviços que necessitam fora do seu tempo produtivista, quando geralmente outros comércios e serviços já não estariam atendendo.

O comportamento do consumidor se torna cada vez mais complexo, as necessidades são cada vez mais variadas. Segundo Marx (1974, p. 116), “a produção não produz, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente. Logo, a produção cria o consumidor.” Entende-se, então, que a criação ou adaptação das diversas formas de comércio criam e adaptam também os hábitos de consumo, moldando novos comportamentos dos consumidores.

4.1 O COMÉRCIO 24 HORAS EM CURITIBA

Quando se apresenta à temática, comércio 24 horas no Brasil, a Rua 24 Horas da capital do Paraná é um marco nacional. A Rua 24 Horas, trata-se de uma galeria aberta ao público 24 horas por dia, na cidade de Curitiba, que popularmente é referida com a expressão ‘não dorme’. Inaugurada em 1991, foi a primeira rua desse estilo no Brasil. A Rua 24 Horas é um espaço coberto, com opções de lazer, comércio e serviços, é ponto de encontro e entretenimento para turistas e curitibanos. A Rua 24 Horas disponibiliza aos consumidores revistaria, lojas de roupa e artesanato, lanchonetes, bares, restaurantes, acesso à Internet, farmácia, floricultura e caixas automáticas. A galeria possui 116 metros de extensão. Construída em estrutura metálica tubular em forma de arcos e cobertura de vidro. O projeto é dos arquitetos Abrão Assad, Célia Bim e Simone Soares. Dois grandes relógios, um em cada entrada (ou saída), marcam horas em 24 intervalos, em lugar de 12, são iluminados e comandados por uma central eletrônica a quartzo. A Rua 24 Horas está localizada no centro de Curitiba. Quando a Rua 24 Horas surgiu, em 1991, Curitiba praticamente não funcionava depois das 21 horas, sendo quase impossível achar algum comércio ou restaurantes abertos. Hoje, há alguns tipos de comércio e supermercados 24 horas que suprem essa carência em diversas localizações da cidade.

Por se tratar de um conceito relativamente novo, ainda, não há disponível uma relação com todos os estabelecimentos, comércios ou serviços que atendam 24 horas na cidade de Curitiba. Porém, em pesquisa realizada para o estudo, encontrou-se uma diversidade de estabelecimentos, comércios e serviços que atendem 24 horas, conforme quadro abaixo:

QUADRO 01 – Estabelecimentos 24 horas em Curitiba

Tipo de estabelecimento 24 horas	Quantidade em Curitiba
Hipermercados	01
Veterinária e hotel para animais	06
Bancos / caixa automático	82
Restaurantes, pizzeria e <i>fast-foods</i>	52
Chaveiro	06
Guincho / mecânico	12
Encanadores e eletricitas	16
Floricultura	05
Farmácias	14
*Outros	54
* não inclui serviços públicos, tais como delegacias, corpo de bombeiros e hospitais, assim como hotéis e motéis.	

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados do site: <http://www.hagah.com.br/>. (2011)

Dentre os outros serviços e estabelecimentos que aparecem no quadro, estão serviços de transporte como táxi e van, gráficas, técnicos de informática, segurança particular ou escolta, etc. O quadro totaliza 305 estabelecimentos, comércio ou serviços que atendem 24 horas uma população de 1.746.896 habitantes na cidade de Curitiba.

5 O COMÉRCIO *DRIVE-THRU*

O *drive-thru* ou *drive-through* (tradução literalmente ‘dirija através de’), já conhecido nas metrópoles brasileiras, principalmente por causa das redes de *fast-food* como McDonald’s e Habib’s, consiste em um conceito de comercialização de produtos através de um sistema de atendimento no qual o cliente não precisa estacionar ou sair do veículo.

Segundo Oppermann (2004) o termo *drive-thru* surgiu em 1931, por uma iniciativa de Royce Hailey gerente de uma lanchonete no Texas. A lanchonete não estava muito bem financeiramente, quando Royce ouviu algo de seu patrão que o inspirou: ‘*As pessoas que têm carro são tão preguiçosas que não querem sair dele nem para comer*’. E foi este o tipo de pessoas que Royce resolveu satisfazer ao colocar na entrada da loja uma placa que dizia ‘*drive-thru*’, sendo este o início do serviço. “*Os clientes gostaram da novidade e, em pouco tempo, um congestionamento de Fords Modelo T e de outros calhambeques se formou diante da lanchonete*”. A ideia se espalhou, a lanchonete Wendy’s aderiu o sistema na década de 70 e o primeiro McDonald’s com *drive-thru* foi aberto em 1975. Ainda, segundo o autor, hoje, 90% das lojas americanas de *fast-food* têm o sistema. É um sistema que foi criado, há 80 anos, para satisfazer uma demanda e um público local e nas metrópoles já está presente no cotidiano contemporâneo e é oferecido por diversos segmentos do mercado, como bancos, farmácias e supermercados.

O crescimento no setor de serviços vem ganhando destaque, isso se dá principalmente, pelo atual estilo de vida dos habitantes dos grandes centros urbanos. Os trabalhadores têm em média uma jornada de trabalho de 10 a 12 horas e gastam de 1 a 2 horas no trânsito por dia, dessa forma as pessoas são obrigadas a buscar alternativas rápidas de serviços para aquisição de produtos.

Com a necessidade crescente de agilidade, o setor alimentício, vislumbrando novas oportunidades, foi pioneiro na oferta de serviços como *self service e fast-food*. O aumento no uso do automóvel também alterou o processo de consumo, permitindo uma locomoção mais rápida e alimentos passaram a ser consumidos até mesmo no interior do veículo. O *drive-thru* passou a ser uma opção cada vez mais utilizada com o objetivo de poupar o tempo gasto com refeições. Em uma pesquisa feita por Amaro et al (2003), observou-se que 42% das pessoas deixam de comer por estar atrasadas, este público poderia ser facilmente atendido por um sistema de logística rápida como o *drive-thru*. Alguns outros fatores motivam a utilização deste tipo de sistema como: a facilidade de pagamento e utilização, a comodidade, a acessibilidade e a portabilidade.

Outro aspecto que contribui para este cenário é o aumento no índice de violência nas grandes metrópoles. Pessoas que são abordadas em seus carros ou quando caminham saindo ou indo em direção aos seus veículos, para assaltos ou sequestros. Dias (2008, apud Blog da Oposição, 2008), em discurso no Plenário do Senado, registrou que a violência em Curitiba teve um aumento em média de 12% de 2002 a 2006 e que este valor representa 6 vezes mais do que o aumento da população. Além da agilidade no atendimento, poupando tempo de filas e de estacionamento, o sistema *drive-thru* também proporciona maior segurança já que o consumidor não tem a necessidade de estacionar e deixar o veículo.

No entanto, há aspectos negativos de um estabelecimento com sistema *drive-thru* que não devem ser ignorados. Muitos consumidores gostam de escolher e ver o aspecto dos produtos antes de adquiri-los, outros preferem descer do carro para relaxar depois de um longo período no trânsito, alguns temem experimentar um sistema que não está habituado. Acredita-se que por estes motivos o *drive-thru* não pode ser visto como um sistema único a ser implantado em um estabelecimento, mas como um diferencial para o consumidor que busca comodidade e agilidade.

4.1 O COMÉRCIO DRIVE-THRU EM CURITIBA

Curitiba, ainda, se encontra em crescimento demográfico. Segundo Bendlin e Agência Estado (2008), a população de Curitiba, em apenas um ano, aumentou em mais de 30 mil habitantes, atingindo um crescimento de 1,71%. Isso significa que, a cada dia, a capital paranaense ganha pelo menos 110 novos moradores, se forem consideradas as taxas de natalidade, mortalidade e fluxo migratório. Mesmo com esses índices de crescimento, a frota em Curitiba cresce mais do que a população. Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC (2010), mostra os números crescentes da população e da frota de veículos da cidade, desde 1994 até o ano 2009.

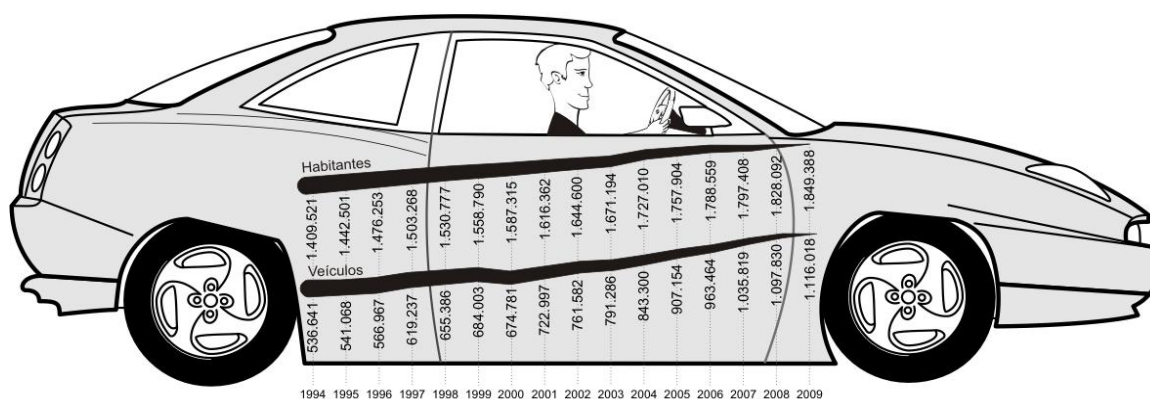


FIGURA 01 – Evolução de habitantes e veículos em Curitiba

Fonte: IPPUC 2010, com base em dados do DETRAN/PR – Departamento de Trânsito do Paraná/Coordenadoria de Veículos, IBGE.

Fatores como o crescimento populacional, o aumento da expectativa de vida e a acessibilidade na aquisição de automóveis, faz com que haja cada vez mais pessoas circulando motorizada pela cidade. Sendo assim, muitas pessoas passam um longo período em seus veículos e muitas vezes acabam optando por serviços prontos, rápidos e que possam ser adquiridos e utilizados/consumidos em seu próprio veículo. Vale lembrar que em Curitiba não apenas as redes de *fast-foods* e restaurantes oferecem a facilidade *drive-thru*, mas há também outros comércios como farmácias e vídeo locadoras. A quantidade de estabelecimentos que divulgam o serviço *drive-thru*, em Curitiba, está no quadro 02 a seguir:

QUADRO 02 – Estabelecimentos *drive-thru* em Curitiba

Tipo de Estabelecimento	Quantidade em Curitiba
Restaurante	01
Fast-food	06
Banco	06

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados do site: <http://www.hagah.com.br/>. (2011)

Totalizando apenas 13 estabelecimentos divulgados, nota-se a baixa quantidade de estabelecimentos que fazem uso do sistema ou que os divulgam.

5 O CONSUMIDOR CURITIBANO

Segundo Menshhein (2007), o teste de um novo produto ou serviço em um mercado é fundamental para o *Marketing* e algumas cidades são escolhidas como referência para esses testes, devido à exigência dos seus consumidores e a representatividade real das reações no restante de um país. Durante muito tempo a cidade de Curitiba foi utilizada como termômetro para lançamento de novidades, ou seja, algumas empresas faziam o pré-lançamento de suas

marcas, produtos e/ou serviços na capital paranaense para medir a aceitação do público, depois, dependendo do resultado, era lançando na região de interesse ou até mesmo nacionalmente. Algumas empresas ainda utilizam Curitiba como cidade-teste. “A cidade é o mercado piloto para as operações nacionais da Pizza Hut e a aceitação entre os curitibanos é um excelente indicativo de que o produto cairá no gosto dos brasileiros” (ÁVILA, 2009).

Pelas suas características de renda, formação étnica e cultural, Curitiba é considerada uma cidade-teste para o lançamento de novos produtos em nosso país, comprovando a qualificação dos seus habitantes e o seu notável potencial de consumo. (FOTOLOG CURITIBATOWN, 2010).

Em recente divulgação, o IBGE (2010) apontou 1.746.896 habitantes na cidade de Curitiba e conforme pesquisa para identificar o perfil do consumidor curitibano, realizada pelo PROCON/PR (2001), verificou-se que a maioria, 30%, deles possuem entre 26 a 35 anos. 54% são do sexo feminino, 48% têm o colegial completo e ensino superior incompleto. A maioria, 25% recebem entre 5 e 10 salários mínimos. As classes sociais de maior representatividade no município são a C com 32% e a B2 com 26%. A soma dessas classes sociais (B2 e C) supera a metade da população de Curitiba. Apenas 3% são representados pela classe A1. Sendo assim, é possível afirmar que o grande público consumidor de Curitiba faz parte da classe C. Esta informação é comprovada por outra pesquisa, realizada pelo Instituto Ethos em parceria com o Jornal Gazeta do Povo em 2009 (apud Sanchez, 2009) que apontou mais de 50% da população de Curitiba pertencente à classe C.

Para Carvalho (2007), Curitiba deixou de ser dos curitibanos há muito tempo, já na década de 1970, dois terços da população que morava em Curitiba não eram nascidos na cidade. Dado esse confirmado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – Iparde (apud Carvalho, 2007) que constatou 47,7% dos habitantes de Curitiba não sendo naturais da cidade e explica que o processo migratório é considerado normal em capitais e cidades mais industrializadas. Mais recentemente, a pesquisa realizada pelo Instituto Ethos e Gazeta do Povo (2009, apud Albuquerque, 2009) mostrou que 55% da população de Curitiba nasceu em outra cidade do Paraná ou mesmo em outro estado. Este trânsito de pessoas pode acontecer por vários motivos, como tratamentos de saúde, oportunidades de emprego, estudos e qualidade de vida.

A cidade de Curitiba pode ser dividida em duas: uma que sofreu grande influência da colonização européia, essa apresenta um nível médio de renda maior que o nível do país, uma cultura elevada e devido seus costumes conservadores e rigorosos, são vistos como um grupo de consumidor exigente. A outra cidade dentro de Curitiba é formada por consumidores resultantes da mistura africana, portuguesa e indígena, vindas do êxodo rural e do êxodo urbano. O que prova que Curitiba não é apenas uma, são várias, como defende Martins (2009). Por esse conservadorismo herdado da cultura européia, entende-se o porquê das exigências no momento da compra. A pesquisa realizada pelo PROCON/PR (2001), apontou que 34% dos consumidores curitibanos quando são mal atendidos, não levam o produto e deixam o estabelecimento. Outros 34% responderam na mesma questão, que não levam o produto e nunca mais voltam ao estabelecimento. Colombo (2009) explica que em Curitiba, os consumidores preferem empresas pequenas e familiares a grandes indústrias, justamente porque nesses estabelecimentos menores oferecem o atendimento personalizado, muitas vezes pelo próprio fundador ou proprietário, e este contato estabelece uma relação de confiança e empatia com o cliente. Apesar de prezar sempre pelo bom atendimento, as forças sociais e os fatores individuais também influenciam no comportamento do consumidor. Quer dizer, tendências demográficas, geográficas e econômicas

junto com estilo de vida, personalidade, temas de interesse, atividades e opiniões de cada um irão interferir no comportamento do consumidor. (COSTA, 2010).

Como mostra a pesquisa do PROCON/PR (2001), o consumidor curitibano escolhe estabelecimentos como supermercado, farmácia, panificadoras pela sua proximidade a sua casa ou trabalho, apontando que a maioria, 38%, opta pelo estabelecimento em que a sua localização é mais próxima de onde está a pessoa, para que assim possa utilizar este tempo que economizou com outras atividades, já que o ritmo de vida acelerado acaba diminuindo o tempo para gastar com aquilo que interessa.

Portanto, o consumidor muda o seu comportamento de acordo com a sua necessidade. Assim como prefere as empresas familiares, que apesar de não ter a mesma variedade dos grandes estabelecimentos, oferece um atendimento personalizado, também pode frequentar os estabelecimentos mais próximos a sua casa ou trabalho para poupar o tempo que iria investir em outras atividades.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra probabilística, conforme previsto na metodologia, constituiu-se de 156 pessoas avaliadas com os seguintes aspectos: em sua maioria, do sexo feminino (69%), com idade entre 21 a 35 anos (69%), solteiras (68%), com escolaridade de nível superior incompleto ou cursando (66%) e sem filhos (74%). A razão de mais mulheres terem respondido ao questionário, mesmo a amostra tendo sido escolhida de forma aleatória, corrobora com as constatações feitas pelo IBGE (2004):

As proporções entre a população masculina e feminina vêm diminuindo paulatinamente no Brasil. Em 1980, havia 98,7 homens para cada cem mulheres, proporção que caiu para 97% em 2000 e será de 95% em 2050. Em números absolutos, o excedente feminino, que era de 2,5 milhões em 2000, chegará a seis milhões em 2050.

Conforme previsto para este estudo, todos os avaliados residem atualmente em Curitiba, sendo 58% naturais da cidade. Confirmando o dado divulgado pelo Ipardes (apud Carvalho, 2007), que aproximadamente 47% da população que vive na cidade não são naturais de Curitiba.

Da amostra avaliada, 70% vive em residência com 3 a 5 pessoas e 36% possuem uma renda familiar de R\$3.001,00 a R\$5.000,00 e 33% somam uma renda familiar acima de R\$5.000,00.

A classificação econômica da amostra se deu por meio da classificação de posse de itens. O sistema de codificação e pontuação utilizado é o modelo ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2008). Utilizando esse método foi observado, que a amostra avaliada pertence às classes B e C e quase 100% possui veículo próprio, o que facilita a utilização de *drive-thru*.

Com relação às compras, 45% da amostra afirmam fazê-las no período noturno. Mais um dado corrobora com a proposta deste estudo.

Quanto ao perfil do consumidor, foi avaliado o seu comportamento diante de diversas situações com relação aos serviços *drive-thru* e/ou 24 horas.

6.1 PERFIL DO CONSUMIDOR CURITIBANO DOS SERVIÇOS 24 HORAS

Dentre os motivos mais citados que levam os consumidores a frequentar um estabelecimento comercial está seu atendimento 24 horas, sendo essa característica apontada por mais da metade dos pesquisados.

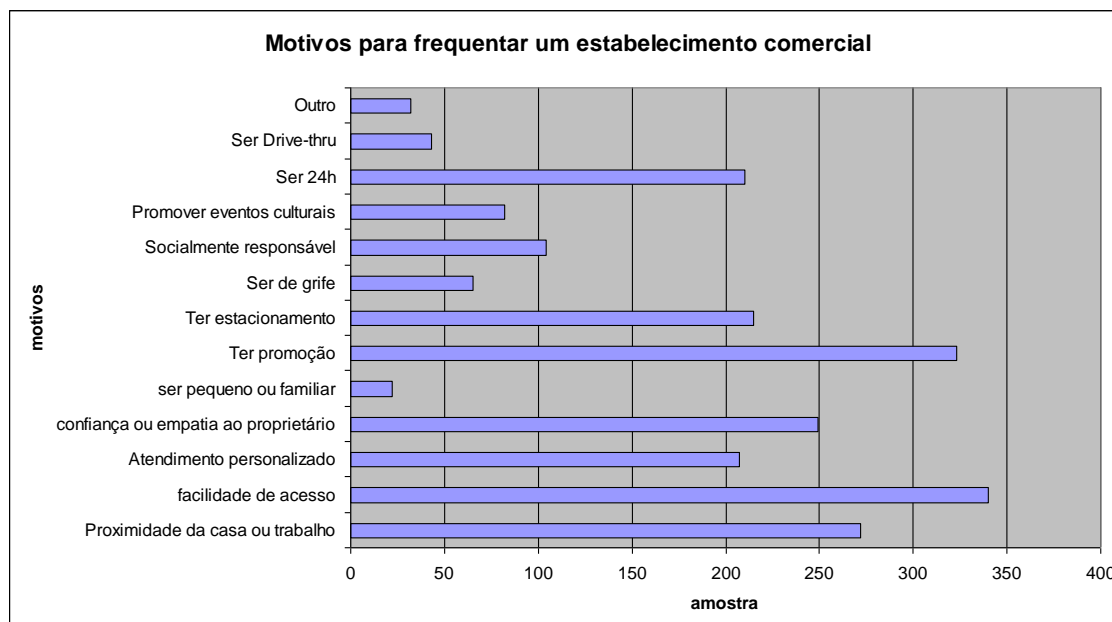


Figura 02: Motivos para frequentar um estabelecimento comercial.

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

Os estabelecimentos 24 horas mais frequentados são os restaurantes, *fast-foods*, hipermercados e farmácias. A frequência com que os entrevistados optam por este tipo de serviço é de uma vez por semana (36%).

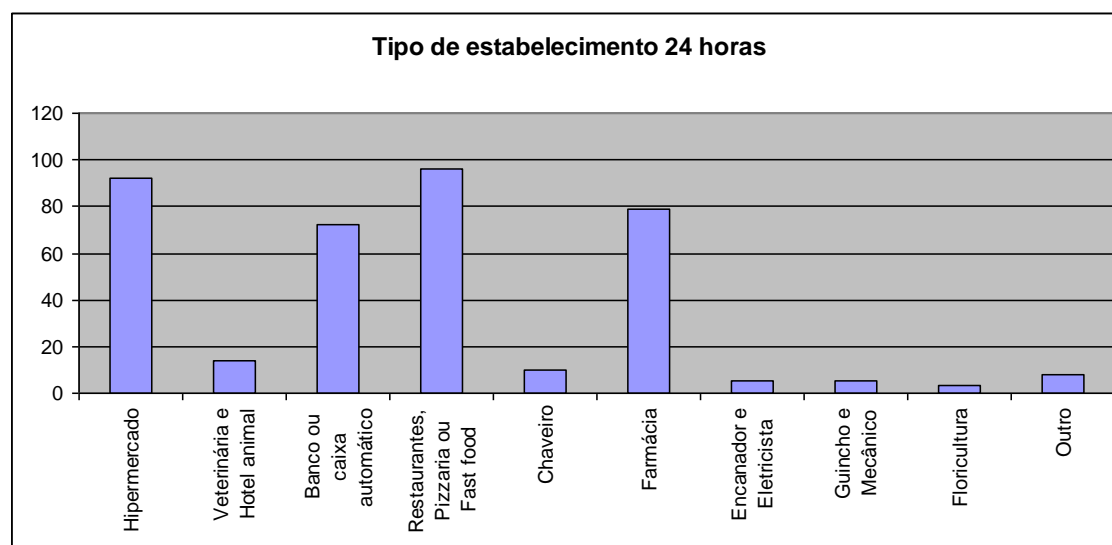


Figura 03: Tipo de estabelecimento 24 horas.

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

Os frequentadores de estabelecimentos 24 horas optam por este tipo de estabelecimento por proporcionar flexibilidade e conforto. Os motivos pelo qual a amostra frequenta o comércio 24 horas é a menor aglomeração de pessoas no período da noite ou madrugada, o acúmulo de atividades no decorrer do dia, tornando inviável a compra no horário comercial ou por simplesmente gostar de sair à noite ou madrugada.

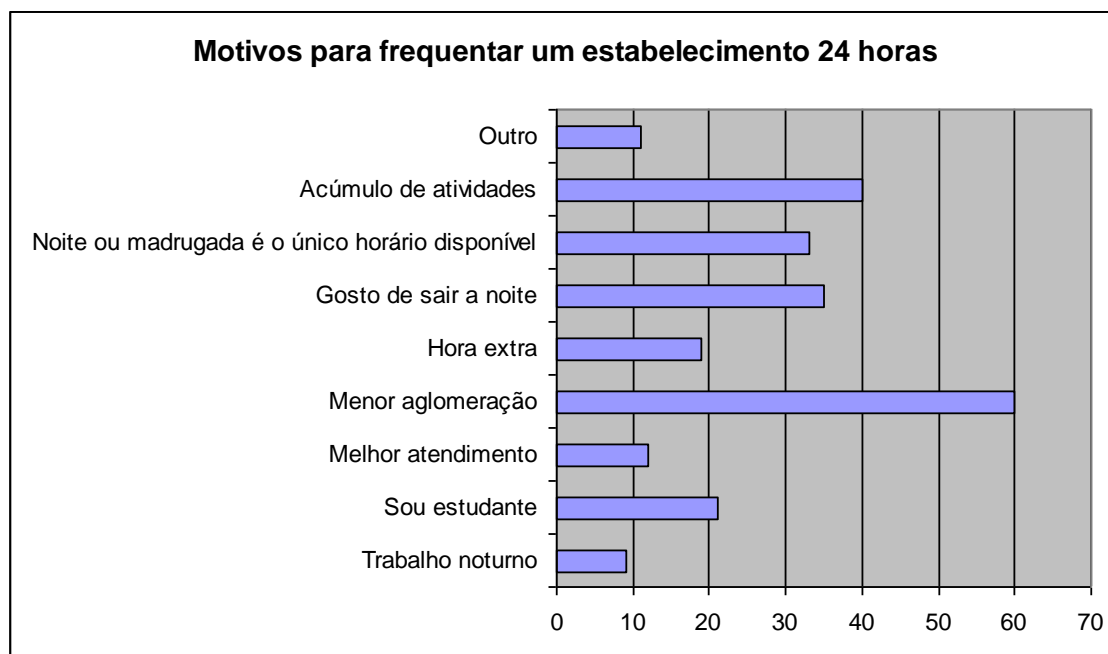


Figura 04: Motivos para frequentar um estabelecimento 24 horas.

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

58% dos avaliados frequenta estabelecimentos 24 horas durante a noite e 30% durante a madrugada. 63% fazem uso desse serviço aos finais de semana e está acompanhado de amigos ou da família. Apenas 6% estão acompanhados de colegas de trabalho.

Cruzando os dados, nota-se que em Curitiba o comércio 24 horas é mais frequentado por jovens entre 15 a 35 anos, aos finais de semana, à noite ou na madrugada. E que os principais estabelecimentos frequentados são restaurantes e redes de *fast-foods*. Apesar de Curitiba ser uma cidade de clima frio e úmido, o clima não demonstrou ser um empecilho para sair de casa.

De acordo com o Quadro 01 - Estabelecimentos 24 horas em Curitiba, que mostra os tipos e a quantidade de estabelecimentos comerciais 24 horas, há mais bancos e caixa automático disponível para a população do que restaurantes e *fast-foods*. No entanto, a pesquisa de campo, aponta que os restaurantes, pizzarias e *fast-foods* são os estabelecimentos mais citados.

6.2 PERFIL DO CONSUMIDOR CURITIBANOS DOS SERVIÇOS *DRIVE-THRU*

Na busca de dados do comportamento do consumidor que utiliza o sistema *drive-thru*, foi identificado que não há uma frequência para a utilização do serviço, sendo que 52% dos avaliados utilizam esporadicamente algum tipo de estabelecimento comercial que ofereça esse sistema.

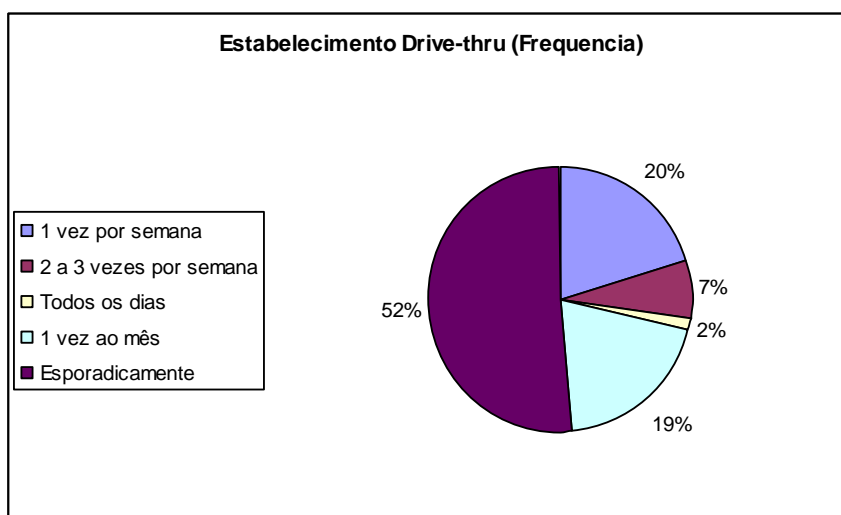


Figura 05: Estabelecimento Drive-Thru (frequência).
Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

54% fazem uso do *drive-thru* apenas aos finais de semana, dentre estes 48% no horário da noite. Na madrugada e no horário de almoço há empate com 18% das respostas.

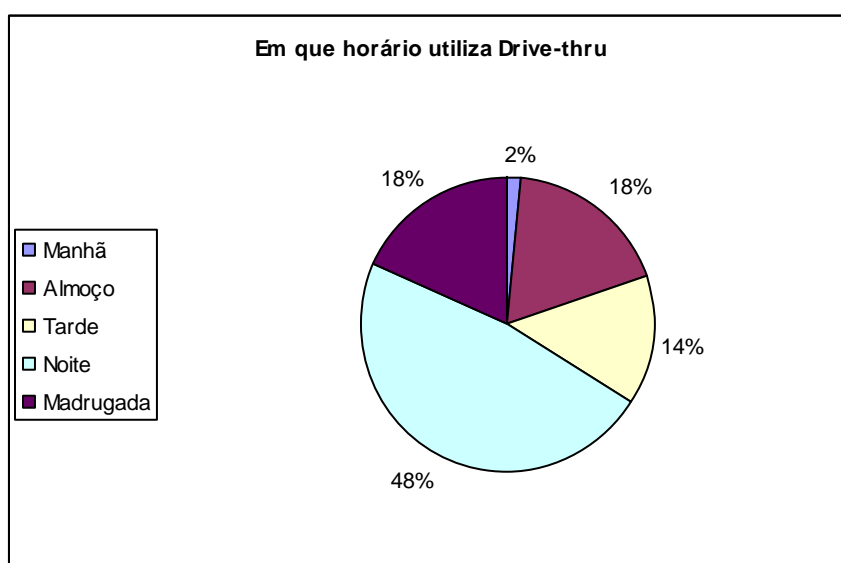


Figura 06: Horário de utilização do *Drive-Thru*.
Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

O tipo de estabelecimento comercial mais frequentado são também os restaurantes, incluindo *fast-food*. Caixa automático fica em segundo lugar, seguido por farmácias e vídeo locadoras.

Quando perguntado a característica mais importante que um *drive-thru* deve oferecer, quase todos os avaliados responderam ser a questão da flexibilidade. Mais da metade considerou o conforto, seguido pela segurança e a comodidade. Contraditório ao constatado na literatura, poucos entrevistados cogitaram a agilidade como característica. Em contrapartida, quando

perguntados os motivos que levam a utilizar o serviço *drive-thru*, o item mais pontuado, em quase a totalidade dos questionários, foi o rápido atendimento.

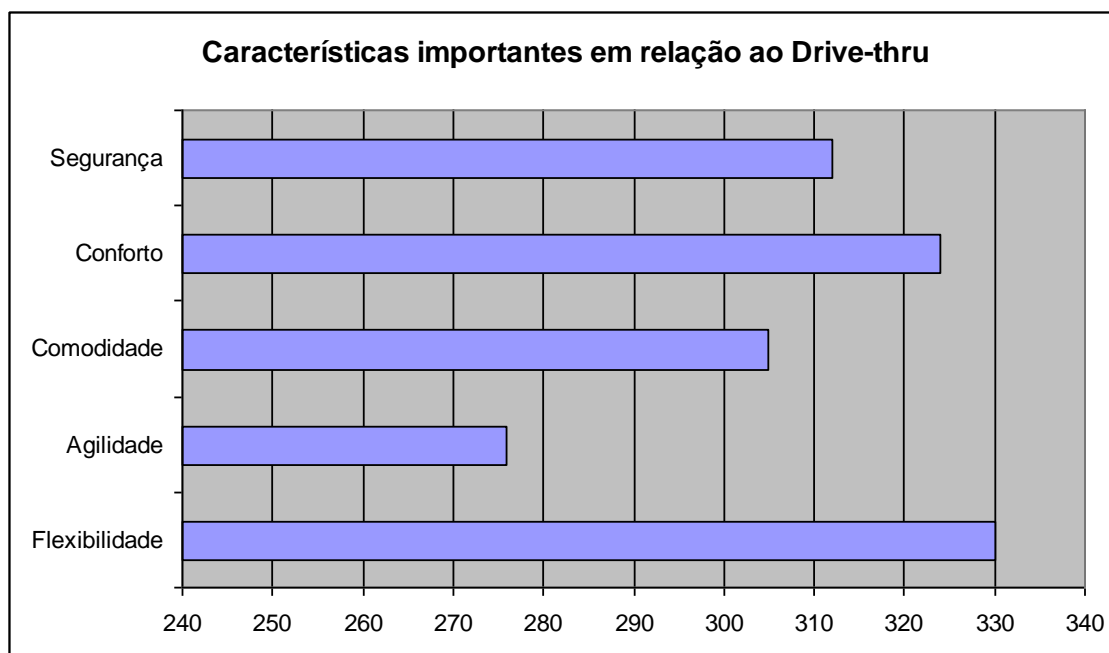


Figura 07: Características importantes em relação ao Drive-Thru.

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

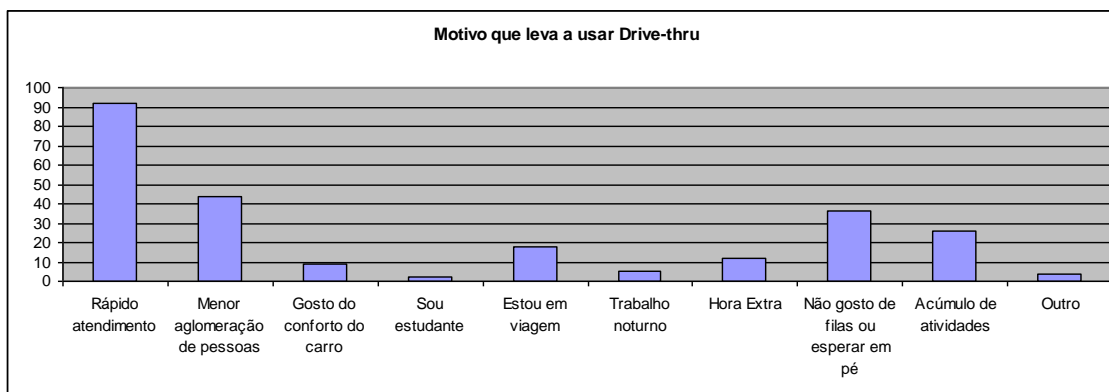


Figura 08: Motivo que leva a usar *Drive-Thru*.

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da tabulação dos questionários.

Ao cruzar os dados, nota-se que o *drive-thru*, em Curitiba, é mais frequentado por jovens entre 15 a 35 anos, aos finais de semana, à noite ou na madrugada. É possível entender que o *drive-thru* é mais procurado em casos onde esses jovens saem de seus compromissos mais tarde ou à noite e buscam uma forma flexível, cômoda e segura de obter suas compras, principalmente, alimentos. Quando utiliza o sistema *drive-thru*, 37% dos avaliados estão acompanhados da família e 26% estão sozinhos.

Diferente do hábito do Norte Americano que conhece e está adaptado ao sistema *drive-thru* há mais tempo, o consumidor curitibano, ainda, não incorporou esse modo de compra à sua rotina. Em estudo feito por Gillespie (2005), detectou-se que o norte-americano precisa da comodidade do *drive-thru* e relata a necessidade do consumidor de estar no conforto do seu

carro, com filhos ou a caminho do trabalho, para um rápido atendimento, sem a perda de tempo ao estacionar o veículo, fazer o pedido e aguardar. No entanto, o mesmo estudo afirma que, o norte-americano faz uso do *drive-thru* apenas durante a semana. Aos finais de semana, ele prefere entrar em um restaurante acompanhado de seus amigos ou familiares e desfrutar do ambiente.

Outro fator observado que pode contribuir na baixa utilização do sistema *drive-thru*, está descrita no quadro 02 – Estabelecimentos *drive-thru* em Curitiba, ou seja, a quantidade de estabelecimentos que divulgam a facilidade do sistema é pequena. Em contrapartida, o trânsito em Curitiba tende a aumentar, de acordo com o crescimento da população e a quantidade de veículos que circulam na cidade, conforme mostra a figura 01 - Evolução de habitantes e veículos em Curitiba. Seguindo tal linha de raciocínio, deve aumentar a quantidade de estabelecimentos *drive-thru*, assim como a divulgação dos mesmos. Fato é que a falta de tempo, ainda, não é motivo para os consumidores curitibanos utilizarem o *drive-thru* e sim a segurança e a flexibilidade.

6.2.1 Correlação entre os perfis dos consumidores curitibanos dos serviços 24 horas e *drive-thru*

Ao término das constatações, a análise dos comportamentos apresentados pelos entrevistados permite realizar uma correlação entre as características dos usuários de estabelecimentos 24 horas e do sistema *drive-thru*. A análise quantitativa é apresentada abaixo pelo quadro-síntese 03 que prima pelos resultados de maior porcentagem obtidos na pesquisa de campo.

QUADRO 03 – Comparativo do perfil do consumidor 24 horas e *drive-thru*

	24 horas	<i>drive-thru</i>
Frequência que utiliza o estabelecimento	Uma vez por semana	Esporadicamente
Quando utiliza	Nos finais de semana	Nos finais de semana
Horário que utiliza	Noite	Noite
Tipos de estabelecimentos frequentado	Restaurantes e hipermercados	Restaurantes, pizzarias e <i>fast-food</i>
Principal característica esperada	Flexibilidade	Flexibilidade
Motivos que levam a optar pelo estabelecimento	Menor aglomeração de pessoas	Rápido atendimento
Com quem frequenta o estabelecimento	Família	Família

Fonte: Elaboração própria, com dados retirados da pesquisa quantitativa.

7 CONCLUSÃO

Após o levantamento e análise quantitativa dos dados, fica evidenciado que as características comportamentais do consumidor de um estabelecimento 24 horas são bastante similares ao do consumidor do serviço *drive-thru*. Ambos os perfis apresentam: a faixa etária entre 15 e 35 anos, a busca por flexibilidade, conforto e segurança, a frequência de tais sistemas quase sempre acompanhados da família, aos finais de semana e durante a noite ou madrugada.

Por serem sistemas que oferecem ao consumidor maior flexibilidade comparada a um estabelecimento comercial clássico e sendo essa a característica comum principal e mais citada como esperada pelo consumidor de *drive-thru* e 24 horas pressupõem que, o consumidor curitibano que utiliza o serviço 24 horas, também pode ter interesse em tê-lo ofertado pelo *drive-thru*, assim como o consumidor que utiliza o serviço *drive-thru*, também pode ter interesse em tê-lo funcionando 24 horas. Existem alguns poucos estabelecimentos comerciais em Curitiba que oferecem e divulgam os dois serviços para o seu consumidor: *drive-thru* e 24 horas.

Um dos motivos para não haver maior frequência no uso do sistema *drive-thru* pode ocorrer por não haver a divulgação do serviço e/ou ter poucos estabelecimentos na cidade. Um próximo estudo pode verificar a viabilidade de se divulgar o conceito *drive-thru* para a população, enfatizando as vantagens que o sistema oferece e verificar se a ação de divulgação modificaria a frequência de uso.

Diante das mudanças do comportamento do consumidor, fazem-se necessárias adaptações por parte dos comércios e dos serviços ofertados ao mercado consumidor. O sistema *drive-thru* e o sistema 24 horas oferecem agilidade, facilidade e segurança ao cliente consumidor. A concorrência é cada vez mais acentuada e o comércio ou serviço que não se adapta às mudanças do consumidor e suas características comportamentais, corre risco de perder a sua fatia de mercado.

REFERÊNCIAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil – 2008**. Disponível em:

<www.canadapesquisas.com.br/pastadownload/Criterio_Brasil_2008.pdf> Acesso em: 21 set. 2009.

ALBUQUERQUE, Vivian. **Maioria não é da capital**. Gazeta do Povo, Curitiba, 25/03/2009, Retrato da Grande Curitiba. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/retratocuritiba/quemsomos/conteudo.phtml?tl=1&id=870460&tit=Maioria-nao-e-da-capital>>. Acesso em: 12 dez. 2009

AMARO, Andréa *et al.* **Projeto Integrado de Negócios – *drive-thru***. Santo André: FGV, 2003.

ÁVILA, Paula. **Pizza Hut lança pizza due em Curitiba**. Paran@Shop, 24/07/2009. Disponível em: <http://www.paranashop.com.br/colunas/colunas_n.php?op=gastronomia&id=21004 />.

Acesso em: 23 nov. 2009.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5 ed. Florianópolis: Ed. UFSC; 2003.

BENDLIN, Ana Carolina com Agência Estado. **Curitiba ganha 110 habitantes/dia**. Gazeta do Povo, Curitiba, 30/08/2008, Vida e Cidadania. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=803245>>. Acesso em: 28 set. 2009.

BLACKWELL, Roger D.; MINIARD, Paul W.; ENGEL, James F. **Comportamento do Consumidor**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BLOG DA OPOSIÇÃO. **Osmar Dias: A violência cresce assustadoramente em Curitiba!** 18 de março de 2008. Disponível em: <<http://blogdaoposicaopr.blogspot.com/2008/03/osmar-dias-violencia-cresce.html>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

CARVALHO, Joyce. **Invasão de estrangeiros em Curitiba**. Paraná online, 22/04/2007. Disponível em: <<http://www.paranaonline.com.br/editoria/mundo/news/237217/?noticia=INVASAO+DE+ESTRANGEIROS+EM+CURITIBA>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

COLOMBO, Renan. **As pequenas e familiares são as mais respeitadas**. Gazeta do Povo, Curitiba, 27/03/2009, Retrato da Grande Curitiba. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/retratocuritiba/valores/conteudo.phtml?tl=1&id=871290&tit=As-pequenas-e-familiares-sao-as-mais-respeitadas>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

COSTA, Barbara R. L. **Fundamentos de marketing**. Curitiba: Aymar, 2010.

FOTOLOG CURITIBATOWN. **Mostre-nos o lado suntuoso de Curitiba**. 15/06/2010. Disponível em: <<http://www.fotolog.com/curitibatown/74631205>> Acesso em: 15 jul. 2010.

FISCHER, Frida; MORENO, Claudia; ROTENBERG, Lúcia. **Trabalho em turnos e noturno – Na sociedade 24 horas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GILLESPIE, Elizabeth M. **Starbucks sees growing demand for drive-thru coffee**. USA Today, 24/12/2005, Money. Disponível em: <http://www.usatoday.com/money/industries/food/2005-12-24-starbucksdrivethru_x.htm>. Acesso em: 27 out. 2009.

HAGAH. **Guia online de serviços de Curitiba**. Disponível em: <<http://www.hagah.com.br/pr/grande-curitiba/guia/?q=drive%20thru;>>. Acesso em: 17 fev. 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil já tem mais de 180 milhões de habitantes**. Comunicação Social, 30 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=207>. Acesso em 26 out. 2009.

_____. **Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas**. Comunicação Social, 29 de dezembro de 2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em: 16 fev. 2011.

IPPUC – Instituto de pesquisa e planejamento urbano de Curitiba. **2009 desde 1994. Evolução de Habitantes e Veículos, em Curitiba.** Disponível em:

<http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2009%20desde%201994_Evolução%20de%20Habitantes%20e%20Veículos,%20em%20Curitiba.jpg>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MARTINS, José P. **O exigente consumidor.** Gazeta do Povo, Curitiba, 26/03/2009, Retrato da Grande Curitiba. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/retratocuritiba/habitos/conteudo.phtml?id=870843>>. Acesso em: 28 out. 2009.

MARX, K. **Introdução à crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. p.109-133. (Os pensadores, 35)

MENSHHEIN, Rafael M. **Mercados de Teste em Marketing.** Portal do Marketing, 20/03/2007. Disponível em:

<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos1/Mercados_de_teste_em_Marketing.htm>. Acesso em: 23 nov. 2009.

OPPERMANN, Álvaro. Quem Foi? O inventor do drive-thru. **Revista Superinteressante**, Editora Abril, São Paulo, edição 202, jul/2004. Disponível em:

<http://super.abril.com.br/superarquivo/2004/conteudo_337793.shtml>. Acesso em: 23 nov. 2009.

ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. Alimentação e saúde: As novas relações espaço-tempo e suas implicações nos hábitos de consumo de alimentos. **Revista Rá e Ga: O espaço geográfico em análise**, Curitiba, n. 15, p.83-93, Editora UFPR, 2008.

PROCON/PR. **Relatório da pesquisa sobre o perfil do consumidor curitibano.** Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.procon.pr.gov.br%2Farquivos%2Ffile%2Frelatorioperfildoconsumidor_2001_3_.pdf&rct=j&q=Relat%C3%B3rio%20da%20pesquisa%20sobre%20o%20perfil%20do%20consumidor%20curitibano&ei=jlRdTYPmE4T68Aam9ZjUCg&usg=AFQjCNEPk3Ux8Lah7X3Ef31tR-CdwYgg2Q>. Acesso em: 12 dez. 2009.

SANCHEZ, Mariana. **A cidade da classe média.** Gazeta do Povo, Curitiba, 25/03/2009, Retrato da Grande Curitiba. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/retratocuritiba/quemsomos/conteudo.phtml?tl=1&id=870462&tit=A-cidade-da-classe-media>>. Acesso em: 28/10/2009.

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@faculdadebagozzi.edu.br, não serão devolvidos.



faculdade
BAGOZZI

(41) 3521 2727

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