
REVISTA SANTA RITA



ISSN 1980 – 1742

Ano 06 – Número 12 – Dezembro de 2011

Copyright by autores
Todos os direitos desta edição estão reservados

REVISTA SANTA RITA

Ano 06, Número 12, Dezembro de 2011

ISSN 1980-1742

Ficha Técnica

Diretor Geral da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia	Annunciato Storopoli Neto
Diretor Acadêmico Conselho Editorial	Roberto Pepi Contieri Eduardo Satochi Uchida Helder de Jesus Dias Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda Luiz Carlos Magno Noeli Mercedes Mussolini
Corpo Editorial	Ismar Vicente Cassio Marcos Vilicev Walter Montagna Filho
Editor	Rafael Annunciato Neto
Revisão	Thais Rabello
Capa	Alfredo Volpi (1896 – 1988). Mulata. Acessado em 14/01/2012, http://mam.org.br/acervo_online/ver/3992
Editoração	Rafael Annunciato Neto

FACULDADE
santa rita

Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia

Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã

São Paulo – SP – CEP 02273 001

<http://www.santarita.br>

Telefone (11) 2241 0777

Permitida a reprodução desde que citada a fonte

Homem Vitruviano



Capa

Alfredo Volpi (Lucca, 14 de abril de 1896 — São Paulo, 28 de maio de 1988) foi um pintor ítalo-brasileiro considerado pela crítica como um dos artistas mais importantes da segunda geração do modernismo. Uma das características de suas obras são as bandeirinhas e os casarios.

Autodidata, começou a pintar em 1911, executando murais decorativos. Em seguida, trabalhou com óleo sobre madeira, consagrando-se como mestre utilizador de têmpera sobre tela.

Grande colorista explorou através das formas, composições magníficas, de grande impacto visual. Em conjunto com Arcangelo Ianelli e Aldir Mendes de Sousa formou uma tríade de exímios coloristas, foco de livro denominado *3 Coloristas*, escrito por Alberto Beuttenmüller (Ed. IOB, julho de 1989). Trabalhou também como pintor decorador em residências da sociedade paulista da época, executando trabalhos de decoração artística em paredes e murais.

Realizou a primeira exposição individual aos 47 anos de idade.

Na década de 1950 evoluiu para o abstracionismo geométrico, de que é exemplo a série de bandeiras e mastros de festas juninas. Recebeu o prêmio de melhor pintor nacional na segunda Bienal de São Paulo, em 1953. Participou da primeira Exposição de Arte Concreta, em 1956.

Não pertenceu oficialmente ao Grupo Santa Helena, porém sempre ia visitar seus amigos que oficialmente participavam como Zanini e Rebolo, situado na Praça da Sé, em São Paulo. Faziam parte do Grupo Santa Helena os seguintes pintores: Aldo Bonadei, Mário Zanini, Clóvis Graciano, Fúlvio Penacchi, Rebolo e outros.

Em 1927, Volpi conheceu o seu grande amor: uma garçonne chamada Benedita da Conceição, apelidada de Judith. É quase certo que Judith tenha sido sua modelo para o quadro Mulata.

Fonte: Wikipédia – acessado em 15/01/2012.

ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NA UNIVERSIDADE

Rafael Annunziato Neto

De onde viemos? Quem somos? Por que vivemos? Para onde vamos? São questões que impulsionam o homem a construir a sua história. A arte é a manifestação da adaptação do homem ao seu ambiente, onde registra a sua cultura, esperança e narra fatos e acontecimentos do cotidiano, representando o seu próprio ser. Ela contribui para a educação na medida em que é entendida como um elemento catalizador da liberdade e de criação de âmbitos privilegiados que dialogam ativamente com a realidade, proporcionando a criação de algo novo e original que enriquece a vida. Os valores culturais emanados da arte podem se tornar agentes que integram as diferentes culturas, hoje fomentadas apenas no nível erudito que ignoram as culturas das classes sociais mais baixas, provocando a segregação cultural.

A arte que representa simbolicamente os traços espirituais, materiais, intelectuais, o modo de vida, bem como as tradições e crenças é uma linguagem presente nos sentidos. Ela transmite significados que não podem ser transmitidos pela linguagem discursiva e científica. A arte na educação é uma expressão pessoal e cultural, sendo um instrumento de desenvolvimento, na medida em que não se pode entender a cultura de um país e a sua identidade sem conhecer a sua arte. Ela permite entendermos quem somos, onde estamos e como sentimos.

A consciência de cidadania passa pela epistemologia da arte, sendo que o conhecimento dela passa pela interseção da experimentação, decodificação e informação.

O ensino da arte é a mola propulsora da cultura na escola e a sua implementação nos currículos escolares no ensino superior poderia integrar as atividades artísticas, a história e análise da arte à compreensão da identidade cultural e permitir a conscientização do papel da universidade na sociedade brasileira.

O resgate da cultura popular pela arte é fundamental para o desenvolvimento de um país, da cidade, da comunidade, enfim da família que é submetida aos valores dominantes em detrimento aos verdadeiros valores morais que são ligados ao seu cotidiano.

A arte é a expressão da vida, ela deve progredir não ao acaso, ela deve ser tratada como um conhecimento. Não se pode tratar arte apenas como um grito interior, pois assim não se oferece educação cognitiva e nem emocional. Ela está ligada com a emoção, mas não podemos ser subservientes a ponto de reduzirmos a lágrimas.

SUMÁRIO

<u>ARTIGOS</u>	<u>5</u>
MARKETING DE VAREJO: IDENTIFICAÇÃO DE DIFERENCIAIS COMPETITIVOS EM SUPERMERCADOS	5
Ismar Vicente (org)	5
INDISCIPLINA	17
Rafael Annunziato Neto	17
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS NO MUNDO	35
Táís Cecília dos Santos Lima	35
PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	48
Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda	48
<u>ENSAIO</u>	<u>57</u>
DIREITO E LITERATURA	57
Paulo Henrique Camargo Rinaldi (org)	57
<u>RESENHA</u>	<u>65</u>
TAYLORISMO	65
Rafael Annunziato Neto	65

ARTIGOS

MARKETING DE VAREJO: IDENTIFICAÇÃO DE DIFERENCIAIS COMPETITIVOS EM SUPERMERCADOS

Ismar Vicente (org)
Professor na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Administração

Cibele Barsalini Martins
Professora na Universidade Nove de Julho - UNINOVE
Mestre em Administração

Luiz Antônio Genghini
Professor na Universidade Paulista - UNIP
Mestre em Administração

Esmeralda Vicente
Professora na Universidade Nove de Julho - UNINOVE
Mestre em Administração

Fábio Júnior Alabora
Especialista em Administração

RESUMO: O segmento de varejo enfrenta concorrência cada vez mais acirrada e ter diferenciais competitivos é essencial para um Supermercado se destacar. Neste artigo são analisados os principais atributos valorizados pelos clientes, suas necessidades e expectativas em suas experiências de compras na filial Água Branca do Sonda Supermercados, localizado na região oeste da cidade de São Paulo. Como metodologia foi utilizada pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, exploratória, por meio de questionários submetidos aos clientes da referida unidade do Sonda. O resultado da pesquisa permitiu inferir que os atributos mais valorizados pelos clientes são: preço baixo, qualidade de fabricação do produto, variedade de produtos expostos nas prateleiras, limpeza, organização, bom atendimento, localização e espaço amplo e acessível para estacionamento. Observou-se também, que os clientes são altamente influenciados pelos aspectos de conveniência, no momento de escolher o Supermercado para fazer suas compras.

Palavras-chave: Clientes. Atributos. Supermercados.

TITLE: Retail marketing: identifying competitive advantages in supermarkets.

ABSTRACT: The retail sector faces increasingly fierce competition and have competitive differential is essential for a supermarket stand out. This paper analyzes the key attributes valued by customers, their needs and expectations in their shopping experiences in the branch office Agua Branca of the Sonda Supermarkets, located in the western city of São Paulo. The methodology used was bibliographical research and field research, exploratory, through questionnaires submitted to the customers of the Sonda's unit. The survey results allowed inferring that the attributes most valued by customers are: low price, quality of product manufacture, variety of products displayed on shelves, cleaning, organization, good service, location and ample space for parking and accessible. It was also noted that customers are highly influenced by aspects of convenience, when choosing the supermarket to do their shopping.

Keywords: Customers. Attributes. Supermarket.

INTRODUÇÃO

A concorrência cada vez mais acirrada entre as redes varejistas e os supermercados, transformou em questão de sobrevivência a necessidade de estudar e entender seus clientes. A massificação da oferta de estabelecimentos de todos os tamanhos e tipos permitiu ao consumidor o poder de escolher onde fazer suas compras e levou os supermercados a se preocuparem cada vez mais com o leque de atributos que influenciam a decisão de compra do cliente.

Nesse sentido, Tontini (2003) ensina que para se obter sucesso a longo prazo, a empresa, além de introduzir inovações que proporcionem benefícios superiores aos seus clientes, deve melhorar constantemente os atributos atuais de seus produtos e serviços. Seguindo esses ensinamentos, as empresas têm buscado melhorias que as diferenciem em todos os aspectos para satisfazer seus clientes cada vez mais exigentes.

A satisfação dos clientes envolve vários aspectos minuciosos e basta uma falha para comprometer o processo, gerando assim insatisfação. Muito além da decisão de criar diferenciações, está o compromisso de implementá-las adequadamente para assegurar o alcance de resultados positivos, logo não há como planejar melhorias sem conhecer a percepção dos clientes.

Segundo Kotler (2003) é função da empresa conhecer bem seus clientes para descobrir suas necessidades e desejos, depois desenvolver soluções adequadas para cada caso.

Numa clara referência ao bom atendimento e à fidelização de clientes Bateson e Hoffman (2001) entendem que um ambiente de grande competição exige que se alcancem índices superiores de satisfação do cliente, porém quanto maiores forem esses índices, maior será a sua manutenção.

O setor Supermercado é muito competitivo, principalmente na questão preço, pois com a maioria dos fornecedores globalizados, o estabelecimento de estratégias de negociações e os processos de abastecimento são fatores determinantes para a sobrevivência, uma vez que as margens

de lucros nas operações são cada vez mais reduzidas.

Conforme Kotler (2003), “Cobrar muito pouco aumenta as vendas, mas gera pouco lucro. Além disso, atrai os clientes errados – os que mudam de marca para economizar tostões”, fato que sugere que a estratégia de competir por preço pode não ser a melhor alternativa a ser adotada. Portanto, se a estratégia de competir por preços pode não ser a mais recomendável, buscam-se observar outros aspectos que contemplem os diferenciais mais valorizados no setor, como os serviços, por exemplo. Estes, entretanto, envolvem treinamentos de pessoal, além de em muitos casos, novas contratações e mudanças nas estruturas da empresa; o que gera gastos consideráveis.

Quanto às pessoas, que são os executores dos serviços e os agentes diretos no atendimento, as empresas têm investido em melhorias nas condições de trabalho, criando incentivos e estímulos à motivação com objetivo de obter serviços de melhor qualidade e maior produtividade.

Deste modo, observa-se um conjunto de fatores e de diferenciais determinantes no - momento-escolha - que podem ser oferecidos ao cliente, de modo a criar-lhe um estado de consonância cognitiva (FESTINGER, 1975) que o levarão ao estado de fidelização ao estabelecimento.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa de campo exploratória, neste artigo analisam-se alguns dos atributos mais valorizados pelos clientes, suas necessidades e expectativas em suas experiências de compras.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compra em supermercados é entendida nesta pesquisa como um processo de aquisição de produtos básicos necessários para a manutenção diária da família por um determinado período de tempo. O intervalo entre as compras ou as idas às compras podem variar, mas geralmente as famílias fazem o abastecimento uma vez ao mês em dias próximos ao recebimento dos salários.

O momento da compra mensal, principalmente das famílias de renda baixa e média, compromete parte considerável do orçamento doméstico, portanto, essas buscam priorizar o suprimento dos víveres e produtos de primeira necessidade, e raramente, se permitem alguns excessos dependendo da folga do orçamento. Essas idas às compras mensais, não invalidam ou substituem outras visitas ao supermercado, o que acontece com frequência, porém, nas demais visitas ao supermercado, ao longo do mês, são feitas compras de menor volume e valor; o processo é menos criterioso, e são nessas compras que se buscam produtos de maior valor agregado.

O cliente quer se sentir completo ao agregar, ao ato de comprar, as coisas que são importantes para a subsistência da família. Algo como o reconhecimento por meio do bom atendimento e de facilidades, que o façam se sentir valorizado por haver escolhido aquele estabelecimento para o suprimento de sua família.

1.1. Atributos valorizados pelos clientes

De acordo com Kotler (2003) vivemos na era da economia do cliente, devido à grande capacidade de produção. A necessidade de vender faz com que a busca pelo cliente seja o foco principal das empresas, empenhando-se para desenvolver estratégias que assegurem a satisfação do cliente e sua fidelização. Neste contexto, as empresas necessitam revisar e aprimorar constantemente seus processos para atender melhor as necessidades e desejos desses clientes.

Empresas que não focam suas estratégias no cliente dificilmente alcançarão seus objetivos. Portanto, o cliente deve ser encarado como a razão do negócio, conforme Berdlin (2000) ao confirmar que a melhor estratégia para ter clientes de forma contínua e permanente é oferecer aquilo que eles realmente querem, delineando assim a busca pela qualidade que possibilite exceder suas expectativas.

As estratégias de atendimento ao cliente são desenvolvidas a partir de informações obtidas a respeito de seu comportamento. Tais informações são obtidas por meio da

sondagem, de observação e do questionamento direto. Agora, na era da informação há disponibilidade de recursos que permitem a utilização do tempo, mesmo que escasso, para obter e agrupar dados a fim de aferir as condições da busca da satisfação e rapidez no atendimento pelos clientes, por intermédio do Sistema de Informações de Marketing (Kotler, 2000).

Se o tempo é um ativo raro para as empresas, também o é para as pessoas, que acabam agregando o ganho ou a perda de tempo entre as vantagens percebidas. Se perder tempo pode ocasionar insatisfação, então as organizações devem buscar melhorias na agilidade de resolução dos problemas dos consumidores como mais um fator agregador de valor na transação comercial, além de outras medidas relacionadas ao conforto e à segurança. Entretanto, nem sempre satisfazer o cliente é suficiente para fidelizá-los, pois muitos clientes satisfeitos mudam para a concorrência, pelas mais diferentes razões. Desse modo, é importante ficar atento aos movimentos da concorrência, às novidades do mercado, às mudanças na sociedade e nos seus hábitos de consumo a fim de aumentar o relacionamento com os clientes, antes que algum motivo ou apelo o atraiam para outro fornecedor.

Tonini *et al* (2004) ressaltam que clientes satisfeitos são menos sensíveis a preços dos concorrentes e mais propensos à recompra nos estabelecimentos que lhe trouxeram maior satisfação, mas as exigências dos clientes não são as mesmas para todos, mudam de pessoa para pessoa, de um momento para outro; de modo que, um mesmo serviço ou produto nunca satisfaz a todos.

Segundo Engel; Blackwell e Miniard (2000) o conhecimento dessas variáveis que influenciam o comportamento de compras é importante para que as empresas possam orientar suas ofertas para a satisfação dos clientes.

Esperando conhecer as causas de mudança de comportamento dos clientes as empresas realizam altos investimentos em pesquisa,

para desenvolver o melhor mix de produtos ou serviços que satisfaçam o seu público alvo. A satisfação do cliente, conforme Kotler (2000) consiste na sensação de prazer ou desapontamento resultante da comparação do desempenho percebido de um produto em relação às expectativas do comprador. Portanto, se o produto ou serviço atendeu ou superou as expectativas do consumidor este pode ser considerado um consumidor satisfeito, o que poderá resultar na repetição da experiência de compra do mesmo produto ou no mesmo estabelecimento.

Segundo Festinger (1975) na Teoria da Dissonância, as necessidades e expectativas mudam de acordo com o serviço ou produto, com o que se espera dele, sendo que os clientes, muitas vezes, criam expectativas antes de usufruir. Caso essas expectativas não venham ser satisfeitas, a empresa deve auxiliar o consumidor a minimizar essa dissonância cognitiva (GIGLIO, 2005).

De acordo com Silva e Zambom (2011), os atributos mais valorizados pelos clientes, se resumem em um conjunto de valores que envolvem o produto ou serviço, de modo que esse possa atender suas necessidades e expectativas. Dentre esses atributos estão aspectos como: qualidade do produto como do serviço prestado na pré-venda, na venda e na pós-venda, conveniência, segurança, comunicação e atendimento ao cliente, conforto, comprometimento, responsabilidade e sustentabilidade, funcionalidade do produto, preço compatível com os do mercado e acessibilidade. Os autores ainda destacam que dependendo do ramo do negócio e das características dos clientes, alguns atributos podem ser mais valorizados que outros. Por isso, diferentes ramos da economia focam diferentes necessidades e expectativas dos clientes a ponto de algumas empresas tornarem-se parceiras em alguns negócios para se complementarem na busca da satisfação de seus clientes comuns.

Harrington (1993) explica que quanto mais atributos o cliente identificar ou reconhecer no produto ou serviço mais fiel ele será a ele; e uma das razões para que isso aconteça é a

dificuldade de substituir esse produto ou serviço.

Ao analisar aspectos das estratégias de fidelização do cliente, Kotler (2003) apresenta a satisfação desses como sendo o indicador de prospecção, portanto, as empresas devem dedicar mais atenção a este aspecto do que à participação no mercado, que segundo o autor é um indicador retrospectivo. Estudo que confirma que *Market share*¹ não é mais importante do que a satisfação do cliente ou ter espaço em sua memória e na sua preferência.

1.2. Supermercados

Segundo Hukes (2001) supermercados são empresas do tipo varejo, pois vendem os produtos diretamente aos consumidores finais para uso pessoal, operam com custos baixos, margens pequenas, altos volumes e pelo sistema de autosserviço. Rojo (1998), *apud* Nielsen define que o segmento supermercado é caracterizado como varejo alimentício, dispõe de dois ou mais *check-outs*² (caixa registradora) e de quatro áreas básicas: perecíveis, mercearia, limpeza doméstica e bebidas. Kotler (2000) também explica que supermercados são unidades de operações de autosserviço em grande escala, baixo risco para os investidores, baixa margem de lucratividade em cada operação e projetadas para atender necessidades de alimentação, higiene e limpeza doméstica.

Estudo realizado por Leitão, *et al* (2008) apontou que os supermercados devem conhecer os atributos valorizados pelos clientes e adotar estratégias para se destacar de seus concorrentes. Esses atributos valorizados pelos clientes ou requisitos de diferenciação são elementos como conhecer bem o cliente e desenvolver estratégias para satisfazê-lo, fator que se constitui em desafio para as empresas do setor supermercadista. Devido à padronização observada neste setor, a concorrência dispõe das mesmas bases de dados e está sempre atenta em busca de melhorias para cativar os consumidores, e cada unidade individualmente, porém, dentro da estratégia da rede, se dispõe a executar ações de mercado fundamentadas em pesquisas.

Atualmente, no Brasil, os supermercados formam um contingente de cerca de 80 mil lojas no universo das empresas que atuam para atender os clientes, e todas buscam ampliar, fidelizar e manter seus fluxos de vendas e suas carteiras de clientes. (ABRAS, 2011)

Kotler (2003) destaca que para sobreviver num mercado de acirrada competição, como ocorre atualmente, os varejistas devem adotar novos métodos de atuação, entre eles o de dedicar mais tempo para identificar e conhecer seus clientes. Para Gellon *et al* (2004) um ambiente dinâmico de competitividade, faz com que a satisfação do cliente seja o ponto chave para o sucesso de um relacionamento comercial de longo prazo.

No âmbito geral, os supermercados estão cada vez mais buscando a redução de custo, aumento da produtividade e da eficiência, satisfazendo seus clientes. Normalmente os supermercados estão posicionados estrategicamente, e, portanto, destinados a atender o público da região onde estão localizados, conforme o *cluster*³ econômico dominante, determinado pela classe social dominante. O estabelecimento da segmentação por *cluster* social é importante para definir o seu público alvo e escolher as táticas a serem utilizadas em marketing para enfrentar a concorrência, cada vez maior, no objetivo de entender melhor as necessidades e expectativas dos clientes para satisfazê-los e ganhar-lhes as preferências (SILVA, *et al.*, 2006).

1.3. O composto de marketing dos supermercados

Basicamente o marketing dos supermercados utiliza o composto padrão, que de acordo com McCarthy e Perreault (1997) pode ser resumido em 4 P's de *Product*, *Price*, *Place* e *Promotion*⁴, entendidos aqui como: produto, preço, praça (distribuição) e promoção.

Conforme se observa, dentre os itens que mais chamam a atenção dos clientes de supermercados estão exposição do produto, preço, variedade de marcas, qualidade dos produtos, limpeza e higiene da loja, sinalização e a organização adequadas,

acompanhadas do bom atendimento e segurança.

A propaganda institucional e a divulgação de ofertas, promoções, campanhas por meio da imprensa, encartes e tabloides têm a função de atrair o cliente até a loja, onde a disposição estratégica dos produtos deve ser de modo que estimulem os clientes a percorrê-la por inteiro. Muitos itens nos supermercados, principalmente os de alto giro, são utilizados como iscas estrategicamente posicionadas para atrair clientes, que em estando bem informados sobre os preços da concorrência, buscam fazer uma análise do custo-benefício, sem se deixar influenciar pelas promoções anunciadas. Para um Supermercado situado numa região de classes A e B, por exemplo, produtos de 2ª linha não são atrativos promocionais.

O padrão de preços deve corresponder à qualidade dos produtos expostos à venda em consonância com o perfil do público alvo da loja, que conforme Kotler (2003) após fixar o preço, não se deve utilizá-lo como argumento de venda, mas sim como transferência de valor daquele produto para os clientes.

É costume o supermercado investir em pesquisas de preços na concorrência, realizando sondagens quase que diariamente. Com esse levantamento buscam-se negociações com os fornecedores, uma vez que são os mesmos para os concorrentes, para depois fecharem seus preços. Em geral os fornecedores arcam com boa parte dos custos promocionais das lojas de supermercados.

Na batalha diária pela preferência dos clientes acompanham-se os preços dos concorrentes mais significativos e mais próximos da loja, monitorando suas promoções a fim de contra-atacar com uma ação com outro produto similar, mas de marca diferente, conforme enfatiza Kotler (2003): "As empresas jamais devem ignorar os seus concorrentes, o importante é manter-se em constante estado de alerta. O tempo que se gasta em reconhecimento raramente é desperdiçado". Morita (2011) por sua vez, sugere que baixar o preço de um produto só é válido se este for alvo de ação da concorrência.

Pimentel (2010) recomenda que o supermercado deva analisar a concorrência na hora de fixar seus preços. Se a concorrência oferece produtos, qualidade e atendimento similares, conseqüentemente o preço não pode ser muito diferente. Caso não haja concorrentes, então se deve utilizar a oportunidade como um diferencial para o estabelecimento. Para tanto, a comunicação deve ser trabalhada de forma que seja compreendida pelas diferentes faixas etárias e que tragam uma solução completa para a necessidade do consumidor (JUSTINO, 2010).

1.4. A concorrência no setor supermercadista.

Por se tratar de um setor muito competitivo, os supermercados se utilizam constantemente de promoções, divulgação dos diferenciais e inovações em seus produtos, flexibilidade nos prazos e formas de pagamento, anúncios na mídia com a intenção de atrair e reter os clientes. Nessa disputa de mercado a variedade de produtos é fator relevante, pois é um atributo de alto valor para os clientes que costumam ser fiéis às marcas mais conhecidas no mercado e exigem que estejam todas nas prateleiras do supermercado, cujo mix de produtos deve variar de acordo com o público atendido.

Erros de planejamento nas compras de abastecimento de estoque, má distribuição nas prateleiras ou ainda erros ou falta de indicações ou qualquer outra coisa que possa atrapalhar a desenvoltura, acessibilidade do cliente às marcas de sua preferência, pode comprometer toda a estratégia do estabelecimento.

Oliveira (2010) destaca que é importante ter nas gôndolas as marcas mais procuradas em cada categoria, pois os clientes muitas vezes não aceitam mudar de marca e por essa razão procuram a concorrência para realizar suas compras.

Em geral os clientes buscam qualidade nos produtos adquiridos, entretanto Kotler (2003) recomenda que as empresas não devam vender apenas o produto e sim a experiência da compra, conduzindo assim, o cliente em seu limite máximo de satisfação, pois encontrará além da função esperada do

produto, uma experiência inesquecível e satisfatória que o levará ao ato da recompra.

A comercialização de produtos de qualidade requer muito cuidado na seleção dos fornecedores, no armazenamento dos produtos, na manipulação, no controle de avarias e nos prazos de validade, considerando que a segurança dos seus clientes é responsabilidade do estabelecimento e requer cuidados específicos a fim de garantir o bom uso e o consumo dos produtos.

Outros fatores percebidos e valorizados pelos Clientes são à rapidez no atendimento e funcionários motivados a atenderem bem os clientes, que se constituem em diferenciais competitivos importantes na hora de se decidir quanto às compras mais significativas do mês.

Meza (2010) entende que serviço é a palavra de ordem no negócio de supermercado, pois ele tem muito peso na opção do cliente, portanto, para acompanhar a evolução do mercado, se faz necessária esta visão, pois a grande maioria dos produtos comercializados pelos supermercados é comum entre todos os concorrentes do setor. O serviço trará atratividade, pois os clientes comparam os serviços entre os concorrentes mais próximos, para depois escolher aquele que mais lhe satisfazer. É oportuno considerar, também, a importância de se ter um pós-venda forte e bem equipado, para que os clientes se sintam atendidos em seus elogios, dúvidas ou até mesmo críticas, já que o cliente que critica quer continuar cliente, desde que receba a devida atenção, é evidente; pois do contrário mudaria de fornecedor.

Com o objetivo de evitar consequências danosas à imagem e aos negócios os supermercados, têm investido no bem estar e na comodidade dos seus clientes na experiência de compras, oferecendo ambiente agradável, e até mesmo uma gama de serviços conjugados ou complementares, tais como: casa lotérica, cafés, pequenos consertos, farmácias, caixas eletrônicos, etc. Assim sendo o cliente pode usufruir de vários serviços sem ter que se deslocar muito e com segurança e a

confiança de sua marca de supermercado preferida.

A manutenção do padrão de atendimento, segundo Oliveira (2010) exige que os supermercados treinem bem suas equipes, para atenderem esses clientes exigentes e acostumados com as conveniências e serviços agregados.

Matizonkas (2010) destaca que por mais óbvio que pareça é fácil esquecer que o cliente é a razão da existência da empresa e precisa ser entendido no sentido mais amplo.

Sá (2010) entende que num cenário extremamente competitivo, é difícil se destacar somente pelo preço; os supermercados trabalham com valores muito semelhantes aos seus concorrentes diretos. Meza, (2010) observa que os supermercados se transformaram num polo multifacetado comercializando de tudo para fisgar compradores, driblar a concorrência e amenizar a dificuldade em se diferenciar pelo preço.

Quando as condições de atendimento se equiparam, os clientes fazem suas opções por aquele supermercado que lhes oferece o menor preço. Portanto, Silva (2010) propõe que oferecer opções de pagamento aumenta as oportunidades de vendas e Pereira (2010) infere que a falta de opção de formas de pagamento faz com que os clientes procurem a concorrência.

A segurança do local é um fator muito valorizado pelos clientes porque acreditam que ao se sentirem seguros podem se concentrar nas compras com mais tranquilidade. Sabedores dessa preocupação de seus clientes, os supermercados têm monitorado seus estabelecimentos com câmeras, seguranças e fiscais de loja, que inibem furtos e outras atitudes não aprovadas pelos clientes e/ou pela própria empresa, como é o caso de consumo de produtos nas dependências da loja.

Outros fatores importantes são a higiene e a limpeza principalmente por se tratar de um local de venda de alimentos. Para atingir os níveis de higiene e limpeza exigidos por seus clientes, os supermercados treinam e orientam os colaboradores quanto às

exigências de conservação, limpeza, manipulação e exposição de alimentos divulgadas pela equipe técnica especializada.

Conforme pôde ser observado, os supermercados estão atentos e interessados em melhorar suas capacidades de fidelização dos clientes, pois já compreenderam que o diferencial está em satisfazê-los.

2. METODOLOGIA

Foi realizada pesquisa bibliográfica exploratória em livros e artigos relevantes para o tema e em *sites* especializados os quais ressaltam os atributos valorizados pelos clientes do setor supermercadista.

A pesquisa de caráter exploratório foi desenvolvida no período de outubro a novembro de 2010 e durante os primeiros meses do ano de 2011, utilizando-se questionário autogeridos composto de 06 questões fechadas, dicotômicas ou de múltipla escolha, com o objetivo de aferir os atributos mais valorizados pelos clientes, dentre os mais comuns e conhecidos pelo grande público e como esses atributos auxiliam na escolha do cliente pelo supermercado.

Foram aplicados 454 questionários em clientes do Sonda Supermercados, filial Água Branca, situado na região oeste da cidade de São Paulo. O questionário continha perguntas fechadas, com objetivo de avaliar o grau de satisfação com o estabelecimento, os atributos mais valorizados pelos frequentadores e as melhorias que deveriam ser implantadas. O questionário foi aplicado de maneira aleatória, em horários diferentes, com o cuidado de abranger todos os dias da semana, pois teve como o objetivo conhecer os atributos que os clientes valorizam nos diferentes dias de venda, já que os comportamentos desses clientes variam conforme os estímulos que o supermercado lhes proporcionam, como por exemplo nos dias de promoções, que acontecem às quarta e sexta-feira e nos dias em que os clientes dispõem de mais tempo para realizar as compras, como nos finais de semana.

3. RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Conforme se pode verificar na fundamentação teórica, a maioria dos autores e especialistas do setor supermercadista destaca a importância das empresas conhecerem e entenderem seus clientes para atendê-los melhor, pois compreendem que os atributos valorizados pelos clientes são determinantes na sua decisão de escolha do supermercado que mais confia para fazer as compras. As revistas especializadas destacam temas voltados às melhorias que podem ser adotadas pelos supermercados a fim de resultar em fidelização de seus clientes, destacando a preocupação dos especialistas e gestores com a satisfação dos clientes mais exigentes. A melhoria passa também pelos processos internos de boas práticas.

3.1. Pesquisa com clientes do Sonda Supermercados

O Sonda Supermercados é uma rede com 24 lojas distribuídas na grande São Paulo e no interior do Estado de São Paulo. Caracteriza-se pela venda de produtos alimentícios, de higiene e de limpeza, bebidas e armarinhos, atuando, portanto, em todos os segmentos característicos de supermercado.

A unidade onde foi realizada a pesquisa é a do Sonda Água Branca, situada na região Oeste da cidade de São Paulo, no Bairro Água Branca, próxima aos Bairros Pompéia, Perdizes e Barra Funda, região esta caracterizada por ser habitada e frequentada predominantemente pelo público das classes sociais consideradas mais altas (A, B e C).

De acordo com Coelho (2011) há divergências sobre a classificação de classes sociais, no entanto para este trabalho opta-se pela classificação do IBGE, fundamentada nas explicações do autor:

A ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, utiliza a classificação para as classes sociais para a Renda Total Familiar (por mês), considerando uma família de 4 pessoas, em A1 com renda familiar acima de R\$ 38.933,88, A2 com renda até R\$ 38.933,88, B1 com renda de até R\$ 26.254,92, B2 com renda familiar até 13.917,44, C1 com renda familiar até R\$ 8.050,68, C2 com renda de até 4.778,12, D renda de até 2.905,04 e a classe E com renda de até 1.939,88.

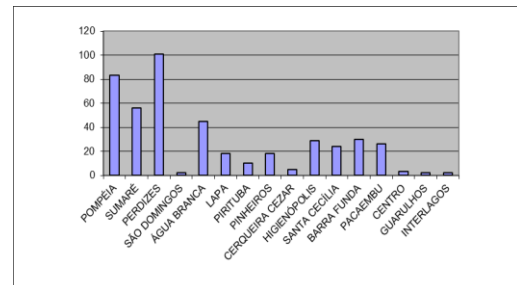
Somente 1% da população brasileira pertence à classe A1, 4% pertencem à classe A2, temos 24%

de brasileiros na classe social B, na Classe C temos 43% dos brasileiros que seria a chamada “classe média”, e por fim temos 25% de pessoas na classe D também conhecida como classe média baixa e uma minoria de 3% que são classificadas como classe E que são as pessoas mais pobres da lista.

Mas segundo dados do IBGE, as Classes Sociais são divididas conforme a renda total familiar, também utilizando como base a renda total familiar de uma família de 4 pessoas, conforme a tabela abaixo: Classe A: Acima de R\$ 15.300,00, Classe B: de R\$7.650,00 até R\$ 15.300,00, Classe C: de R\$ 3.060,00 até R\$ 7.650,00, Classe D: de R\$ 1.020,00 até R\$ 3.060,00 e Classe E: Até R\$ 1.020,00. (COELHO, 2011).

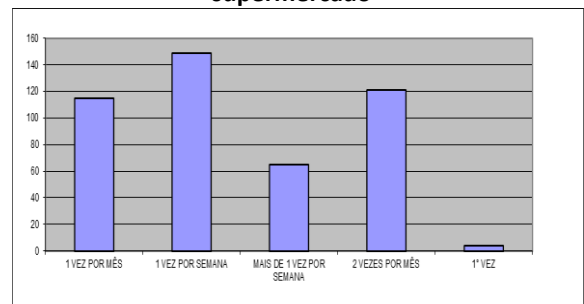
Na identificação do perfil dos clientes, (gráficos 1 e 2), observou-se que 90% dos respondentes moram em bairros próximos da localização da unidade pesquisada, sendo que 30% dos entrevistados fazem compras uma vez por mês, 30% duas vezes por mês e a maioria representada por 40% uma vez ou mais por semana.

Gráfico 1 - Bairros onde moram os clientes



Fonte: Elaborados pelos autores

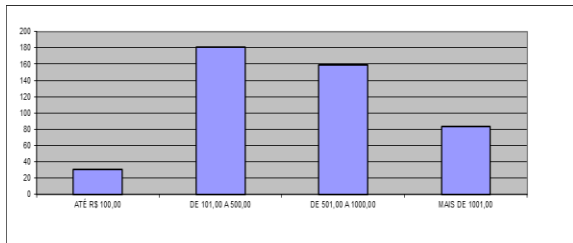
Gráfico 2 - Frequência com que os clientes vão ao supermercado



Fonte: Elaborados pelos autores

Quanto aos valores das compras, observou-se que a maioria dos clientes tendem a gastar entre R\$ 101,00 a R\$ 1.000,00, (gráfico 3).

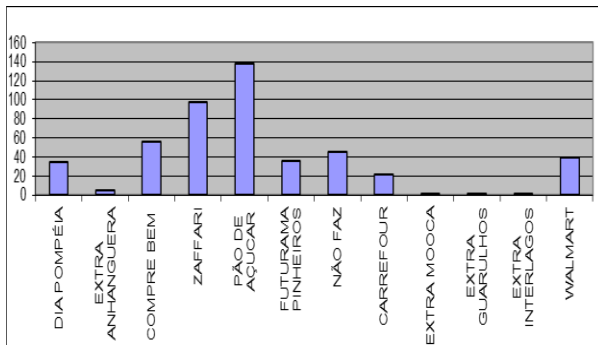
Gráfico 3 - Média de gastos no supermercado



Fonte: Elaborados pelos autores

É interessante observar também que 90% dos entrevistados como representado no gráfico 4 frequentam outros supermercados próximos na região, porém que têm o mesmo padrão, são o Pão de Açúcar, Walmart e Zaffari. Esses clientes podem, portanto, julgar qual é a melhor opção para realizar suas compras, já que esses têm a possibilidade de fazer suas pesquisas e comparações, o que aparentemente indica a existência de algum processo, estruturado ou não, no planejamento das compras. Esses clientes têm a predisposição em aproveitar as promoções anunciadas, e atender aos apelos de marketing, dificultando assim a retenção desses por parte de qualquer das diferentes bandeiras e a obtenção de sua fidelidade.

Gráfico 4 - Supermercados frequentados pelos clientes

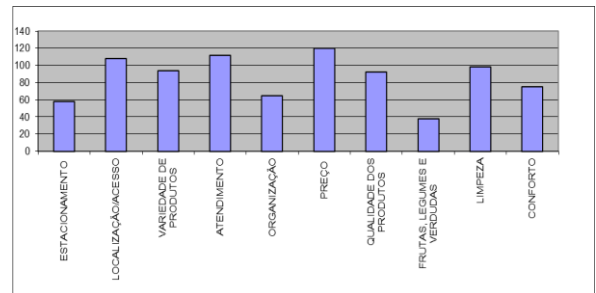


Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação aos motivos na escolha do Sonda Supermercados, observou-se que em sua maioria os clientes sinalizam que os

atributos preço baixo, localização conveniente (próximo à residência), variedade de produtos e a qualidade desses, associados ao estacionamento amplo, conforto, bom atendimento, segurança, organização, higiene e limpeza da loja, conforme demonstrado no gráfico 5, são de fato atributos de muito valor para os clientes.

Gráfico 5 - Atributos valorizados pelos clientes



Fonte: Elaborado pelos autores

Nas respostas dadas à questão de número 6 do questionário “O que deve ser melhorado no Sonda Água Branca?”, conclui-se somente 14,52% da totalidade dos clientes, 79 desses, portanto, apontaram que não há nada a ser melhorado, conforme tabela 1, os demais destacaram vários itens que em suas percepções deveriam ser melhorados.

Tabela 1 - Itens que devem ser melhorados no Sonda Supermercado apontados pelos clientes

Nada a melhorar	79
Frutas, legumes e verduras	43
EVITAR RUPTURA (falta de produtos)	39
Variedade de produtos	34
Qualidade	32
Carrinhos	32
Mais ofertas	28
Ar condicionado	27
Preço	26
Atendimento	26
Entrega em domicílio	22
Cartazes de preços	18
Peixaria	18
Padaria	17
Organização	16
Frios	11
Outros	04

Fonte: Elaborado pelos autores

Observou-se também que os clientes são de alto nível de escolaridade e esclarecidos quanto aos seus direitos e que também,

valorizam as ações destinadas a construir diferenciais para melhor atendê-los.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou o alto grau de competitividade do setor supermercadista, convivendo com clientes cada vez mais exigentes no suprimento de suas necessidades.

Também pode ser concluído que para atender a tantas exigências destinadas a fidelizar os clientes o principal desafio dos supermercados é associar a oferta de preços baixos a atributos que criam diferenciais, destacando-se dentre eles a variedade e qualidade dos produtos, preço competitivo, conveniência, segurança, bom atendimento, organização, limpeza e higiene do local.

Proporcionar serviços reconhecidos pelos clientes como sendo de alto nível e, portanto, fidelizando seus clientes, num ambiente onde os concorrentes dispõem dos mesmos argumentos e instrumentos, não restam alternativas, senão investir em ações rápidas e pontuais que assegurem vantagem e surpresa aos clientes, servindo de atração aos clientes para conferirem quais são as ações surpresas do dia ou novidades, pois sabem que sempre serão surpreendidos agradavelmente.

Nesse sentido, os supermercados têm investido em treinamento e capacitação dos seus colaboradores, tendo como exemplo o curso de *Somelier*⁵ para atendentes do setor de vinhos a fim de oferecer atendimento diferenciado aos apreciadores da bebida e àqueles que estão escolhendo a bebida para presentear.

Como a grande maioria dos clientes é fiel às marcas, as marcas mais reconhecidas no mercado, não podem faltar nas prateleiras e gôndolas, pois a falta desses produtos pode gerar grande insatisfação nos frequentadores, inclusive, com o risco de neutralizar todas as demais ações estratégicas de fidelização de clientes, já planejadas. Assim sendo, o abastecimento das lojas deve buscar associar as diferentes marcas líderes de mercado e marcas próprias, assegurando, assim, a variedade de produtos aos seus clientes.

A pesquisa indicou também que muitos clientes comparam as ações com as de outros estabelecimentos da região antes de decidir onde fazerem suas compras. Tais evidências validam a importância do acompanhamento, por parte da gestão de mercados dos supermercados, dos movimentos da concorrência, por meio de pesquisas de variados aspectos de mercados para que possam desenvolver diferenciais competitivos e valorizados por seus clientes.

Como a maioria dos frequentadores mora na região, a pesquisa fornece elementos importantes para a segmentação e identificação dos nichos de mercado a serem explorados. Permitindo até mesmo a realização de uma pesquisa pela análise e estudo do tíquete médio em determinados períodos.

Como a pesquisa indicou a prevalência das classes A, B e C, as estratégias de marketing e de comunicação devem focar estes perfis, o que resultará em maior volume de operações e retornos superiores.

Finalmente, concluiu-se que as empresas do setor supermercadista devem buscar conhecer melhor seus fregueses, suas necessidades e suas expectativas para elaborar planos e estratégias que resultarão na fidelização de seus clientes e na ampliação de suas carteiras. Verificou-se, também, que conhecer os clientes é tão importante quanto fazer uma análise *SWOT*⁶ do negócio para identificar tanto no micro quanto no macroambiente, onde se possa melhorar e criar diferenciais.

As ações que conscientizam os clientes impõem às organizações a necessidade de adaptação a um mercado cada vez mais exigente. Deve-se, portanto, investir em treinamentos e desenvolvimento de profissionais para que a satisfação dos clientes seja garantida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAS. Associação Brasileira de Supermercados. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.abrasnet.com.br/abras/>>. Acesso em: 23/05/2011.

- BATESON, J.E.G; HOFFMAN, K.D. **Marketing de serviço**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- BENDLIN, L. M. A. **Determinação de Características de Qualidade Atratividade e Obrigatória nos Serviços de Contabilidade Terceirizado segundo o modelo Kano**. Disponível em <<http://www.fea.org.br/artigos>>. Acesso em maio de 2011.
- COELHO, L. R.. **O Brasil, suas classes sociais e a implicação na economia**. Disponível em <<http://www.logisticadescomplicada.com/o-brasil-suas-classes-sociais-e-a-implicacao-na-economia/>> . Acesso em 18 de maio de 2011.
- ENGEL, James; BLACKWELL, Roger; MINIARD, Paul. **Comportamento do Consumidor**, tradução de Ávila, Christina. Rio de Janeiro: LTC Editora. 8ª Edição, 2000.
- FESTINGER, L.. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GELLON, A. V. *et al.* **Importância dos atributos e satisfação dos clientes de supermercados do médio vale do Itajaí/SC**. Anais do III SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos06/474_Artigo%20SEGeT%20Supermercados.pdf> . Acesso em: 23/05/2011.
- GIGLIO, Ernesto Michelangelo. **O comportamento do consumidor**. 3 ed. São Paulo: Thomson, 2005.
- HARRINGTON, H.J. **Aperfeiçoando processos empresariais**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- HUNKES, M.I. **O marketing de relacionamento e os programas de fidelização de clientes em supermercados na Região Sul do Brasil**. 2001. 139f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, universidade Regional de Blumenau – SC.
- JUSTINO, T. **Comunicação no ponto de venda**. Revista Superhiper, julho de 2010.
- KOTLER, P. **Administração de Marketing: a edição do novo milênio**. São Paulo: Prentice Hall, 2000.
- KOTLER, P. **Marketing de A a Z**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.
- LEITÃO, *et al.* **Atributos valorizados pelos consumidores de UNAÍ/MG nos pontos de venda de produtos alimentícios**. SABER: XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Rio Branco – Acre, 20 a 23 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/9/678.pdf>>. Acesso em: 23/05/2011
- MATIZONKAS, P. **A economia da sustentabilidade**. Revista Supervarejo, ano 121, dezembro de 2010.
- MCCARTHY, E. J.; PERREAUULT Jr., William. **Marketing Essencial**. São Paulo: Atlas, 1997.
- MEZA, M. **Serviço é a palavra de ordem do setor**. Revista Superhiper: São Paulo, ano 36, edição 411, agosto de 2010.
- MEZA, M., **Eficiência**. Revista Superhiper: São Paulo, ano 37, edição 418, abril de 2011.
- MORITA, A., **Desafio Comercial, Revista Supermercado Moderno**, ano 42, nº 03, março de 2011.
- OLIVEIRA, A. **Comprador, inteligente fiel e suscetível às emoções**. Revista Superhiper, edição 411, agosto de 2010.
- PEREIRA, J. **Opções de Pagamento**. Revista Supermercado Moderno, ano 41, dezembro de 2010.
- PIMENTEL, S., **Lucro que vem de fora**. Revista Supermercado Moderno, ano 41, nº 12, dezembro de 2010.
- ROJO, F. J. G. **Supermercados do Brasil: qualidade total, marketing de serviços, comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 1998.
- SÁ, A. **O cliente também é infiel a marcas**. Revista Supermercado Moderno, ano 41, dezembro de 2010.
- SILVA, F. G.; ZAMBOM, M. S. **Gestão do Relacionamento com o Cliente**. 2ª Edição revisada e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- SILVA, S. M. da. **Segmentação de mercado: Análise do perfil socioeconômico dos municípios do Paraná**. Revista GEPEC. Vol.

10, n. 2, jul/dez, 2006 – p. 9-28. Disponível em: <<http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/gepec/articloe/download/397/311>>. Acesso em: 23/05/2011.

TONTINI, G. **Como identificar atributos atrativos e obrigatórios para o consumidor.** Revista de Negócios, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 19-27, jan./mar. 2003.

TONTINI, G. *et al.* **Análise de oportunidades de melhoria em laboratórios fotográficos**

através da integração da matriz de importância x desempenho com o modelo Kano de qualidade. Revista de Negócios, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 179-188, jul./set. 2004.

TONTINI, G. **Como identificar atributos valorizados pelos clientes.** Revista Superhíper, ano 36 n. 411. agosto de 2010.

Notas de fim

¹ *Market share*: Cota de Mercado

² *Check outs*: caixas registradoras, espaço para liberar as mercadorias

³ *Cluster*: grupo

⁴ *Product, Price, Place e Promotion*: Produto, Preço, Praça e Promoção

⁵ *Somelier*: Profissional especializado, encarregado em conhecer os vinhos e assuntos relacionados a este serviço, como, comprar, armazenar, elaborar cartas de vinhos.

⁶ *SWOT*: Ferramenta utilizada para fazer análise de cenário ou ambiente.

INDISCIPLINA

Rafael Anunciato Neto
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Mestre em Educação

Elisangela Bonfim Davoglio
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Pedagoga

RESUMO: A indisciplina atualmente tem gerado discussões na educação, propiciando pesquisas e formas de superação desta questão. A pesquisa tem como objetivo destacar alternativas para a indisciplina e discutir suas origens e formas de superação, pois a autoridade na sala de aula é um produto da relação professor-aluno, sendo capaz de adequar o comportamento a determinadas regras, definidas ou não por ele. Neste sentido, este estudo apresenta as causas da indisciplina, destacando sua influência no processo educacional. É indispensável frisar que a autoridade docente somente será garantida se houver clareza dos propósitos da interação, tanto para professores quanto para alunos. Hábitos e regras de convivência devem ser estabelecidos e respeitados por todos, garantindo a interação e compromisso. O alcance da disciplina consciente e interativa esta relacionada à participação, respeito, responsabilidade e construção do conhecimento, bem como a construção da cidadania.

Palavras-chave: Indisciplina. Professor. Aluno. Autoritarismo. Currículo.

TITLE: Indiscipline

ABSTRACT: The discipline now has generated discussions on education, providing research and ways to overcome this issue. The research aims to highlight alternatives to discipline and discuss their origins and ways of overcoming, as the authority in the classroom is a product of teacher-student relationship, being able to tailor the behavior of certain rules, defined by him or not. Thus, this study presents the causes of indiscipline, highlighting its influence in the educational process. It is essential to note that the teaching authority will only be guaranteed if there is clarity of purpose of the interaction, both for teachers and for students. Habits and rules of coexistence should be established and respected by all, ensuring interaction and commitment. The scope of conscious discipline and interests are related to participation, respect, responsibility and knowledge building, as well as the construction of citizenship.

KEYWORDS: Indiscipline. Teacher. Student. Authoritarianism. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A discussão da indisciplina em sala de aula é uma questão recorrente para os educadores que buscam manter um ambiente educacional equilibrado. Eles avaliam constantemente metodologias e propostas que contenham a violência dentro da escola que nesta década esta atingindo índices alarmantes.

Segundo pesquisa da Revista Nova Escola e IBOPE (2009) a falta de participação dos pais na rotina de estudos, a desmotivação dos alunos e a indisciplina dentro da sala de aula são os principais problemas enfrentados pelos educadores. Cerca de 50% professores entrevistados

reclamam que além de professores precisam atuar como assistente social, indicando que a escola está gradativamente assumindo o papel da família e 64% afirmam que o nível socioeconômico é um fator determinante no aprendizado.

Atualmente a questão da indisciplina é alvo de preocupação dos educadores, gerando discussões na busca de novas ações para propiciar um clima que favoreça a aprendizagem.

Os vários motivos que levam a criança a ter condutas socialmente incorretas, a indisciplina, pode ser explorada por dois ângulos: como a escola promove suas práticas pedagógicas em torno de um currículo e o que se espera da criança na sua formação. Uma

alternativa de solução do problema está relacionada com a disciplina escolar, necessária em sala de aula, porém as regras ou limites criados devem ser discutidos com o aluno para desenvolver a sua autonomia.

O fato é que o estabelecimento de limites deve ser discutido e assumido coletivamente pelos educadores, alunos e família. Entretanto, escola/aluno/família devem constantemente trocar de informações para que o crescimento seja mútuo, permitindo a evolução das potencialidades do educando.

Os alunos precisam de modelos para imitar, cabe ao professor ser este modelo para o aluno e desenvolver a consciência entre o ser e o fazer. É necessário que o educador tenha em sua competência a ação reflexiva de sua prática, construindo regras claras e objetivas com seus alunos e enfrentando positivamente as dificuldades. Esta ação reflexiva do professor deve ser uma autoanálise de sua prática, bem como a avaliação sistemática do aluno para identificar os motivos da indisciplina, pois ser disciplinado significa ter comportamento subordinado a regras, que se constrói por consentimento, portanto, o comportamento dos alunos em sala de aula é algo que precisa ser ensinado.

Este estudo investigou como a indisciplina interfere no ensino, na aprendizagem e na forma de que como professor e a escola justificam o fracasso escolar. O objetivo deste trabalho é de equacionar alternativas para superação da indisciplina na sala de aula, pois ela pode ser um obstáculo ao processo educacional. Foi realizada uma pesquisa documental, utilizando-se da leitura de textos, documentos, pesquisas científicas e livros de referências como parte da argumentação necessária para alcançar os objetivos propostos.

1. A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

A escola é uma instituição que tem em seu cerne a inserção do indivíduo no mundo social. Ao longo do tempo, as funções da escola foram ampliadas para além da aquisição de habilidades como ler e escrever, expressar-se e obter conhecimentos científicos. Ela passou a agregar outras responsabilidades, tais como: o cuidar das crianças enquanto os pais trabalham; a socialização, colocando as crianças em contato com outras; o desenvolvendo do indivíduo no aprendizado das formas de conduta social. Parolin (2005, p. 60) afirma

antigamente, a tarefa de construir valores e atitudes era exclusivamente da família. Hoje, as crianças vão cedo para as creches, berçários e escolas de Educação Infantil, originando uma nova filosofia para os educadores e para escola, que é a grande parceria da família.

Neste novo contexto é preciso respeitar as diferenças entre escola e família. A escola precisa assumir o papel fundamental de construir esta parceria, sendo ela a principal instituição que retém todas as informações para iniciar este processo. A própria relação entre a escola e a família acarreta na responsabilidade em que as duas instituições devem assumir, portanto, a escola num sentido amplo não deixa dúvida da sua função social.

O compromisso social da escola é preparar a criança para conviver em sociedade. Ela atualmente tem se voltado aos aspectos cognitivos, entretanto, o grande motivo dos alunos irem à escola é o interesse social, o relacionamento interpessoal, etc. Cabe aos educadores articular o social ao cognitivo e não considerar o social como empecilho.

Se o aspecto social é importante, o relacionamento em sala de aula poderá ser um momento de crescimento intelectual e ao mesmo tempo prazeroso. Esta ideia aponta para a importância da qualidade do relacionamento professor-aluno.

Neste sentido é necessário entender a função da escola que assumiu a função da família em transmitir os valores morais. Segundo Tiba (2006, p. 126)

é na sala de aula, no relacionamento com os professores, que surge a indisciplina que a família sempre tolerou e deixou passar. Uma das

funções da escola é exatamente essa: ao enxergar a indisciplina, servir de espaço intermediário entre família e sociedade. É um contexto no qual as regras e exigências são mais severas que as da família, porém mais brandas que as da sociedade. Portanto, a escola não deveria deixar passar impune o que na sociedade não poderá acontecer.

Esta inversão é um dos problemas enfrentados na escola em relação à indisciplina, pois gera conflitos e desconfortos na sala de aula e na escola.

1.1. Limites que a família não impõe

Segundo PAROLIN (2005) antes de pensar sobre a indisciplina em sala de aula é necessário pensar os valores adquiridos da educação familiar. Muitos educadores se queixam que a falta de disciplina entre os alunos está atrelada à falta de limites dos pais aos seus filhos. Hoje, muitos pais vivem a grande crise de utilizar a palavra – não – como ferramenta de disciplina, pois se sentem culpados pela ausência constante, pela falta de atenção e de carinho. Como consequência não negam os desejos de seus filhos, tendo ou não condições financeiras, deixando de exercer seu papel mais importante que é de estabelecer limites, orientar e educar. Esta ausência sócia afetiva dos pais na fase de formação da criança é o momento de constituição e adequação social, pois a criança necessita de barreiras para conhecer seus limites. Parolin (2005, p. 55) afirma que

quando a criança compreende o ‘sim’ como algo destinado a ela e o ‘não’ como um impedimento à realização de algo, ela se estrutura como pessoa e começa a compreender o sentido da liberdade como um trânsito entre o individual e o coletivo.

Esta transição deve ser acompanhada de um clima afetivo na colocação de regras de convívio e as normas sociais. Assim como na escola e na família não se deve usar de formas autoritárias e repressoras, pois

quando crianças e jovens não recebem limites, não entendem o trânsito social, os papéis e o funcionamento do mundo. A criança não percebe o outro como alguém igualmente importante. Ela fica centrada em si mesma, em suas coisas, em seus desejos e em seu ponto de vista, tornando-se incapaz de compreender situações e fazer leituras sociais (PAROLIN, 2005, p. 56).

A criança, portanto, quando não compreende esta questão não aceita limites, definindo a sua personalidade e ao mesmo tempo prejudicando e excluindo o aluno da escola/sociedade. A falta de limites impostos pela família dificulta a aprendizagem, pois a criança precisa estar em situações relacionadas à autonomia de pensar, à possibilidade de realizar coisas, além da compreensão e adesão de regras e procedimentos. Assim, o educando sem limites nega-se a fazer exercícios, a ouvir, quer que apenas os adultos leiam para ela ou faça para ela, não assumindo qualquer responsabilidade sobre sua aprendizagem. É na família que a criança cria os primeiros vínculos sobre a forma de aprender e como entender o que não se pode fazer.

Segundo REGO (1996) existe três estilos de práticas educacionais paternas que são predominantes e de grande influência no comportamento da criança, a saber: pais autoritários, pais permissivos e pais democráticos.

Os pais autoritários são rígidos, restritivos, controladores, com grande ausência de diálogo e afeto. Eles valorizam a obediência às regras estabelecidos pela imposição, sem que seus filhos sejam consultados ou conheçam as razões destas normas. E ao desobedecer à criança sofre punições severas e muitas vezes utilizam castigos físicos como medidas disciplinares.

Em contrapartida os pais permissivos são o oposto, valorizam o diálogo e o afeto. Eles têm dificuldades em exercer o controle sobre a criança, sendo tolerantes e indulgentes as – birras - não estabelecendo os limites, as regras e normas do cotidiano da criança, como hora de dormir ou de comer. Em sua grande maioria são pais que não exigem responsabilidade de seus filhos. Os pais democráticos são os que conseguem manter o equilíbrio exigindo o amadurecimento e independência da criança mediante ao respeito às suas próprias necessidades e ações infantis. Nestes casos são pais que demonstram um alto nível de comunicação e afeto aos seus filhos, estimulando a se expressarem. Estabelecem junto com seus filhos regras e limites claros, explicando às

razões que as levam a criar as ordens e normas, formando uma disciplina consciente.

Ao compreender os estilos apresentadas não é difícil identificar a fonte da disciplina ou indisciplina, nestes casos as crianças educadas por pais autoritários, os alunos deverão ser aqueles que seguem regras e normas estabelecidas pelo professor, porém são tímidas, com baixa autoestima e autonomia. A interiorização dos valores destas crianças é bem empobrecida. Os alunos com pais permissíveis, apesar de mais alegres e dispostos, tendem a não assumirem responsabilidades, tendo comportamentos impulsivos e imaturos. E alunos de pais democráticos apresentam grande capacidade autônoma e facilidade nos relacionamentos, com uma enorme autoestima e compreensão dos valores interiorizados pela família.

É importante destacar que a educação familiar influencia moralmente, cognitivamente e afetivamente a criança. Segundo Parolin (2005; p. 56-57)

A tarefa dos pais, professores e dos familiares é a de favorecer uma consciência moral, pautada em uma lógica socialmente aceita, para que, quando esta criança tiver que decidir, saiba como e por que está tomando determinados caminhos ou decisões.

[...] educar implica, antes de tudo, apresentar um mundo habitado por outros que também têm desejos; apontar caminhos para que a própria criança possa desenvolver seu senso.

1.2. Definições: disciplina e indisciplina

O entendimento dos conflitos em sala de aula exige a compreensão dos conceitos de disciplina e indisciplina. Segundo Parrat-Dayan (2008; p. 8) a disciplina é “um dispositivo e um conjunto de regras de conduta destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino” enquanto que Passos apud Aquino (1996, p. 117) afirma que o

[...] desrespeito a estas regras gera a desobediência das regras e conseqüentemente a indisciplina, sendo ela uma negação ou privação da disciplina, ou um conceito de desordem, com falta de regras e controle.

A indisciplina é uma negação ou uma privação de regras, desobediência às condutas sociais. A indisciplina é uma manifestação do conflito que aparece em todos os níveis de escolaridade em todas as comunidades educacionais.

Os conflitos decorrentes da indisciplina na sala de aula apresentam diversas caracterizações, tais como: indiferença do aluno frente a sua formação ou mediante atos de violência. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) o ato infracional a conduta é descrito como crime ou contravenção penal Segundo Ferreira (2008, p. 68) o ato indisciplinar pode ser entendido como um ato infracional, prevista no regimento escolar. Existe no sistema educacional uma preocupação em entender as transgressões no formato de indisciplina como forma de violência que pode ser interpretada de duas formas. A primeira de cunho sociologizante e a outra de matriz psicologizante. A socializante tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações transgressivas por parte do aluno. No psicologizante de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de situações ou mesmo personalidades violentas/indisciplinadas, influenciando a convivência entre os alunos.

Os atos de violência afligem grande parte dos professores que temem por sua própria segurança, sendo difícil mediar por meio de mecanismos pedagógicos. Ela pode ser interpretada de duas modalidades: a violência na escola e da escola.

No primeiro caso, trata-se em geral das marcas de criminalidade do entorno escolar que se fazem presenciar nos intramuros escolares. No segundo, trata-se das manifestações que nascem [...] do espaço escolar, e que, portanto, têm relação direta com as relações institucionais aí protagonizadas (AQUINO, 1996, p. 62).

Esta distinção entre a indisciplina e a violência deve ser definida para que ato indisciplinar não seja confundido como violência. A violência deve ser encaminhada aos profissionais competentes, e nos casos indisciplinados a regulamentação escolar.

De La Taille apud Aquino (1996, p. 10) confirma os conceitos de indisciplina e disciplina

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o

desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Estas normas que supostamente deveria ser seguida pelos alunos foram no decorrer das décadas se alterando no sentido de sua própria utilização. A indisciplina não é um conceito imóvel, ou mesmo universal, mas sim um conjunto de valores e expectativas que se alteram ao longo das mudanças sociais. Estas alterações são verificadas nas camadas sociais e nas instituições que participam. Mesmo pensando na forma individual a indisciplina poderá ter diferentes sentidos conforme as próprias vivências do aluno.

Segundo Aquino (2005) pode-se ressaltar que estas alterações no sentido do conceito de indisciplina ficaram evidentes na década de 80 quando foram inseridas as ideias construtivistas. Entretanto, até a década de 60, as escolas impunham a disciplina de forma autoritária, com ameaças e punições, gerando medo e desta forma levando a obediência e subordinação. E este comportamento não permitia que os alunos tivessem um aprendizado de autonomia, questionamento e reflexão. Esta subordinação permitia que o professor fosse o único detentor do saber e por isso também detinha o poder sobre os alunos. Esta condição, portanto, permitia que ele modelasse moralmente os alunos e assegurasse o cumprimento de regras por meio dos deveres e obrigações escolares.

Segundo Dubet (2008) este formato domesticador tomou outra forma na educação do século XXI. O contexto escolar mudou assumindo um papel diferente na sociedade, em que a obediência e o silêncio dos alunos não garantiam que os conteúdos fossem transmitidos e aprendidos. Acredita-se atualmente que os professores devem permitir que os alunos questionem, tirem suas dúvidas e se posicionem, entendida como uma conduta eficiente, pois o docente acredita na progressão dos alunos por meio de créditos de confiança para produzir autonomia com responsabilidade.

Dubet (2008, p. 26) afirma que “a disciplina é conquistada todos os dias, é preciso sempre lembrar as regras do jogo, cada vez é preciso

reinteressá-los, cada vez é preciso ameaçar, cada vez é preciso recompensar”, portanto, existe a necessidade de lembrar as regras e estimular o cumprimento no decorrer do ano para que isto produza um condicionamento autônomo e um entendimento real.

Ter autoridade é muito diferente de ser autoritário, as ameaças e castigos são inúteis, pois a criança precisa aprender a ter limites e isso só ocorrerá se ela entender que existem direitos e deveres para todos. De acordo com Parrat-Dayan (2008, p. 72)

a autoridade é própria da assimetria que existe entre a criança, que quer e precisa conhecer, e o adulto, que possui certo conhecimento [...] quando a autoridade se funda em bases ilegítimas tende-se ao autoritarismo e à injustiça.

E negar a autoridade como se não houvesse assimetria entre a criança e adulto conduz à hipocrisia.

A autoridade é um produto da relação professor-aluno não é errada. E quando realizada de forma eficaz propicia ao aluno se disciplinar. Esta ação de autodisciplina teorizada demonstra que o uso da força autoritária condicionaria os alunos. Hoje é entendida de outra forma, pois quando o aluno se autogoverna ou se autodisciplina teria como resultado uma disciplina instável, fundamentada na sensação de liberdade.

1.3. Possíveis causas para alunos indisciplinados

A origem dos comportamentos indisciplinados está associada a diversos fatores, tais como: ao professor, principalmente na sala de aula; nas famílias dos alunos; nos próprios alunos; no processo pedagógico escolar.

Um dos obstáculos frequentes na hora de avaliar o mau comportamento é encará-lo como agressão pessoal, pois segundo Parrat-Dayan (2008, p. 26).

às vezes é um pequeno grupo de alunos que, ao se aliar, desestabiliza a dinâmica da aula com condutas particulares, tais como o desafio verbal, a resistência às atividades propostas, às brincadeiras insolentes em relação ao professor. Essas crianças tentam testar o poder do professor e descobrir até onde podem chegar. Quando não conseguem controlar a situação, o professor, inquieto e saturado, pode se expressar agressivamente, desqualificando o aluno que aparece como o mais provocador.

Aluno e professor enfrentam-se, enxergam-se como inimigos potenciais e estão na defensiva.

O conceito de indisciplina segundo Morais (2001) é evidenciar o não cumprimento de regras estabelecidas, assim como falar de disciplina também pode ser vista como o controle do indivíduo no espaço ou mesmo no tempo. Uma das hipóteses levantadas por Parrat-Dayan (2008) sobre as causas da indisciplina é que muitos profissionais da área de educação consideram que o bom aluno deve permanecer calado, imóvel e obediente. Ele é ameaçado a todo o momento com avaliações difíceis e notas baixas como forma de castigo, medo e submissão, sendo um dos motivos para o aluno usar a indisciplina ao seu favor. Outra hipótese é que como os filhos, os alunos também não têm limites, não reconhecem regras estabelecidas, sendo que a imposição destas regras deveria ser uma responsabilidade dos pais na educação doméstica.

A questão da TV é outra suposição descrita por Parrat-Dayan (2008) em que as aulas ministradas pelos professores não são tão interessantes quanto à própria TV. Entretanto, é necessário entender que a escola não é um meio de comunicação que tem como objetivo difusão de informações. A difusão de informação é uma característica dos meios de comunicação como a televisão ou a internet, informando acontecimentos de forma a atualizar e entreter as pessoas. Não se deve confundir a função de cada instituição, sendo claro que a escola tem como a função a transmissão de conhecimento acumulado entre diversos campos do saber.

A ideia de Aquino e Parrat-Dayan sobre a TV são também observadas por várias correntes teóricas que descrevem os meios televisivos como espelhos de aspectos agressivos de uma sociedade, pois ela não gera a violência, mas coloca o indivíduo em situação de insensibilidade. Isto permite que a criança nas situações reais de violência ou agressão entenda como normal ou habitual os atos violentos. Desta forma a TV passa a educar os filhos no lugar dos pais produzindo um desmoronamento ao universo simbólico e psíquico das crianças.

Toda esta discussão entre as causas da indisciplina em sala de aula passa sem dúvida entorno da família, muitas vezes ausente e desestruturada, permitindo que seus filhos sejam educados pelos programas de TV, cada vez mais violentos, e pelo próprio jovem, cujo caráter está ainda em formação.

Wallon (1995a) explica que a escola tem diversos papéis, não podendo se resumir o papel do professor em apenas ensinar, mais também ao de educar. Este papel descrito por Wallon em que o professor também tem a função de ensinar certos valores morais propicia dois outros problemas decorrentes na escola. A indisciplina defronte dos professores recém-formados sem experiência para tal procedimento, pois em sua formação acadêmica são inseridos a uma prática de trabalho em uma escola – ideal - onde os alunos são educados, arrumados, cheirosos, socialmente solidários. Estes professores são inseridos ao exercício do magistério em uma escola – real - com alunos desprovidos de saúde, violência e desigualdade social, falta de higiene e outros fatores prejudiciais ao processo educacional que possibilita a má formação gestora da sala de aula e assim ao caos pedagógico. Outro problema é que a relação professor e aluno estão condicionados pelo currículo, sendo a prática do professor dependente de questões políticas, onde o currículo é submetido a esquemas de dominação e as atividades desenvolvidas em sala de aula para modelar determinados padrões de comportamento.

A escola exclui e torna os alunos submissos, não oferecendo oportunidade para momentos de discussão e crítica sobre a realidade em que estão inseridos, e assim não valorizando as experiências trazidas pelos próprios alunos acerca do seu ambiente cultural. As diretrizes curriculares não são elaboradas para atender as individualidades e os alunos são tratados de maneira igualitária, como se todos tivessem uma só identidade.

Esta articulação do currículo não atende as expectativas dos alunos e dos professores, fato que dificulta o relacionamento. De um lado, os professores se eximem de refletir sobre as consequências de suas práticas e de outro os alunos mostram-se desinteressados

dos conteúdos escolares. Segundo Guimarães apud Aquino (1996, p. 80)

uma disciplina homogeneizadora que valha para escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado (“dos velhos tempos”), está destinada ao fracasso. Com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo que nada têm a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm.

O ato de indisciplina é uma forma de denunciar um contrato de normas determinadas pelo professor sem a participação do aluno. Esta falta de consideração sobre a opinião do aluno é analisada por Freire (2007) como um dos múltiplos aspectos que levam a criança a agir de forma desmerecedora de respeito, não oferecendo a oportunidade real de autodisciplina.

A escola tem a função de resolver em parceria com a família os primeiros problemas de comportamento social, sendo que esta parceria entre a família e a escola deve ser realizada de forma que aos pais tenham a competência da primeira educação, pois não se pode colocar como exclusiva responsabilidade da escola de ensinar a criança a obedecer regras de comportamento. A escola deve ser entendida como contínua, sendo uma fase da educação em que se inicia em casa.

2. A GESTÃO DO PROFESSOR

Parrat-Dayan (2008, p. 64) descreve que:

A gestão de sala de aula deveria se guiar por um princípio de moderação. Trata-se de entender que a conduta de uma turma é um exercício que precisa de um saber prático que não podemos menosprezar. Assim, recorrer a indicadores não verbais, por exemplo, colocar o dedo diante da boca para pedir silêncio, transmite rapidamente uma mensagem; uma expressão do rosto ou um simples contato visual podem mostrar para um aluno que ele foi visto e que deve acabar com sua conduta perturbadora.

A moderação de algumas ações dentro de sala de aula facilita a rotina, entretanto, gerenciar conflitos disciplinares torna-se para o professor um desgaste emocional e a perda de tempo que deveria ser utilizado no auxílio aos alunos para produção do conhecimento. Aquino (1996) expressa que estes conflitos e baixos aproveitamentos

representam dois dos grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar é um dos principais obstáculos para o trabalho docente.

2.1. Relação professor e aluno

A relação professor e aluno são confrontados por meio dos ideais da sala de aula, mediante a exigência constante de disciplina, estabelecida por uma relação autoritária entre professor e aluno. O uso de punições, por meio de trabalhos obrigatórios, perpetuados em práticas de memorizações e conflitos derivados da violência, equivoca-se no alcance dos objetivos pedagógicos que deveria estar voltado para as relações pedagógicas de aprendizagem e crescimento mútuo. Este equívoco é demonstrado por De La Taille (1996, p. 10) quando afirma que “anteontem, o professor falava com alunos dispostos a acatar; ontem, a certos alunos predispostos a discordar e propor; hoje, tem auditórios de surdos”.

Esta relação conturbada entre professores e alunos se apresenta pela falta de respeito mútuo; falta de compreensão do professor nos saberes dos alunos; falta de atenção e de interesse do aluno; falta de incentivo; falta de diálogo; própria dificuldade do professor em ensinar (didática/domínio dos conteúdos); problemas pessoais do professor; falta de planejamento e rotinas diárias; gestão em sala de aula; problemas sociais e familiares dos alunos. Ou seja, os problemas enfrentados pelo professor e aluno agravam a relação dentro de sala de aula, contribuindo para a indisciplina. Nesta perspectiva de gestão de sala de aula, segundo Parolin (2005, p. 74) é

[...] entender e administrar conflitos que são gerados por emoções torna-se instrumento indispensável para o professor em sala de aula. O movimento, desatenção, as conversas, ou seja, as reações posturais da criança e do adolescente são demonstrações de seu mundo interno. Ao educador comprometido com sua tarefa de ensinar, é urgente desvelar esses comportamentos para produzir desenvolvimento em sala de aula.

O papel do professor é importante não como figura central, mas também como coordenador do processo educativo, usando de autoridade democrática, criando em conjunto com os alunos, espaços pedagógicos estimulantes e desafiadores para que possa haver a construção do

conhecimento significativo. Lembrando sempre que: “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando” (FREIRE, 2007, p. 92).

Freire (2007), entretanto, descreve autoridade como uma prática pró-social, que tem como objetivo levar o aluno a perceber as normas colocadas pela sociedade, julgar sua legitimidade e avançar no sentido da democratização.

Estas regras adotadas pelo docente, advento da autoridade devem ser aceitas pelo aluno e não imposta, estando vinculada ao papel do líder que as expõem com o direito de ser dialogada com os participantes do processo para ser aceita (MORAIS, 2001, p.26). Esta relação estabelecida entre o professor e seus alunos construída por ambos, em comum acordo conduz os alunos a aceitarem e entenderem as regras como posturas a serem tomadas e com possibilidades de mudanças. Desta forma, cria-se uma disciplina em que o aluno participa ativamente das atividades escolares, envolvendo-se nas tomadas de decisões e no estabelecimento de regras, questionando o professor, relacionando-se com seus colegas, discutindo e opinando sobre as questões apresentadas em sala de aula. Segundo Morais (2001, p.24)

o autoritarismo é semelhante a um tapume onde alguma incompetência se esconde, é uma doença da autoridade, é a intoxicação produzida por um equívoco ou por má fé, dessa forma a relação só poderá ser conduzida se houver um diálogo e uma aproximação entre ambos.

É necessário que os professores e alunos estabeleçam uma forma de comunicação necessária para que a aprendizagem significativa ocorra realmente. Araújo apud Aquino (1996, p. 111) afirma que

tradicionalmente, o método que vem sendo utilizado através dos tempos para se lidar com a indisciplina é o da repressão, por meio de instrumentos de coação colocados pela sociedade á disposição dos profissionais da educação. Esses métodos só funcionam com os sujeitos que temem autoridade. Aqueles que não respeitam a autoridade, porque o sentimento de medo ou de afeto não estão presentes em suas relações, ignoram as ordens e regras impostas e, pelo contrário, quanto mais o professor se irrita e grita, por exemplo, mais podem se satisfazer internamente.

A educação que se baseia no autoritarismo tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, individualistas e sem limites. Isso possivelmente acontece, devido os professores que não conseguem abandonar a postura de todo-poderoso e dentro da sala de

aula, prejudicando a formação de seu aluno como aprendiz e também como membro de uma sociedade. Ele veda as suas opiniões e dúvidas, não permitindo a autonomia das ideias, mas sim criando meros repetidores à fala do professor.

De acordo com Freire (2007) não há desenvolvimento da autonomia em um ambiente onde prevalece o autoritarismo do professor, pois os alunos veem o docente como o dono exclusivo do saber. Mas, o professor com autoridade, e não autoritário, auxilia seus alunos a não construírem uma imagem fantasiosa da vida cotidiana.

O professor precisa adotar uma nova postura, não devendo se posicionar como detentor do conhecimento e do poder, ou como opressor da voz de seus alunos, passando o conhecimento de forma única e absoluta. Ele deve negociar com os alunos as regras objetivas e claras nas quais são embasadas. Entretanto, segundo Vasconcellos (1997, p. 245)

Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se (o conflito com a autoridade é normal, especialmente no adolescente), no processo de constituição de sua personalidade. O que se critica é o autoritarismo, que é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na coisificação, na domesticação do outro.

Sem dúvida é necessário refletir que a disciplina não consiste num estado de quietação, aceitação e submissão dos alunos ao professor. A sala de aula é um lugar onde os envolvidos do contexto educacional, professor-aluno são agentes com suas respectivas importâncias.

2.2. Ambiente de sala de aula

A sala de aula deve ser um espaço natural, acolhedor, estimulante em que a rotina favoreça a organização das atividades individuais e grupais. Todo trabalho dentro deste espaço deve ser consciente e voltado para busca de objetivos na vida dos educandos. A escola e a educação formam um conjunto que complementam a vida social e familiar, preparando o aluno para a sociedade e para um mundo onde não precisa ser o melhor, mas ser apenas humano, gerando ações de respeito e valorização da vida. Segundo Aquino (2008, p. 52)

crianças e jovens, por incrível que pareça, são absolutamente ávidos pelo saber, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam convocados e instigados para tanto. Tudo depende, pois, da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microcosmo que é cada sala de aula.

É importante que seja um ambiente que permeia relações pedagógicas justas, sérias, revestidas de humildade que favoreçam um clima de liberdade e responsabilidade entre os participantes do processo de aprendizagem.

Morais (2001) descreve que a sala de aula é o local escolhido pela civilização para transmitir o saber. O lugar onde as pessoas aprendem, onde cada aluno, com a ajuda do professor, colegas e utilizando novas tecnologias constrói o seu próprio conhecimento, não sendo de responsabilidade única do educador, mas do aluno também.

Cabe ao educador motivar, partilhar com os alunos a análise de suas produções para juntos reconhecerem seus avanços e suas dificuldades, desenvolvendo neles a consciência do progresso, portanto o afeto nesse contexto é primordial. A vida de cada aluno é invadida na sala de aula, e o desenvolvimento do trabalho e conhecimento do professor contribui para minimizar conflitos, gerar expectativas, recalques, esperanças, avanços e retrocessos dos alunos.

Segundo Masetto (1997) as experiências em sala de aula por vezes se revestem de alegrias, satisfação e de convivência proveitosa com os grupos de colegas e na relação com o professor, outras vezes reagem branco e preto, causada pela braveza dos professores, das reguadas, castigos, salas escuras, situações monótonas e chatas. Sem dúvida o educador possui uma participação fundamental nas experiências que geram aprendizado em sala de aula, pois sua postura frente aos alunos, certamente, contribuirá para o sucesso e conseqüente aprendizagem, como também, dependendo da situação, com o seu reverso. Mesmo porque a ideia de uma classe silenciosa promoveria a aprendizagem supostamente melhor, propiciando um preparo para a vida adulta.

É necessário que os educadores tenham um olhar cuidadoso, pois num processo de educação transformadora, não se pode pensar em aprendizagem sem estarem envolvidos todos os que fazem parte desse processo e

preciso que o educador e o educando participem de todas as fases do processo.

2.3. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem

Perrenoud (2000, p. 142) afirma que

as boas intenções não bastam, nem uma hábil mistura de convicção e realismo. É preciso que se criem situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade moral e cívica.

O professor se destaca pelo seu desempenho, suas características e maneira de se relacionar, pelos seus modos de agir e de falar produzindo sentimentos e emoções que interferem no aprendizado.

[...] à medida que compartilha com o aluno sentimentos e descobertas, enfrenta com ele dúvidas e obstáculos, sugere e acata sugestões de novas direções. Um educador reflexivo enxerga seu aluno como um ser criativo, cheio de possibilidades e de ideias. O aluno é seu parceiro na construção do saber e a relação ensino aprendizagem só vale a pena se for conduzida dessa forma. É no diálogo, na troca de ideias, no questionamento que se pode refletir sobre a prática educativa e buscar novos caminhos para a prática avaliativa. Dentro dessa ação reflexiva o educador e o educando tornam-se mais autônomos, responsáveis e críticos, mais livres para analisarem as questões do dia-a-dia e agirem sobre elas em benefício de uma educação de qualidade para os dois. (HOFFMANN, 2005, p. 114)

Esta ideia é reforçada por Parrat-Dayana (2008, p. 111) afirmando que

O modelo prático-reflexivo é de um educador que é capaz de se adaptar a todas as situações de ensino, por meio da análise das suas práticas e dos resultados que obtém. Esse educador sabe se perguntar qual é o sentido das ações que realiza, sabe se interrogar sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. É por essa capacidade de autoanálise que pode identificar seus êxitos e fracassos e assim ajustar suas ações. Esse educador não se satisfaz em reproduzir rotinas pedagógicas. Graças à autorreflexão e aos problemas que surgem em situações bem definidas, é capaz também de navegar com facilidade entre a prática e a teoria; e, adotando uma atitude crítica e pragmática com relação ao saber teórico e às técnicas e ferramentas pedagógicas que aprendeu durante sua formação, o novo profissional pode pensar e se adaptar a diversas situações. Isso supõe um alto grau de autonomia. Trata-se de um educador ator e não executor.

Adotar esta postura demonstra que o educador busca uma concepção diferenciada de ensinar os seus alunos a serem atores de suas respectivas formações, ajudando-os a se construírem como sujeitos.

O professor precisa levar a sério seu trabalho, acreditando nas suas competências e através das diversas situações, procura refletir sobre suas ações, antes, durante e depois do processo, para que através delas possa melhorá-las, transformá-las ou mudá-las, permitindo um autoconhecimento das suas tarefas pedagógicas. As competências necessárias para o trabalho docente segundo Parrat-Dayan (2008, p. 115) pressupõe

um ajuste constante dos dados contextuais que se apresentam ao educador na experiência concreta de situações de ensino-aprendizagem. O educador é, portanto, um aprendiz permanente.

Sendo um aprendiz no exercício do magistério, o professor não pode se isolar dentro da sala de aula. Perrenoud (2000, p. 154) reafirma que

a competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir as responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhe retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais.

O papel do professor, portanto, consiste na reflexão do seu próprio cotidiano, e nas constantes transformações da sociedade. O conceito de professor autoritário, que dita conhecimentos, tem que dar lugar para o educador, que tem o aluno como cerne de seu trabalho. Tomando como objetivo formar alunos cidadãos ativos e conscientes da sua importância dentro da sociedade. Enfim, esse educador “deve se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um projeto comum de escola e de sociedade, como numa orquestra” (VASCONCELLOS, 1994, p.126).

É importante também neste caso destacar as questões voltadas à formação do professor. É visto que a formação dada ao professor dentro da academia é insuficiente em inúmeros aspectos e torna-se mais evidente

quanto às relações no espaço escolar. Segundo Parrat-Dayan (2008, p. 109)

o educador é colocado à prova: a gestão cotidiana da aula, a manutenção da disciplina, o controle de si e dos próprios afetos, o equilíbrio da distância para com os alunos e os múltiplos papéis a serem assumidos.

A formação acadêmica, incompleta dos professores, que deveria instrumentalizá-los para tratar dessas questões, precisa ser contornada, por meio da formação continuada nas escolas, pelo menos até que eventuais transformações no ensino universitário mudem este quadro.

Este novo profissional de ensino deverá ter uma mudança considerável em sua identidade de professor. Deverá principalmente ter uma formação especializada na aprendizagem, tendo em sua competência uma prática reflexiva, manifestando uma grande capacidade de integração com a equipe com quem trabalha, assim como a própria organização escolar. Esta formação poderá ser dada através de um trabalho voltada a formação comum promovida pela própria equipe escolar. Este é um projeto sugerido por Perrenoud (2000, p. 165) em que ele propõe uma formação comum onde se dá no ambiente escolar

[...] é um modelo interessante de formação comum: enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escola individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente.

Promover ações de formação contínua para professores, estimulando-os em estudos na própria escola é um meio possível e eficaz para sua formação.

3. POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA A INDISCIPLINA

Segundo Nunes (2006), a escola e os professores, na medida em que cumprem os seus papéis, têm uma tarefa importante na transformação e mudança dos alunos de modo que, nem escola e nem professores, permaneçam indiferentes perante a situação de indisciplina dos alunos. Algo deve ser feito pela escola e pelos professores para contornarem a situação: a escola deve,

sobretudo, criar condições materiais, humanas e ambientais no sentido de proporcionar um clima de convivência agradável entre os alunos.

Ao ingressar na escola, o aluno deve ter uma participação plena das regras que regem a escola. A escola cabe levar o aluno a um tipo de disciplina de transformação que o levará à apreensão de saberes. Saberes que formão um cidadão comprometido com o bem estar da coletividade.

3.1. O desenvolvimento humano: afetividade e interações sociais

Historicamente conforme Vygotsky (1994) a escola é marcada pelo autoritarismo de forma explícita ou velada, nesse movimento que se situa a preocupação, as dúvidas e as incertezas dos professores e alunos.

Ter consideração pelo professor capaz de ensinar evita situações de disputa de poder, mas não é a única fonte de referência. Os alunos precisam ter bons modelos de conduta para seguir, pois quem está acostumado a ver agressividade no trato com o outro ou é alvo de atos ou palavras hostis, certamente reproduzirá essas mesmas atitudes, simplesmente por faltar repertório que permita comparar diferentes modos de agir.

Estas atitudes descritas na formação do indivíduo que é colocada por Rego (1996, p. 92)

[...] as características de cada indivíduo não são dadas a priori, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais. Elas vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural.

Condições sociais e econômicas, relações familiares, ou mesmo de escolas de boa ou má qualidade que permitirão a essa criança a potencialização de seu desempenho na aprendizagem e conseqüentemente na indisciplina gerada (VYGOTSKY, 1994, p. 32). Neste sentido a interação da criança vem marcada socialmente, desde o seu nascimento, exigindo um trabalho de troca de experiências para que isso mude o que possivelmente irá gerar a disciplina.

Algumas teorias decorrentes das questões voltadas às relações humanas são discutidas

por Vygotsky em sua abordagem sócio interacionista ou sócio histórico. Segundo ele a ideia Marxista concebe que

a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento e transformação. (REGO, 1996, p. 92)

O desenvolvimento e transformações durante a sua vida provoca constantes trocas com o meio, transformando e se transformando o universo que o cerca.

Neste contexto social é possível analisar a interação indivíduo-meio, mas também como se dá o processo bidirecional de influências. Segundo Vygotsky (1996; p. 96) um dos aspectos apresentados é o chamado de funções psicológicas superiores, sendo estes um funcionamento psicológico do ser humano, tais como: “o controle consciente do comportamento, a capacidade de planejamento e previsões, atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, imaginação, etc”. Estes mecanismos complexos têm origens nas relações entre os indivíduos e se desenvolvem conforme a internalização de formas culturais de comportamento, ou seja, são construídas ao longo da vida do indivíduo pelo processo de interação com o seu meio social. Esta internalização dos modos e atividades psíquicas adquiridas pelo sujeito que intervém e modifica o seu meio, fazendo que o processo bidirecional de influências, promova a capacidade de renovar a própria cultura pela qual ele está inserido.

Vygotsky (1994, p. 115) destaca que o processo de aprendizagem tem origem nas interações sociais vivenciadas pela criança, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

Pode-se dizer que a criança se constrói socialmente a partir de sua interação com os adultos que a cercam, desenvolvendo sua própria autonomia e suas funções sociais. Ou seja, a importância do outro não é só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Ao mesmo tempo em que se pode refletir sobre estas relações sociais, Wallon (1995b) propõe a afetividade referindo-se de uma gama de manifestações, sentimentos e emoções, revelando a capacidade do ser humano de ser afetadas pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo.

Segundo Wallon (1995b) a preocupação com a afetividade em sua concepção ampla foi desvendada no sentido de compreender e estabelecer relações que favoreça o crescimento do indivíduo como pessoa, ou seja, através do afeto do sujeito pode sentir. O processo de desenvolvimento da criança, afetividade e cognição, portanto, alternam-se na preponderância, ou seja, dependendo do momento, ora os aspectos afetivos possibilitam os avanços dos aspectos cognitivos, ora acontece o inverso, assim um beneficia-se das conquistas do outro.

Um educador ao administrar conflitos ou emoções em sala de aula, onde se pretende ativar a moral, a criticidade, a autonomia do aluno, o diálogo deve ser um processo educacional significativo, levando em conta o lado afetivo dos alunos, ou seja, sem afeto não se desenvolve qualquer tipo de relação. O professor precisa ter afeto para com seus alunos, demonstrando que cada um é importante do seu jeito, respeitando as diversidades existentes.

Wallon (1995b) entende que este entendimento deve ser uma das propostas reflexivas de sua prática docente, pois é preciso ter afeto a sua profissão e principalmente para com seus alunos, favorecendo o diálogo, a liberdade, respeitando o conhecimento existente uma vez que ele é um sujeito histórico-social.

O educador tem que ter consciência que o ato de educar não é apenas transmitir informações, mas desenvolver um trabalho com base na troca de informações, respeitando a individualidade de cada aluno, assim troca ensinamentos e aprendizagens entre o educador e o educando, sendo uma relação baseada em afeto favorece todo processo.

A afetividade necessária não se limita as manifestações de carinho físico, mas a partir do momento em que o aluno vai se desenvolvendo. As trocas afetivas ganham complexidade, assim essa afetividade é muito mais ampla do que pensamos, ela faz-se importante desde o nascimento da criança na constituição do seu ser, também no crescimento como indivíduo. Parolin (2005) descreve que a indisciplina ou as explosões emocionais são para os professores um fator impeditivo na relação entre professor e aluno, prejudicando consequentemente o aprendizado.

A educação no seio familiar, na escola ou na sociedade tem um papel imprescindível na constituição do sujeito. E a escola representa o elemento que realizará de forma definitiva as atividades importantes e complexas, onde possibilitará novas formas de pensamento, comportamento, inserção e atuação na vida.

3.2. O currículo

O currículo é um dos fatores que levam a indisciplina, pois favorece a exclusão e a submissão dos alunos, não promovendo a oportunidade de discussão sobre suas realidades e experiências. Desta forma quando o currículo não atende as expectativas dos alunos e professores pode dificultar a relação de ambos. O que se verifica é a presença do autoritarismo nos currículos e que as regras e normas são apenas comunicadas aos alunos, sem que haja uma discussão prévia sobre elas, não considerando as expectativas dos alunos com a aprendizagem. Segundo Garcia (1999) a falta de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e alunos, pode desencadear resistência e contestação por parte de estudantes aos esquemas da escola. A resistência e contestação dos alunos poderiam ser consideradas expressões de indisciplina.

Garcia (1999) enfatiza o desejo de ter escolas disciplinadas, desta forma é importante compartilhar e comunicar aos estudantes as expectativas da escola, desta forma propõe algumas maneiras de se compreender o currículo, destacando a atuação da direção escolar em oferecer suporte e encorajamento aos professores e

alunos. É importante que a direção escolar atue e ofereça apoio aos professores e aos alunos, tendo uma presença constante nos diversos espaços escolares, onde se mantém o relacionamento produtivo. Perrenoud (2000) afirma que a direção escolar deve expressar interesse pelas suas atividades, adotando uma postura de administrador e gestor que busca parcerias com outros espaços educativos, programe inovações educacionais que melhor qualifiquem alunos e professores, desenvolva novas habilidades de estudo e introduza estratégias de aprendizagem cooperativas. Além disso, desenvolve diretrizes disciplinares alicerçada num projeto político pedagógico baseado em um processo construído em três momentos fortemente interligados (diagnóstico da escola e ações). Todos esses momentos passam por um processo de avaliação que permite aos envolvidos participar, desenvolvendo ações possíveis de serem implementadas.

É necessário pensar que ao desenvolver um projeto político pedagógico é preciso assegurar a participação da família e sua possível contribuição para a escola. Porém, de nada adianta elaborar a proposta se a escola não proporcionar ações que integrem e envolva as famílias. Uma alternativa é promover diversos eventos em que os pais participem para envolvê-los e torná-los parceiros no desafio de melhorar o desempenho de seus filhos. É necessário que o professor e toda sua equipe programem a ideia de parceria neste processo, não apenas atrás da concepção da palavra, mas da ação efetiva que ela tem neste processo.

Uma das possibilidades sugeridas é a implementação no início do ano letivo em que o professor diante dos pais pode apresentar seu planejamento, a metodologia de trabalho, envolvendo projetos, festas e comemorações, conversas informais sobre os processos, envolvendo o aprendizado dos alunos.

A construção da proposta pedagógica e o plano de ação escolar deve se fundamentar nas concepções teóricas que referendam a educação democrática, como no perfil do aluno e no contexto em que a escola está inserida. Paro (2008, p. 66) afirma que

se a prática democrática deve envolver a instituição escolar por inteiro, é certo que a organização da escola deve ser de modo a favorecer a prática democrática, possibilitando a participação de todos nas tomadas de decisão.

Perrenoud (2000) defende a ideia de que é necessário sensibilizar e mobilizar os sujeitos da comunidade escolar, ampliando a participação, o envolvimento, a integração por meio do diálogo e do trabalho em grupo para que o aluno possa caminhar em busca de sua autonomia intelectual. As escolas neste contexto devem contribuir para o desenvolvimento de políticas internas para tratar a indisciplina de forma preventiva.

3.3. A disciplina e a comunicação em sala de aula

Em alguns casos, quando a desordem se instala é fundamental para o professor agir com firmeza, discutindo o assunto com os envolvidos e aplicar sanções relacionados ao ato em questão. Porém, não existem fórmulas prontas para o cotidiano de sala de aula, por isso o professor precisa desempenhar seu papel – o que inclui disposição para dialogar sobre os objetivos e limitações para mostrar ao aluno o que a escola e a sociedade esperam dele.

Aquino (1996) afirma que em todas as relações sociais existem um contrato implícito, e em uma relação pedagógica, entre professor e aluno, todos devem estar ciente e respeitar as regras para que a ação de ensino e aprendizagem possa se concretizar. Este contrato pedagógico trata-se da proposta de que as regras de convivência implícitas orientam o funcionamento da sala de aula e daquele campo de conhecimento em particular precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas.

De forma responsável todos devem dizer o que querem e o que não querem, respeitando as concepções, as formas de transposição dessas concepções para a prática e dos papéis a serem desempenhados pelos atores do processo educativo. Este contrato ou o popular – combinado - são regras de conduta que valerem por todo o ano, sendo possível rever posições, se for necessário como foi dito. Não deve ser entendido como uma lista de mandamentos de que não se pode fazer, mas tratam do que deve ocorrer durante o

ano letivo. O respeito mútuo, o exercício livre do pensar e a alegria de tomar parte da vida escolar – são consequências. O mais importante de tudo são os contratos pedagógicos, sendo eles artifícios de inibir a indisciplina, formas sutis de ritualização da sala de aula, transformando o que antes incomodava em uma aliada no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário expor que muitas vezes o professor não consegue desenvolver esta participação no comprometimento às regras e sanções, fazendo com que o docente adote as maneiras tradicionais, que a própria instituição delegou, tornando uma ambiguidade nas duas situações. Desta maneira, o professor deve lidar com serenidade, dominando suas próprias angústias, para que as questões levantadas sobre o autoritarismo não faça parte de sua proposta pedagógica.

O professor que possibilita aos alunos participarem da organização e planejamento das tarefas promove um sentimento de prioridade as suas necessidades, integrando-os ao processo.

A indisciplina será minimizada quando o professor apresentar boas situações de ensino e aprendizagem aos seus alunos, sendo necessário um planejamento coeso e pertinente das necessidades coletivas e individuais de seus alunos.

Segundo Perrenoud (2000, p. 151)

a gestão dos tempos e dos espaços de formação, a busca de um equilíbrio frágil entre procedimentos de projeto e atividades estruturadas, entre tempos de funcionamento e tempos de regulação, entre trabalho autônomo e atividades cooperativas, constituem a arte da gestão da classe, que une o sentido da organização com a capacidade de determinar, sustentar, colocar em sinergias dinâmicas individuais e coletivas.

Ensinar é um desafio, que a partir do momento que o educador detém uma postura de repressão, discriminação entre sujeitos, não desenvolve uma pedagogia.

A autoridade dentro de sala de aula será garantida quando o professor tiver clareza de seus propósitos e das interações. Esta percepção fará com que ambos saibam seus papéis e as atribuições que cada um detém. O registrando claro das regras de convivência

estabelecidas coletivamente e respeitadas tem como resultado um processo eficaz de interação e comprometimento.

O educador precisa construir uma disciplina de participação e harmonia, onde desenvolve a consciência nos alunos. Uma das formas apresentadas por Freire (2007) é o trabalho de conscientização das regras de bom comportamento diariamente na sala de aula. Os alunos têm a necessidade de serem ouvidos, valorizando-os como uma pessoa única e não mais um número dentro de sala de aula. É importante que o professor garanta ao aluno sua individualidade, fazendo com que ele promova a participação consciente no trabalho pedagógico.

O primeiro passo possível para mudar a rotina de sala de aula é tomado de consciência do professor sobre a inquietação inerente à idade e do processo de desenvolvimento e da busca do conhecimento, esquecendo a imagem do aluno - ideal. O segundo é aceitar as diferenças e as consequências para a aprendizagem das atitudes consideradas inadequadas, por meio da utilização de histórias e brincadeiras, que levem os alunos a refletir sobre o comportamento.

A ideia em torno da proposta de Perrenoud (2000) é a da cooperação que passa pelo desenvolvimento de atitudes, por regras, pela solidariedade, tolerância, reciprocidade e uma prática regular. Professores que tem em sua prática pedagógica o desenvolvimento de equipe tornam-se capazes de promover estas atitudes ao longo de sua formação, não precisando começar do zero ao receber novos alunos.

É essencial fornecer um novo papel ao professor e garantir-lhe uma boa formação contínua, baseada no trabalho coletivo. Porém, se faz necessário enfatizar que a prática reflexiva e a profissionalização, entre outras competências, seriam bem-vindas para a formação inicial e contínua do professor. Neste aspecto, Perrenoud (2002) defende a profissionalização do ofício do professor em que este não só domina os saberes a serem ensinados como também tem o domínio teórico e prático dos processos de ensino de aprendizagem. O profissional é aquele que

reúne as competências de elaborar e executar conceitos: identificar, apresentar, imaginar e aplicar uma solução ao problema, garantindo o seu acompanhamento. Este profissional é o educador que reúne em suas práticas reflexivas um conjunto de competências, uma vez que é um especialista da aprendizagem mobilizando diferentes saberes, tais como

conhecimentos em ciências humanas para interpretar, de maneira justa, as situações vividas em sala de aula e para se adaptar aos diferentes públicos escolares; implica dominar a didática da matéria, ter uma cultura geral para saber e poder despertar o interesse dos alunos, conceber dispositivos de ensino, testá-los e regulá-los; além de planificar, gerar e avaliar situações de aprendizagem. (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 113).

Esta ideia é complementada por Nóvoa (2005, p. 45) afirmando que

concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender.

Desta forma o professor precisa estar ciente da constante revisão de suas práticas e dos seus conceitos em educação. É necessário compreender que o aluno-problema não deve ser levado como o único portador de distúrbio, pois existem outros fatores que comprometem o andamento da aprendizagem Segundo Perrenoud (2000) a fidelidade ao contrato pedagógico que determinará a clareza das regras e tarefas a serem cumpridas em sala de aula e se isto tiver bem claro perante o professor, será claro também ao aluno. A ação do aluno é de certa forma, espelho da ação do professor.

3.4. A experimentação de novas estratégias de trabalho

Os meios possíveis de reforçar o trabalho pedagógico estão relacionados com

as novas tecnologias que podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Sala de aula deve ser um laboratório pedagógico. O docente precisa reinventar os

métodos, os conteúdos, em certa medida, assim como a própria relação professor e aluno. Dois valores básicos devem presidir a ação em sala de aula: a competência e o prazer, pois o comprometimento ao exercício da docência é fundamental na formação do sujeito e fazer isso com prazer e trazer para dentro de sala de aula um complemento cognitivo da criança. É preciso que a escola tenha regras de boa conduta mediante a uma proposta política pedagógica que envolva todos na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo, a compreensão, o entendimento, o desenvolvimento moral e a cooperação são os melhores caminhos para o trabalho em sala de aula. Todos esses instrumentos precisam de orientação, clareza, conhecimento, inteligência e liderança do professor e de toda a escola.

Neste estudo verificou-se que entre as principais causas e alternativas para a indisciplina estão na família, no professor e na condução dos procedimentos adotados pela escola.

Em relação à família é indiscutível que ela é o ponto de partida para a iniciação da criança no contexto social. Desta forma a criança é inserida no contexto escolar com experiências transmitidas pelos pais e a função da escola é apenas mediar como agente socializador para que o aprendizado seja o cerne fundamental da escola. A família cabe impor os devidos limites que ajudam seus filhos neste processo social, indicando os valores morais e éticos determinados pela sociedade. Contudo deve-se ressaltar que parte das questões identificadas sobre a indisciplina recai sobre o descontentamento, desinteresse e insatisfação dos alunos em virtude das práticas provenientes do currículo imposto pela escola. Garcia (1999) descreve que na maioria das vezes o currículo nem sempre é repensado pelos docentes. O repensar do currículo deve ser discutido pelo grupo, reformulado e analisado na escola para que possa contribuir na superação daqueles impasses que podem derivar a indisciplina em sala de aula. A dificuldade enfrentada pela

escola em administrar os conflitos é inerente no tratamento dos relacionamentos e a convivência. O fato é que o currículo deve ser implantado na medida em que surgem as necessidades da comunidade na qual a escola esta inserida. O currículo necessariamente deve ser flexível e democrático, sem perder o foco da autonomia dos alunos, a aprendizagem significativa e principalmente formá-los conscientes e formadores de senso crítico.

No que diz respeito ao educador e sua prática pedagógica, sendo ele um dos protagonistas deste processo. Foi observado que o professor refere se a indisciplinar como problemas externos. As práticas voltadas ao uso de autoridade excedido constantemente, contribui para que a autoridade fique desvirtuada e se transforme em autoritarismo, que é uma prática inconsequente. E neste caso é preciso recuperar o significado do que é ter autoridade nas relações pedagógicas. A autoridade deve ser justa e estar embasada em princípios éticos e normas educacionais, portanto, na escola contemporânea, é inconcebível a prática do autoritarismo. É necessário que os professores revejam a sua prática e perceba o quanto ele pode interferir nas situações disciplinares. A indisciplinada no espaço escolar é uma excelente oportunidade para o professor repensar a sua prática e pôr de lado convicções que se mostram ultrapassada.

Ensinar é um desafio, e a partir do momento que o educador detém uma postura de repressão, discriminação entre sujeitos, não desenvolve uma pedagogia onde exista troca, e a interação nas relações entre professor e aluno tornam-se apenas um fato utópico. Não se pode esquecer a relação afetiva é essencial na relação entre aluno e professor. O ambiente onde todos os envolvidos aprendem e ensinam, possibilita que o professor se torne aluno, e o aluno um educador. Deste modo as relações de aprendizagem terão significado, isso estimulará o processo, uma relação afetuosa de forma mais prazerosa, onde o professor poderá aprender com seus alunos.

É necessário que fique claro que esse afeto mencionado não pode ser um escape para

deixar de exigir o desempenho do aluno e o professor deve estabelecer limites necessários dentro da sala de aula, pois para que exista um aprendizado deve existir um processo organizado. É extremamente complexo e difícil lidar com o problema da indisciplinada, o professor não pode se acomodar e nem desistir. Cabe ao docente, como mediador do conhecimento, utilizar o espaço privilegiado da escola para a construção da cidadania, baseada em princípios de igualdade, tolerância e convivência.

Segundo Masetto (1997) este processo não é fácil, mas se faz necessário, pois

sabemos que o caminho do crescimento e do aprendizado é áspero, cheio de obstáculos, mas isso não significa que a escola deve continuar a ser um lugar chato, cheirando a coisa antiga, desatualizada, ultrapassada e obrigatória.

É indispensável frisar que a autoridade docente somente será garantida se houver clareza dos propósitos da interação, tanto para professores quanto para alunos. Hábitos e regras de convivência devem ser estabelecidos e respeitados por todos, garantindo um resultado que apresente o processo de interação e compromisso. O alcance da disciplina consciente e interativa esta relacionada à participação, respeito, responsabilidade e construção do conhecimento, bem como a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplinada na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 8º Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- _____. **As transgressões na ordem escolar**. In: REVISTA EDUCAÇÃO: especial grandes temas. São Paulo. Editora Segmento nº 1, 2008, p. 62-64.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplinada: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Aquino, J. G. (org) **Indisciplinada na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 8º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. MEC, 2001.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.
- DE LA TAILLE, Ives. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, J.G. (org.) **Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas**. 8º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- DUBET, Francois. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- ESTRELA, M.T. **Autoritê et discipline à l'école**. In: Parrat-Dayan, Silva (org). Como enfrentar a indiscipline na escola. São Paulo: Contexto, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª Ed. São Paulo: Cortex, 1998.
- GARCIA, J. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n.95, p.101-108, jan./abr. 1999.
- GUIMARÃES, Áurea M.. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J.G. (org.) **Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas**. 8º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 23ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.
- MORAIS, Regis de (org). **Sala de aula: que espaço é este?** 14ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- NEVES, Paulo. **Indisciplina e violência na escola, frágeis fronteiras**. In: REVISTA EDUCAÇÃO: especial grandes temas. São Paulo: Segmento nº 1, 2008, p. 83-85.
- NOVA ESCOLA: a revista do professor. São Paulo: Editora Abril. nº 207, Novembro 2007. p. 34-35. **A Educação, vista pelos olhos do professor** por Paola Gentile.
- NOVA ESCOLA: a revista do professor. São Paulo: Editora Abril. nº 207, Novembro 2007. p. 34-35. **Professor se forma na escola** por Antonio Nóvoa.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, à escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: Aquino, J.G. (org.) **Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas**. 8º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____ **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: Aqui, J. G. (org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 8ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18ª Ed. São Paulo: Integreare, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. In: **Disciplina, Escola e Contemporaneidade.** São Paulo: Ed. Mackenzie, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: difusão Europeia do Livro, 1995.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS NO MUNDO

Táís Cecília dos Santos Lima
 Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Mestre em Direito

RESUMO: O presente artigo aborda a evolução histórica dos direitos humanos no mundo desde o período antigo até o período contemporâneo. O trabalho demonstra a época e os motivos que levaram ao surgimento de cada uma das gerações de direitos humanos, fazendo uma relação entre a história do homem e a proteção aos direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos humanos. Evolução histórica. Gerações de direitos.

TITLE: History of human rights in the world

ABSTRACT: This article addresses the historical evolution of human rights in the world since the ancient period to the contemporary period. The work demonstrates the time and the reasons that led to the emergence of each generation of human rights, making a relationship between human history and human rights protection.

Keywords: Human rights. Historical evolution. Generations of rights.

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos reconhecidos hoje não foram criados repentinamente, por um rompante de compaixão e benevolência de algum governante; ao contrário, são resultado de um longo processo de maturação política e social pelo qual as diversas sociedades do mundo passaram.

Rudolf Von Ihering (1996; 01), há mais de um século, já dizia que “o direito é um trabalho incessante, não somente dos poderes públicos mas ainda de uma nação inteira”. Esta afirmação é ainda atual e reflete o processo de reconhecimento de novos direitos humanos já que estes surgem não por imposição de um legislador, mas em virtude de novas necessidades sociais. Podemos dizer, inclusive, que os direitos humanos ainda estão e sempre estarão em construção, sendo certo que a maior necessidade, atualmente, é a criação de mecanismos para a implementação efetiva destes direitos em todas as sociedades.

Na investigação histórica, podemos perceber que a evolução dos direitos humanos seguiu uma linha de melhoria da condição humana. Em cada período da história, determinados direitos foram sendo reconhecidos e positivados. Tem razão Jayme de Altavila (1989; 11) quando nos diz que “os

direitos sempre foram espelhos das épocas” porque os direitos eclodem quando as sociedades atingem o momento propício para recebê-los em seu sistema jurídico.

Neste sentido, segundo sua evolução histórica e o momento em que eclodiram nas sociedades, os direitos humanos classificam-se, atualmente, em direitos humanos de primeira geração, direitos humanos de segunda geração, direitos humanos de terceira geração e direitos humanos de quarta geração. Há quem prefira utilizar a expressão dimensão ao invés de geração, para que não se tenha a falsa ideia de que uma geração substitui a outra. A nós não importa, ao menos neste trabalho, a nomenclatura utilizada; importa, sim, o conteúdo axiológico destes direitos e o conhecimento de que as gerações ou dimensões de direitos humanos se complementam, coexistem.

2. PERÍODO ANTIGO

A vida humana sempre foi tida como um dos bens mais preciosos a serem protegidos pelos sistemas jurídicos. No período antigo, contudo, a maioria das legislações não fazia menção expressa acerca da proteção da vida humana da forma como concebemos hoje. Grande parte das leis do período antigo foi concebida por um rei ou imperador que, de forma impositiva, ditava suas leis e códigos e,

eventualmente, previa expressamente a proteção da vida humana. Também ocorreram legislações elaboradas por uma ótica religiosa visto que era muito comum, em épocas antigas, a confusão entre Estado e religião.

O Código de Hamurabi, elaborado por Hamurabi, rei da Babilônia, por volta de 1700 a. C., conhecido como um dos mais antigos conjuntos de leis já encontrados, protege a vida humana na medida em que estabelece sanções pesadas àquele que tira a vida de outrem. Assim, pelo medo das sanções, evitava-se tirar a vida de outra pessoa.

A legislação mosaica, pela forte conotação religiosa, tinha uma índole mais humanitária. Moisés, figura conhecida e estudada em muitas religiões do mundo, desceu do Monte Sinai com dez mandamentos redigidos, os quais foram por ele apresentados e impostos como leis de Deus ao povo hebreu. Dentre estes mandamentos constava o seguinte: “não matarás”. Era a forma de se proteger a vida humana em sua época.

A proteção à vida humana na antiguidade estava atrelada a muitas condições: admitia-se em muitas sociedades, por exemplo, a morte dos filhos defeituosos, o assassinato de inimigos em guerras e o apedrejamento e, conseqüentemente, a morte de esposas infiéis. O homem antigo protegia a vida humana ou pelo aspecto religioso (porque tirar a vida de um semelhante, sem motivo justificado, seria contra as leis de Deus) ou pela necessidade que o Estado tinha destas vidas, em especial para a subsistência do estado (arar a terra, plantar, construir cidades, guerrear etc.).

A lei das XII Tábuas, grande marco do direito romano, editada entre os anos 452 e 450 a.C, protegia a vida humana, de forma expressa, em poucos dispositivos estabelecendo, por exemplo, que aquele que matasse pai ou mãe teria a cabeça cortada. Entretanto, admitia-se a morte de crianças defeituosas pelos próprios pais (Altavila; 1989).

A proteção à vida humana no período antigo, como visto, não tinha a mesma conotação da proteção que se dá à vida humana nos dias atuais. As noções de igualdade e de liberdade do homem antigo

também eram diferentes das ideias que se tem hoje sobre o assunto. Na Grécia Antiga, por exemplo, crianças, idosos, mulheres, escravos e estrangeiros não eram considerados cidadãos e, conseqüentemente, não tinham acesso à vida política. A escravidão também era algo muito comum e era considerada natural por filósofos famosos como Platão e Aristóteles. Portanto, nem todos eram livres e nem todos eram iguais em direitos e deveres naquela sociedade.

No período antigo, era desconhecida “a consciência que o homem ocidental tem acerca de seu próprio ser como um fim em si mesmo, como um centro autônomo de intimidade e de vida”(Leite; 2000; 08). O homem antigo era visto apenas sob a ótica política. Na cultura grega antiga, a democracia pressupunha consciência política, mas não, necessariamente, consciência do homem enquanto ser individual; conseqüentemente, protegia-se o homem enquanto ser político que ele era, e não enquanto ser individual, carregado de seu subjetivismo. Por este motivo, as legislações davam maior importância aos direitos políticos – de participar ativamente da vida política – do que aos direitos que os homens tinham enquanto seres humanos.

Não havia, na antiguidade, o entendimento do homem enquanto sujeito de direitos pela sua própria condição de ser humano. Mas isto não significa que os antigos desconheciam os conceitos de direitos humanos fundamentais porque algumas liberdades já eram deferidas, ainda que somente sob a ótica política, e algumas escolas filosóficas já se debruçavam sobre a igualdade, a felicidade e a dignidade do ser humano. O estoicismo, por exemplo, por causa do ideal cosmopolita oriundo, em parte, da vasta dominação do Império Romano, afirmava a igualdade de todos os homens porque todos seriam cidadãos do mundo. Já se visualizava, assim, ao menos na órbita filosófica, a universalização dos direitos humanos (Canotilho; s.d.; 381).

Os direitos ligados intimamente à pessoa humana são chamados hoje em dia de direitos da personalidade. O direito à vida, à integridade física, à liberdade de pensamento, à intimidade, à honra, à imagem, à identidade

peçoal são alguns dos inúmeros desdobramentos advindos do reconhecimento dos direitos da personalidade ou, por outras palavras, advindos do reconhecimento do homem enquanto sujeito de direitos por si só, independentemente do meio político em que viva. Estes direitos da personalidade fazem parte do extenso rol de direitos humanos que gradativamente, ao longo dos séculos, foram sendo positivados nos diversos ordenamentos jurídicos do planeta.

A concepção ética individual do homem só começou a surgir com o Cristianismo, que lançou as bases morais sobre as quais os direitos da personalidade se assentaram e se desenvolveram ao longo da história. As ideias cristãs colocam como centro de tudo os homens e não mais reis, imperadores ou o Estado político. Demorou muito tempo, no entanto, para que o Direito reconhecesse, com plenitude, os impactos destas novas ideias. Foi no período medieval que as ideias cristãs se expandiram e se consolidaram na Europa, nos países fronteiriços e nas colônias europeias pelo mundo.

3. PERÍODO MEDIEVAL

Na Idade Média, por influência dessas ideias cristãs, timidamente o ser humano começou a se tornar o centro das preocupações jurídicas. Um diploma legal desta época considerado marcante na defesa dos direitos dos homens do povo em face dos detentores do poder é a Magna Carta, outorgada pelo Rei João Sem Terra, em Runnymede, perto de Windsor, no ano de 1215.

A Magna Carta, apesar de deferir direitos a todos os homens livres da Inglaterra, não foi propriamente oriunda de uma revolução social. Em verdade, foi obtida por manobras da burguesia, do clero e dos nobres da época, como forma de conter o poder desmedido do rei, mantendo a união do Estado, compensando o povo pelos sofrimentos oriundos da vida que levavam e também das invasões bárbaras. O rei João Sem Terra outorgou a carta sob ameaça do clero e da nobreza porque o povo, por força do regime feudal, não poderia pegar em armas e se voltar contra o seu rei que estava apoiado

pelo divino, já que nesta época os reis se valiam do apoio da igreja católica para dominar os homens do povo e mantê-los quietos e pacíficos.

Em verdade, a situação do povo na Idade Média não era nada agradável: trabalhavam de sol a sol para seu senhor feudal, não podendo sair do feudo nem comprar ou vender nada sem permissão deste senhor, não podendo opinar em nada e, ainda, tendo que conviver com alguns privilégios da nobreza da época, dentre eles o chamado *des nocces et de marquette*, vigente em alguns feudos, pelo qual o senhor das terras tinha o direito à primeira noite de núpcias das virgens que se casassem em seus domínios.

A situação dos mercadores não era tão melhor porque, embora pudessem transitar livremente nas feiras de diversas cidades, pagavam impostos para entrar nas cidades, impostos relativos às mercadorias e outros mais que as leis locais previassem.

Dentro deste cenário social, a Magna Carta não poderia prever liberdades tão plenas e amplas quanto as que o povo conhece hoje, mas foi, certamente, o início de uma nova forma de conter o poder do soberano. Por este motivo, muitos dizem que foi a partir deste diploma legal que as posteriores ideias constitucionalistas foram semeadas, afinal, a Magna Carta foi um diploma legal que procurou documentar e conter a conduta do rei em face do clero, da nobreza, da burguesia e, indiretamente, das classes servis. Jayme de Altavila (1989; 157) nos apresenta as mesmas ideias quanto ao contexto histórico e social em que a Magna Carta foi outorgada, escrevendo, em sua obra:

É preciso que se olhe imparcialmente, em retrospecto, o panorama sombrio da Europa na Idade Média, a fim de que se compreendam o alcance, a extensão benéfica e as prerrogativas trazidas pela carta inglesa. Não foi ela um astro que surgisse no firmamento das nações, para alumiar a consciência dos homens, porém foi uma centelha inicial que serviu para despertar o espírito humano, embotado pela barbárie e pelo feudalismo. A condição dos europeus naquele tempo era pior do que a da plebe romana, especulada pela realeza, antes das reivindicações tabulárias. Era de condoer a situação do povo numa organização social em que não havia um órgão legal, uma palavra autorizada em defesa de sua honra e de seus bens.

A Magna Carta estabeleceu liberdades aos homens livres da Inglaterra e aos seus descendentes, direitos sucessórios, proteção às viúvas, regras para o pagamento de dívidas, regras para julgamento de pleitos e imposição de penalidades, proteção à propriedade etc. Na questão ambiental, interessante a colocação do item 55 que, para proteger as florestas da época, determina: “todas as selvas convertidas em sítio pelo Rei Ricardo, nosso irmão, serão restabelecidas à sua primitiva situação; excetuando-se os bosques pertencentes aos nossos domínios” (Altavila; 1989; 284).

As ideias cristãs que se firmaram durante a Idade Média permitiram que os pensadores da época desenvolvessem o conceito de Direito Natural ou Jusnaturalismo. São Tomás de Aquino, famoso padre e filósofo medieval, dizia que existiam três tipos de leis: leis naturais, leis humanas ou positivas e leis divinas. Estas últimas guiariam o homem ao seu fim sobrenatural, enquanto alma imortal. Já as leis humanas seriam aquelas positivadas pelos homens com base nas leis naturais. As leis naturais tinham este nome porque existiam naturalmente diante da existência do homem; seriam leis instintivas, que não precisavam estar positivadas para existirem. Antônio Junqueira de Azevedo (2008) ensina que na Idade Média o direito natural estava relacionado a princípios divinos, como que impressos na consciência moral do indivíduo.

Das leis naturais fariam parte os direitos humanos que atualmente envolvem, dentre outros, os direitos da personalidade. O direito dos homens à vida, à liberdade, à igualdade, à dignidade, não precisaria estar positivado para existir, segundo a concepção tomista. Contudo, diversos documentos legais fizeram-se necessários, incluindo a Magna Carta, para que tais direitos fossem reconhecidos e começassem a ser respeitados.

4. PERÍODO RENASCENTISTA, MODERNO E ILUMINISTA

O período renascentista caracteriza-se por grandes descobertas científicas, grande desenvolvimento nas artes e nas navegações que fizeram que o homem passasse a calcular, inventar e descobrir engenhos que

modificaram a vida cotidiana. A invenção do relógio, por exemplo, ocorreu nesta época e serviu muito bem aos comerciantes e aos banqueiros que, ignorando a proibição da Igreja Católica, emprestavam dinheiro a juros e acabaram colocando em prática a ideia muito difundida atualmente segundo a qual tempo é dinheiro. Foi também nesta época que as grandes caravelas foram construídas e, comandadas por homens de espírito aventureiro e empreendedor, chegaram ao novo mundo que passou a fazer parte da vida europeia mediante a colonização.

No campo religioso, Lutero deu origem à reforma protestante que tirou boa parte do poder que a Igreja Católica exercia sobre toda a Europa. A contestação de dogmas e a quebra de tradições religiosas levaram a uma nova forma de entender Deus. O homem agora era artífice do seu próprio destino; os conhecimentos e as técnicas advindos da alquimia, da astronomia, das navegações e de outros campos da ciência fizeram com que o homem acreditasse mais em seu potencial. Nem tudo estava, agora, nas mãos de Deus e de seus representantes na terra: os padres católicos. Os homens podiam lutar pela melhoria de sua qualidade de vida sem que isso afrontasse a Deus.

Esta efervescência cultural, religiosa e científica também teve impactos no Direito. Os homens, agora libertos das amarras religiosas que lhes prenderam durante toda a Idade Média, envolvidos por inúmeros progressos científicos e pela perspectiva das novas descobertas que a ciência poderia lhes trazer, sentiam-se donos do mundo e senhores de si próprios. Foi possível, então, experimentar a conveniência de se afirmar a independência da pessoa e a intangibilidade dos direitos humanos, concretizando-se as construções jurídicas que deram início aos direitos da personalidade (Leite; 2000).

Na era Moderna, com as mudanças advindas do Renascimento, a razão passou a dominar conceitos jurídicos e a ideia do Direito Natural perde um pouco sua força porque entramos em uma nova fase: aquela em que a lei, elaborada pelo crivo da razão, é a fonte de tudo. Começaram a surgir diversos códigos que, por sua excelência, fizeram com

que o jurista, em vez da razão pura e simples, procurasse o texto (Azevedo; 2008).

Alguns pensadores tecem novas ideias acerca da sociedade, do Estado e do Direito. Um deles é Rousseau que em sua obra “O Contrato Social” afirma que, em princípio, os homens viviam em plena liberdade, em estado de natureza, até que, num dado momento, sentem a necessidade de se organizar em sociedade e, para isso, concebem um pacto ou um contrato social, outorgando ao Estado poderes legitimadores para que o mesmo garanta a estabilidade social e preserve os direitos que os homens tinham quando em estado de natureza. Neste sentido, as leis naturais servem de inspiração para que o Estado elabore suas leis, aproximando o estado de civismo do estado de natureza, respeitando-se os direitos naturais de que os homens, nascidos iguais, são portadores. Para Rousseau isso acontece “porque o Estado precisa respeitar ditames ordenados pelo direito natural, não constringendo, por exemplo, a liberdade de vida que cada indivíduo preserva mesmo após ter aderido ao pacto social” (Bittar; 2002; 189).

Na Era Moderna, os direitos naturais, ou seja, aqueles inatos aos homens, passam, então, a ter grande importância. Nesta época as sociedades lhes dão o nome de direitos humanos e, em virtude da força que a razão e a lei passaram a ter, vários documentos, em diversos países, passam a reconhecê-los. Temos, então, os chamados direitos humanos de primeira geração que “dizem respeito às liberdades públicas e aos direitos políticos, ou seja, direitos civis e políticos a traduzirem o valor da liberdade” (Lenza; 2007; 694).

Podemos citar como exemplos de documentos que, em seu bojo, reconheciam os direitos humanos de primeira geração: Magna Carta de 1215, outorgada na Inglaterra, já citada no item anterior; *Petition of Rights* – Petição de Direitos – promulgada em 1628, na Inglaterra; *Habeas Corpus Amendment Act* – promulgado também na Inglaterra, em 1679; *Bill of Rights* – Declaração de Direitos – promulgada em 1689, na Inglaterra; *Virginia Bill of Rights* – Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia – promulgada em 1776, na Virgínia, América;

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 04 de julho de 1776; *Déclaration des Droits de L’homme et du Citoyen* – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – em 1789, oriunda da Revolução Francesa.

Os quatro primeiros documentos acima mencionados foram outorgados ou promulgados na Inglaterra e acabaram influenciando as colônias inglesas na América e também toda a Europa. No século seguinte, as colônias inglesas na América proclamam suas declarações de direitos, sendo que a mais expressiva foi a da Virgínia e, posteriormente, a própria declaração de independência daquelas colônias, que passaram a constituir os Estados Unidos da América.

As declarações norte-americanas acima mencionadas, assim como a declaração francesa, foram muito influenciadas por um movimento surgido no final da era moderna chamado Iluminismo (ou *Aufklärung*, em alemão, que significa “esclarecimento”), nome que tem origem na confiança dos poderes da razão (a razão seria a luz do conhecimento). Neste período, em virtude das muitas descobertas científicas que acabam sendo colocadas em prática, os pensadores passam a ter grande otimismo no poder da razão de reorganizar o mundo. O Iluminismo afirma que pela razão o homem pode conquistar a liberdade e a felicidade social e política. A razão seria capaz de evolução e progresso e o homem é um ser perfectível.

Com o Iluminismo, a lei, enquanto produto da razão humana, passa a ser considerada essencial na proteção dos direitos humanos. Não há mais monarquias absolutistas, não existe mais o sistema feudal e nem o enorme poder da Igreja Católica. A Revolução Industrial ocorrida em meados do século XVIII consolida o sistema de produção capitalista e a burguesia afirma seu poder. O homem, definitivamente, liberta-se dos preconceitos religiosos, morais e sociais, da superstição e do medo graças ao conhecimento e ao desenvolvimento das artes, das ciências e da moral. Nasce um novo modelo de homem que não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza: ele quer conhecê-la e dominá-la. A natureza, agora, é desvinculada

da religião e o homem sente-se apto a regular a sociedade em que vive de forma a construir melhor o seu próprio futuro (Chauí; 2001).

De certa forma, a confiança que se tem na razão e, conseqüentemente, na lei, justifica a criação de diversas cartas e declarações de direitos, porque se acredita que a positivação dos mesmos gerará sua proteção.

Dentre todas estas cartas e declarações, certamente aquela que se tornou marco na história mundial é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), oriunda da Revolução Francesa e cujo lema – liberdade, igualdade e fraternidade – reflete o conteúdo dos direitos humanos ali protegidos. Esta declaração, obtida após um violento movimento revolucionário, se tornou espelho para muitos países, não apenas no ocidente, mas também no oriente. Ela teve um caráter racional e universal que nenhuma outra declaração anterior havia conseguido. Marcou época e, a partir dela, consolidou-se a tendência de constitucionalizar os direitos humanos, fazendo com que as constituições de muitos outros países passassem a prever, em seu bojo, a proteção aos direitos humanos positivados pela declaração francesa.

Frise-se que a declaração francesa, no entanto, não trouxe conceitos inéditos: os pensadores da antiguidade bem como os medievais, renascentistas e modernos já haviam concebido os preceitos igualitários que a inspiraram, assim como as declarações e cartas anteriores serviram de subsídio para seu conteúdo. As condições históricas e sociais em que a declaração francesa surgiu, no entanto, deram a ela este caráter universal porque muitos Estados que se encontravam em condições históricas e sociais similares à da França, adotaram os princípios contidos na declaração francesa em suas constituições, ouvindo os clamores de suas populações.

5. PERÍODO CONTEMPORÂNEO E AS GERAÇÕES DE DIREITOS

Após o advento da Revolução Francesa as transformações sociais e econômicas passaram a acontecer de forma mais rápida, em especial devido à evolução das ciências e das técnicas e ao novo processo de produção oriundo da Revolução Industrial. Estas

transformações também puderam ser vistas no tocante aos direitos humanos que precisaram adaptar-se às novas exigências sociais. No decorrer do século XIX,

os Estados Unidos e diversos outros países, dentre eles o Brasil, cederam à pressão do movimento abolicionista internacional, sendo o fim da escravidão um marco decisivo na evolução moral da humanidade. Simultaneamente, as mulheres lutavam pelo direito de voto, os sindicatos lutavam pelo direito de existir e organizações de trabalhadores começaram a florescer como reação às terríveis condições de trabalho então existentes, que afetavam particularmente mulheres e crianças (Dias; 2008; 18-19).

O clamor do proletariado em busca de melhores condições de vida e de trabalho, pleiteando o reconhecimento da igualdade real e de direitos socioeconômicos à classe trabalhadora e a ampliação de seus poderes políticos, levou Marx e Engels a elaborarem sua filosofia social, modificando a concepção de Estado liberal até então existente. O documento chave desta nova filosofia é o Manifesto do Partido Comunista, apresentado em 1848 e cujas ideias foram adotadas por diversos países, dando origem a uma nova forma de ver os direitos fundamentais: a concepção socialista.

O supracitado Manifesto propugnou a libertação da exploração do homem pelo homem e o fim das sociedades de classes por meio da conquista dos meios de produção pelo proletariado, tornando-se, então, o paradigma da concepção socialista dos direitos fundamentais. Dentro da perspectiva marxista, o homem possui um núcleo social e só consegue se transformar num homem total por intermédio de uma nova sociedade, cabendo ao Estado assegurar, a todos, possibilidades iguais para a realização dos direitos relativos às liberdades individuais (Catão; 2004; 62).

As ideias socialistas levaram a críticas da concepção excessivamente individualista dos direitos humanos constitucionalizados, o que gerou a inclusão, nas constituições datadas do início do século XX, de direitos fundamentais de cunho social, econômico e cultural. São as chamadas Constituições Sociais. A primeira delas foi a Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, de 1917, considerada um marco na conciliação entre os direitos de liberdade e os direitos de igualdade, aproximando o individualismo do coletivismo.

A Constituição da República Alemã, ou Constituição de Weimar, de 1919, seguiu a mesma linha social e se tornou modelo para as constituições de outros países no período do primeiro pós-guerra, inclusive para a Constituição brasileira de 1934.

Quando as constituições liberais dos séculos XVIII e XIX deram lugar às constituições sociais, típicas do século XX, surgiu, então, uma nova geração de direitos humanos, decorrentes das novas exigências de bem-estar, de liberdade e de igualdade que deveriam ser garantidas pelo Estado: são os chamados direitos humanos de segunda geração, de cunho mais social que individual.

A primeira geração de direitos humanos conferia aos homens direitos individuais, políticos e de nacionalidade os quais convencionou-se chamar de direitos de liberdade e caracterizava um não-fazer por parte do Estado, ou seja, para que tais direitos fossem respeitados o Estado deveria se abster de interferir na esfera de ação do indivíduo. Já a segunda geração de direitos humanos confere aos homens os chamados direitos de igualdade e tem natureza positiva para o Estado, ou seja, para que tais direitos sejam respeitados é necessária a atuação do Estado. Marconi do Ó Catão (2004; 67), ao tratar do tema, ensina:

A primeira geração de direitos fundamentais corresponde aos direitos individuais e políticos e à nacionalidade ou “direitos de liberdade”, típicos do Estado liberal. Os direitos fundamentais dessa geração são caracterizados pelo estabelecimento, relativamente ao Estado, de um dever de abstenção, isto é, são direitos asseguradores de uma esfera de ação pessoal própria, inibidora da ação estatal, de forma que o Estado os satisfaz por um não atuar. A classificação doutrinária dos direitos fundamentais, quanto à prestação estatal, estabelece que tais direitos são negativos, pois determinam um não-fazer ou uma prestação negativa por parte do Estado.

A segunda geração ou dimensão de direitos fundamentais equivale aos direitos sociais ou “direitos de igualdade”, característicos do Estado Social. Esses direitos são qualificados, pela Constituição, como um dever de prestação por parte do Estado, numa perspectiva de suprir as carências da coletividade. Conforme a classificação dos direitos fundamentais quanto à prestação estatal, os direitos dessa geração são positivos, que são aqueles que estabelecem um fazer ou prestação positiva por parte do Estado.

Diz-se que a primeira geração de direitos, por consagrar direitos civis e políticos relacionados ao valor de liberdade, confere aos homens as chamadas liberdades públicas. Quanto à segunda geração, diz-se que a mesma confere poderes ao Estado porque este pode e deve atuar positivamente para a plena implementação dos direitos desta geração (Feliciano; 2008).

Se a primeira geração de direitos tem cunho eminentemente individualista, o mesmo não ocorre com a segunda geração, que inaugura a ideia de direitos coletivos *strictu sensu* cujo conceito, atualmente, encontra-se no artigo 81, inciso II, do Código de Defesa do Consumidor. Sendo assim, os direitos sociais, pertencentes à segunda geração de direitos humanos, proporcionam melhorias no trabalho, na economia e na vida cultural das pessoas enquanto indivíduos, mas também enquanto integrantes de um grupo determinado de pessoas (populações de um determinado local, por exemplo).

No século XIX, os homens, entusiasmados com as ciências, com as técnicas e com as revoluções industriais, afirmavam confiança plena e total no saber científico e na tecnologia para dominar e controlar a natureza, a sociedade e os indivíduos. O surgimento da sociologia, por exemplo, fez com que os homens pensassem ter chegado a um conhecimento seguro e definitivo sobre o funcionamento das sociedades, o que lhes permitiria organizar a sociedade de forma nacional, evitando revoluções, revoltas e desigualdades. Já a psicologia fez com que os homens pensassem que conheciam definitivamente a mente humana, as causas dos comportamentos e das emoções e quais os meios de controlá-los ou estripá-los.

Na primeira metade do século XX, o mundo assiste a elas e, em muitos casos, participa da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. Estes dois fatos históricos modificaram a forma de pensar das sociedades. Maura Roberti (2003; 63), ao tratar do tema escreve:

Frente à Primeira Guerra Mundial, a humanidade tomou consciência da falência dos ideais do século XIX e, após ter assistido aos horrores do nazismo e do stalinismo da Segunda Guerra

Mundial, percebeu que os direitos individuais haviam sofrido forte evolução, em virtude da necessidade de enfrentar novas ameaças e novos desafios.

O homem passou, então, a desconfiar do otimismo científico tecnológico do século anterior em virtude de vários acontecimentos como, por exemplo, os bombardeios a Hiroshima e a Nagasaki, os campos de concentração nazistas e outros horrores provocados pelas duas grandes guerras mundiais. De que adiantavam os conhecimentos que a sociologia havia trazido, se os homens os utilizavam para manipular massas, escravizar pessoas e dizimar populações? De que adiantavam os conhecimentos da psicologia, se os homens não conseguiam dominar seus sentimentos de preconceito, ódio e vingança? De que adiantava tanto conhecimento científico se os homens não sabiam como utilizá-lo de forma a não prejudicar a si mesmos?

Não apenas os países diretamente envolvidos na Primeira e na Segunda Guerra ficaram perplexos com essas condições, como todo o planeta se sensibilizou e mudou seu pensamento acerca dos conhecimentos científicos. O mundo começou a tentativa de trilhar um caminho que levasse a humanidade à coexistência pacífica e ao respeito aos direitos humanos. Estes pensamentos deram força à criação e à estruturação da ONU – Organização das Nações Unidas, traduzindo um esforço conjunto de diversos países em busca da paz e do reconhecimento dos direitos humanos de forma mais ou menos igual em diversos lugares do planeta.

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerada um marco ético para os direitos humanos de segunda geração. Como esta declaração não tinha força jurídica obrigatória iniciou-se uma discussão sobre uma maneira eficaz de se assegurar o reconhecimento dos direitos nela previstos. A solução encontrada foi a criação de instrumentos de implementação internacional dos direitos fundamentais e, assim, foram firmados o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos formando a Carta

Internacional dos Direitos Humanos. Outros documentos internacionais foram criados desde então, para a proteção dos direitos humanos em geral como, por exemplo, a Convenção Americana dos Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, assinada em 1969 (Moura; 2004).

A proteção aos direitos humanos no século XX ganha contornos internacionais. Os direitos que antes eram protegidos apenas pelos Estados, passam a ser protegidos por órgãos internacionais, como a ONU. A proteção internacional dos direitos humanos faz o indivíduo ser reconhecido como titular de direitos no plano internacional e os Estados, ao se vincularem às regras constantes nos tratados de direitos humanos, são fiscalizados por órgãos internacionais e responsabilizados se, eventualmente, houver desrespeito aos direitos humanos previstos nestes tratados (Dias; 2008; 23).

Dá-se início à terceira geração de direitos humanos. Nesta geração, os titulares dos direitos não são mais os indivíduos (direitos humanos de primeira geração) nem determinada coletividade de pessoas de um país (direitos humanos de segunda geração), mas sim todos os povos. Marconi do Ó Catão (2004; 67) ensina que:

Já a terceira geração ou dimensão de direitos fundamentais corresponde aos direitos difusos, sendo também denominados direitos de fraternidade ou solidariedade, característicos da proteção internacional dos direitos fundamentais. Com efeito, nessa geração de direitos concebem-se direitos cujo sujeito não é mais o indivíduo nem a coletividade, mas sim a humanidade.

O surgimento da terceira geração de direitos é que completa, efetivamente, o lema axiológico da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – que em 1789 deu origem à Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, considerada marco histórico para a positivação dos direitos humanos de primeira geração. O cunho individualista fortemente presente na primeira geração de direitos e um pouco mais fraco na segunda geração, dá lugar aos chamados interesses difusos, atualmente definidos no artigo 81, inciso I, do Código de Defesa do Consumidor.

André Ramos Tavares (2000; 389), sobre o assunto, afirma:

Já mais recentemente surgiram (ou reconheceram-se) os direitos coletivos ou difusos, como os do consumidor, o direito a um ambiente sadio e outros tantos, que passaram a perfazer uma terceira geração de direitos humanos. A referência individual, até então adotada, foi considerada insuficiente para atender às necessidades plenas do homem, especialmente quando se tratava de fenômenos metaindividuais. Daí o surgimento dessa terceira classe de direitos, responsável pela superação de uma concepção extremamente individualista presente no Direito.

Maura Roberti (2003; 64-65), ao tratar do tema em sua tese de doutorado, ensina que os direitos de terceira geração

representam, na verdade, uma exigência da própria humanidade que, não satisfeita com a implantação dos direitos individuais e sociais, exigiu a universalização dos direitos até então alcançados, fazendo com que tanto os direitos individuais (cuja titularidade é do indivíduo) quanto os sociais (titularidade dos grupos) representem direitos fundamentais dos povos (tendo estes como titulares), buscando trilhar um caminho em busca do exercício da solidariedade, em sua dimensão de máxima universalidade.

A terceira geração de direitos humanos estende o alcance destes direitos a toda humanidade, mas também faz um movimento de especificação dos sujeitos titulares fazendo surgir a proteção a determinadas categorias como consumidores, idosos, crianças e adolescentes etc. Neste sentido, Guilherme Guimarães Feliciano (2008; 4-5) coloca:

Eis aqui o ponto de inflexão dos direitos de terceira geração uma vez que, nas liberdades singulares do século XVIII, pensava-se no homem 'in abstracto' sob o pálio da igualdade formal. Na terceira geração, porém, os direitos e os homens diferenciam-se em função do gênero (homem vs. mulher), das várias fases da vida (direitos da infância e da juventude, direitos do idoso) e dos vários estados excepcionais (deficientes físicos e mentais – ou portadores de necessidades especiais, na expressão mais atual), entre outros [...]. Refiram-se, ainda, como direitos de terceira geração, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (artigo 225 caput da CRFB) e os chamados direitos de paz em geral.

Mais recentemente os grandes avanços científicos e tecnológicos, a globalização econômica e a universalização dos direitos humanos levaram ao surgimento da quarta geração de direitos humanos. André Ramos

Tavares (2000; 391) afirma que o surgimento de uma nova geração de direitos ocorre quando se opera, no seio social, uma espécie de ruptura, um conjunto de fatores que promove a quebra dos padrões anteriores, propondo a necessidade de uma nova abordagem jurídica. No caso da quarta geração de direitos humanos, o autor afirma que os direitos de quarta geração

dizem respeito às aspirações e necessidades originadas do que se pode denominar "Revolução Tecnológica". A necessidade de desarmamento nuclear ou a não-intervenção genética em determinadas hipóteses são interesses agrupados, portanto, em função desse elemento comum: a impressionante evolução das ciências tecnológicas assistida nos últimos anos, com repercussão imediata na vida das pessoas e, pois, a revolução daí decorrente. É esse o ponto em comum capaz de agrupar a nova gama de interesses e direitos e, pois, de legitimar o discurso sobre uma nova geração de direitos humanos.

A quarta geração de direitos humanos, portanto, decorre da revolução tecnológica ocorrida nos últimos tempos. Esta revolução possibilitou não apenas avanços na ciência médica, como também avanços nos meios de transporte e de comunicação, fazendo com que pessoas de diversas partes do mundo interajam com grande facilidade. Quebraram-se as barreiras que separavam os países e, agora, "as ameaças à estabilidade nacional não mais vêm dos países vizinhos, mas de grupos econômicos sem nacionalidade, fronteira ou ideologia" (Alves; 2008; 5).

Essa proximidade entre os países que a revolução tecnológica proporcionou levou também a mudanças políticas e, principalmente, econômicas. O desemprego e a exclusão social são mazelas das quais os países não conseguem se livrar. Os direitos sociais e coletivos reconhecidos em gerações anteriores nem bem tiveram tempo de se implementar e já temos o surgimento de uma nova geração de direitos humanos. É preciso reestruturar o Estado Social para garantir a efetiva implementação de todos os direitos humanos já reconhecidos pelas várias gerações.

Pode-se citar como exemplos de direitos humanos de quarta geração o direito universal ao desarmamento nuclear (como forma de

preservação da espécie humana); o direito a uma democracia participativa (que poderia até ser exercida de forma direta, em virtude do uso dos computadores e da internet); o direito ao pluralismo (o que possibilitaria a participação de todos no processo político); o direito à informação (decorrente dos avanços nos meios de comunicação e também das descobertas das ciências médico-genéticas) e o direito à não-intervenção genética (como forma de preservação do patrimônio genético humano).

Foram, contudo, os avanços no campo da engenharia genética, “ao colocarem em risco a própria existência humana, através da manipulação do patrimônio genético” (Lenza; 2007; 695) que geraram os maiores questionamentos ético-jurídicos ligados à quarta geração de direitos humanos. Para evitar a alteração e a deterioração do genoma humano, o Direito vê-se obrigado a se debruçar sobre o assunto, procurando estabelecer limites éticos às pesquisas científicas visando à preservação do patrimônio genético da pessoa humana, o que protegeria não apenas o homem enquanto indivíduo, mas também como membro da espécie humana (Lima Neto; 2008).

Os valores éticos e sociais do século XX estão envelhecidos e não conseguem dar uma resposta adequada aos novos questionamentos propostos pela evolução da engenharia genética. A manipulação genética de plantas, animais e até mesmo de seres humanos já é realidade. Os homens podem criar vidas e prolongá-las por meio destes novos conhecimentos científicos. Já não é mais suficiente o regramento legal da vida do indivíduo e da sociedade na qual ele se insere, tornando-se necessário o estabelecimento de regras legais que protejam o meio ambiente e a biodiversidade, ao mesmo tempo em que permitem o desenvolvimento tecnológico e científico. A preocupação agora não é mais pela vida, e sim pela qualidade de vida (Alves; 2008; 4).

6. CONCLUSÃO

A evolução histórica dos direitos humanos seguiu um caminho de melhoria da condição humana no seio da sociedade. Antes do

reconhecimento destes direitos não havia a noção de que o homem, enquanto ser individual, necessitaria de proteção estatal. O homem era um ser muito mais social e político que individual. Os aspectos da personalidade humana exteriorizavam-se no seio da sociedade, e pouco importava os aspectos que não se exteriorizavam desta forma, pertencendo à seara individual.

Com o passar dos anos e, especialmente, com o surgimento e a disseminação das ideias cristãs, o homem passou a voltar-se para si mesmo, suas atitudes, seus deveres e seus direitos. O comportamento individual agora era objeto de debate pelas ideias católicas. A forma como o homem se porta perante os familiares, os amigos e a sociedade passou a ser estudada e algumas atitudes tidas como ruins pela Igreja passaram a gerar uma punição: o purgatório ou o inferno. O homem passou a se ver enquanto indivíduo e isto se refletiu na relação que cada homem tinha com o Estado e os governantes.

Assim surgiu a primeira geração de direitos humanos. São direitos que exigem uma abstenção do Estado, tendo como limite os direitos individuais. O Estado não pode mais prender ou matar arbitrariamente as pessoas: ele precisa respeitar a liberdade individual. A primeira geração de direitos vem no sentido de impor limites à atuação desmedida do Estado que, para desrespeitar direitos individuais, utilizava como argumento sua soberania e o exercício do bem comum.

O tempo passou e o homem já não se contentava com este papel abstencionista do Estado. Para que este se perpetuasse, era preciso que o mesmo agisse em favor dos homens, buscando garantir condições dignas e iguais para todos os seus súditos. Surge, então, a segunda geração de direitos humanos, que prega um “fazer” por parte do Estado, para garantir igualdade de oportunidades entre os homens.

Mais uma vez o tempo passa e, na evolução histórica das sociedades humanas, o mundo passa por duas grandes guerras mundiais que demonstraram que os Estados não estão sozinhos com seu território e sua população. Há mais ligação e mais relação de dependência entre os Estados do que se

supunha. Já não adianta proteger os indivíduos de um único Estado: se os indivíduos do território ao lado têm seus direitos desrespeitados, isto certamente afetará os Estados vizinhos e até mesmo os mais distantes, tendo em vista o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação. Assim, a terceira geração de direitos humanos busca proteger coletividades, e não mais apenas indivíduos. A proteção ao meio ambiente e ao consumidor aparece nesta geração de direitos. A primeira delas tem nítido caráter difuso, vez que o dano ambiental não encontra fronteiras entre países, atingindo, por vezes, todo o planeta. A proteção ao consumidor também obedece esta ideia de internacionalização já que os produtos e serviços oferecidos no mercado de consumo utilizam como insumos, matérias-primas vindas de diversos países, trabalhadas e montadas em outros e vendidas em outros.

A ideia, agora é proteger os direitos humanos de forma igualitária em todos os países do globo terrestre. O homem tem agora uma ideia muito clara de que todos os seres humanos fazem parte de uma única família, devendo proteger-se mutuamente, independentemente do lugar do planeta onde vivam. Esta ideia, aliada ao surgimento de novas tecnologias, é a base para o surgimento da quarta geração de direitos humanos. A proteção ao patrimônio genético humano e o direito ao desarmamento nuclear buscam preservar a espécie humana, sua integridade e sua sobrevivência.

Os direitos humanos evoluíram conforme a evolução dos homens e seu relacionamento social. Outras gerações de direitos humanos podem surgir, conforme as necessidades das gerações vindouras. Por hora, mais importante que reconhecer novos direitos humanos, é garantir que aqueles direitos já consagrados sejam efetivamente protegidos, ou seja, que tudo o que está na lei seja colocado em prática para o fim de proteger os direitos humanos. É um longo caminho, mas o homem já está na trilha para atingir o resultado desejado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos Direitos dos Povos**. 7ª ed., São Paulo: Ícone, 1989.
- ALVES, Eliana Calmon. As Gerações dos Direitos e as Novas Tendências. **Direito Federal: Revista da Associação dos Juizes Federais do Brasil**. nº 64, v. 19, p. 57-61, jul./set. 2000. Disponível em <<http://www.bdjur.stj.gov.br/dspace/handle/2011/83>>. Acesso em 13 dez. 2008.
- ALVES, Eliana Calmon. Direitos de Quarta Geração: Biodiversidade e Biopirataria. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região**. nº 01, v. 4, p. 41-61, dez. 2002. Disponível em <<http://www.bdjur.stj.gov.br/dspace/handle/2011/320>>. Acesso em 13 dez. 2008.
- AZEVEDO, Antônio Junqueira. O Direito ontem e hoje. Crítica ao neopositivismo constitucional e à insuficiência dos direitos humanos. **Revista do Advogado**. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo [AASP], nº 99, ano XXVIII, p. 7-14, set. 2008.
- BASTOS, Celso Ribeiro; TAVARES, André Ramos. **As Tendências do Direito Público no Limiar de um Novo Milênio**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BITTAR, Carlos Alberto. **Os Direitos da Personalidade**. 7ª ed. rev. e atual., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Doutrinas e Filosofias Políticas: Contribuições para a História da Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2002.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 7ª ed., Coimbra: Almedina.
- CATÃO, Marconi do Ó. **Biodireito: Transplantes de Órgãos Humanos e Direitos de Personalidade**. São Paulo: Mandras, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12ª ed., São Paulo: Ática, 2001.
- CONTI, Matilde Carone Slaibi. **Biodireito: A Norma da Vida**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- CUNHA, Alexandre dos Santos. **A Normatividade da Pessoa Humana: o estatuto jurídico da personalidade e o Código Civil de 2002**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

- DIAS, Rodrigo Bernardes. **Privacidade Genética**. São Paulo: SRS, 2008.
- _____. **Palestra sobre Privacidade Genética: Saiba quem está interessado em seu DNA e o Porquê**. São Paulo: Ordem dos Advogados do Brasil – Seção de São Paulo [OAB/SP], 06 nov. 2008.
- DINIZ, Maria Helena. **O Estado Atual do Biodireito**. 2ª ed. aum. e atual., São Paulo: Saraiva, 2002.
- FIELDHAUS, Charles. A Eugenia Liberal e o Futuro das Espécies. **Revista Filosofia Ciência e Vida**. São Paulo: Escala, nº 21, ano II, p. 56-63, 2008.
- FELICIANO, Guilherme Guimarães. **Tutela processual dos direitos humanos nas relações de trabalho**. Teresina: Jus Navigandi, nº 910, ano 10, 30 dez. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7810>>. Acesso em 13 dez. 2008.
- FIORILLO, Celso Antônio Pacheco; RODRIGUES, Marcelo Abelha. **Direito Ambiental e Patrimônio Genético**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.
- GEDIEL, José Antônio Peres. A Declaração Universal sobre o Genoma e Direitos Humanos: um Novo Modelo Jurídico para a Natureza? **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**. América do Sul: s.e, v. 34, 30 jun. 2005.
- IHERING, Rudofl Von. **A Luta pelo Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 1996.
- LEITE, Rita de Cássia Curvo. **Transplantes de Órgãos e Tecidos e os Direitos da Personalidade**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.
- LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. 11ª ed. atual. e amp., São Paulo: Método, 2007.
- LIMA NETO, Francisco Vieira. **Direitos Humanos de 4ª Geração**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/geracaodh/4_geracao.html>. Acesso em 13 dez. 2008.
- LORA ALARCÓN, Pietro de Jesús. **Patrimônio Genético Humano e sua Proteção na Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Método, 2004.
- MARQUES, Fabrício. Walter Colli e Herton Escobar: Professor e jornalista discutem acertos e deslizos da imprensa na cobertura dos alimentos transgênicos. **Revista Pesquisa: Ciência e Tecnologia no Brasil: Especial: Revolução Genômica III: Ciência, embates e debates**. São Paulo: FAPESP, nº 148, p. 70-72, jun. 2008.
- MARQUES, Sérgio Fernandes. **Reflexões sobre Biodireito: o Papel do Direito e da Lei Diante das Pesquisas em Seres Humanos e da Clonagem Terapêutica**. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Metropolitana de Santos [UNIMES], 2002.
- MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 2ª ed. rev., atual. e amp., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- MORAES, Alexandre. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2000.
- MORAES, Karen Cristiane Matias de. **O que é engenharia genética**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/7730/genco.html>>. Acesso em 14 jan. 2009.
- MOURA, Shirlei Paci de Rossi. **Clonagem Terapêutica: uma nova visão para os transplantes de tecidos e órgãos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC/SP], 2004.
- NÚBIA, Nara. **Projeto Genoma Humano**. Disponível em <<http://www.ufv.br/dbg/BIO240/G12.htm>> . Acesso em 14 jan. 2009.
- OLIVEIRA, Adriane Stoll de. **A Codificação do Direito**. Teresina: Jus Navigandi, nº 60, ano 7, nov. 2002. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3549>>. Acesso em 21 dez. 2008.
- OLIVEIRA, Marcos de. Alternativa animal. **Revista Pesquisa: Ciência e Tecnologia no Brasil**. São Paulo: FAPESP, nº 147, p. 84-87, maio 2008.
- PAMPALON, Fabrício. A tecnologia preservando a vida. **Revista de Fato**. São Paulo: Was, ed. 53, ano 06, p. 26-32, s.d.
- PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos, culturais e direitos civil e

- políticos. **Revista do Advogado**. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo [AASP], nº 73, ano XXIII, p. 59-71, nov. 2003.
- _____. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 9ª ed. rev., amp. e atual., São Paulo: Saraiva, 2008.
- PITOMBO, Antônio Sérgio Altieri de Moraes. Identificação criminal e banco de dados genéticos. **Revista do Advogado**. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo [AASP], nº 78, ano XXIV, p. 7-12, set. 2004.
- ROBERTI, Maura. **O Biodireito e a Proteção Penal dos Direitos de Quarta Geração**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC/SP], 2003.
- ROCHA, Luiz Carlos da. **A Engenharia Genética e A Tutela Penal da Vida**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC/SP], 2003.
- ROSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Rio de Janeiro: Edições Ouro, [s. d.].
- SÁ, Maria de Fátima Freire de. **Biodireito e Direito ao Próprio Corpo**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.
- _____. **Biodireito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- SANTOS, Pedro Sérgio dos. **Crime Ecológico – Da Filosofia ao Direito**. Goiânia: AB: Editora da UFG, 1996.
- SILVA, José Afonso da. Proteção Constitucional dos Direitos Humanos no Brasil: Evolução Histórica e Direito Atual. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo: 10 anos da Constituição Federal** [Edição Especial em Comemoração dos 10 anos da Constituição Federal por ocasião do XXIV Congresso Nacional de Procuradores do Estado]. São Paulo: Centro de Estudos Procuradoria Geral do Estado, p. 159-185, set. 1998.
- _____. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 18ª ed., São Paulo: Malheiros, 2000.
- _____. **Direito Ambiental Constitucional**. 5ª ed., São Paulo: Malheiros, 2004.
- SILVA. Reinaldo Pereira e. **Introdução ao Biodireito: Investigações político-jurídicas sobre o estatuto da concepção humana**. São Paulo: LTR Editora, 2002.
- SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. 5ª ed. rev. e atual., São Paulo: Saraiva, 2007.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda
Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Doutora em Educação

Márcia Teresinha Bueno
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Pedagoga

Meire Albuquerque Simões Luiz
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Pedagoga

RESUMO: Este artigo tem como propósito apresentar o resultado de uma pesquisa elaborada na Iniciação Científica do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Econômica e Administrativa Santa Rita de Cássia - FACEAS. Pretende-se estimular uma reflexão acerca das possíveis contribuições universitárias para o Programa Escola da Família, desenvolvido pelo governo do Estado de São Paulo e verificar até que ponto essa contribuição é relevante para a formação dos futuros educadores participantes desse Programa como bolsistas colaboradores. Durante a pesquisa, verificou-se que, por meio do engajamento em atividades sociais e educacionais, os estudantes ampliam seu repertório pessoal e profissional, principalmente com o aprendizado e a diversidade de situações encontradas nas escolas, nos finais de semana, podendo projetar essas experiências em seu futuro profissional. Já a relação financeira com a bolsa de estudo patrocinada pelo poder público, na visão dos universitários, se constitui em uma troca de prestação de serviços, que pode ser compreendida como um processo de contribuições a todos os parceiros: universitários, universidades, escolas, comunidade e poder público. Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores, Programa Escola da Família e Educação.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Programa Escola da Família. Educação.

Title: Family school program: contributions to the training of teachers

Abstrac: This article aims to present the results of a research carried out in the Undergraduate Research School of Education, Faculty of Economic and Administrative Sciences St. Rita - FACEAS. We intend to stimulate a reflection on the possible contributions to the university Family School Program, developed by the state government of Sao Paulo and to check how this contribution is relevant to the training of future educators participating in this scholarship program as employees. During the search, we found that, by engaging in social and educational activities, students expand their repertoire and professional staff, especially in learning and diversity of situations encountered in schools, on weekends, and can design these experiments their professional future. Have a financial relationship with the scholarship sponsored by the Government, in view of the university, constitutes an exchange of services, which can be understood as a process of contributions to all partners: university, universities, schools, community and government. Keywords: Initial Teacher Training Program, School of Family and Education.

Key-word: Initial training of teachers. Family School Program. Education.

1. INTRODUÇÃO

A escola durante muito tempo, se manteve protegida *entre muros*, mantendo intactas as suas tradições tecnicistas, tradicionalistas e cultivando o rigor da verdade de seus

conhecimentos prontos para formar cidadãos, profissionais para atuar no mercado de trabalho e cidadãos formadores de outros cidadãos. Dessa forma atendia a uma demanda de profissionais para atuar numa sociedade, cujos direitos se restringiam

apenas a essas pessoas que a ela tinham acesso. Enquanto isso, outra parcela de cidadãos permanece excluída dos direitos sociais e continuam vivendo às margens da instituição Escola. Embora tenham acesso às carteiras escolares, raramente têm possibilidades de acesso a seus acervos ou bens, tais como livros, equipamentos de informática, processo pedagógico elaborado, ou mesmo tomar conhecimento da construção do projeto político pedagógico, condição mínima para se compreender os direitos políticos de cidadania.

Na maioria das vezes, a escola tem como proposta atender à população situada em seus arredores, mas, de forma contraditória, desenvolve o seu projeto pedagógico sem a participação dessa comunidade e esta, por sua vez, também não reconhece a importância desse direito. Como exercer o seu papel educacional junto a essa população, se falta interlocução entre escola e comunidade? Nesse caso, é sabido que:

O diálogo é um instrumento básico para descobrir as necessidades e buscar as soluções para a criação de instrumentos teórico-práticos. Ele é uma forma privilegiada para a solução de conflitos, para buscar consensos ou simplesmente para aprender a praticar a democracia em sua dialética maioria-minoria, sempre relativa e em processo. (FAUNDEZ, 1993, p.107).

Faundez (1993) defende que para se criar um saber coletivo, num processo educativo, todos deveriam fazer parte desse processo, pois, possibilitaria aos educadores e educandos uma compreensão melhor da realidade social, política, econômica e cultural da sua comunidade e, assim, a aprendizagem aconteceria, oriunda dos saberes de todos os participantes em questão.

No campo da questão educacional, encontram-se as Instituições de Ensino Superior, formadoras de profissionais. Especificamente, aqui, a análise será focada nos profissionais da educação, ou seja, nos futuros professores que,

[...] ao sair da academia e alcançar o chão da escola, suas práticas pedagógicas, seus desejos, suas expectativas, sua história, o currículo se faz diferente, transforma-se em práxis criadora. (ABRAMOWCZ, 2004, pag. 7).

Abramowcz (2004) ressalta ainda a possibilidade de articulação entre a Universidade e a Escola Pública, pela construção coletiva de um currículo pautado num compromisso ético-político com a emancipação da escola, dos alunos e dos educadores, por meio de uma relação dialógica.

A partir dessas reflexões, foi desenvolvida uma pesquisa com o intuito de contribuir para o diálogo acerca das contribuições advindas do Programa Escola da Família para a formação do futuro educador.

Nesse artigo, a intenção é apresentar o resultado de uma pesquisa elaborada na Iniciação Científica do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Econômica e Administrativa Santa Rita de Cássia - FACEAS.

O objetivo é provocar uma reflexão acerca das possíveis contribuições universitárias para o Programa Escola da Família, desenvolvido pelo governo do Estado de São Paulo e verificar até que ponto essa contribuição é relevante para a formação dos futuros educadores participantes desse Programa como bolsistas colaboradores, interagindo com a comunidade escolar.

Busca-se apresentar uma análise crítica de como acontece a inter-relação universitária com o Programa Escola da Família, como se opera a sua execução e qual o seu significado para a área educacional e social, a partir da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia, por meio dos dados colhidos e analisados, durante a pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa foram vinte (20) alunos do referido curso. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas na Escola Estadual Província de Nagasaki, localizada na Zona Norte de São Paulo, sendo os mesmo discutidos e analisados, posteriormente.

Esse estudo pretende desvelar as contribuições para o processo formativo dos formandos, a partir do envolvimento deles com a escola, família e comunidade. As atividades desenvolvidas nas escolas estaduais participantes do Programa Escola da Família são promovidas com o auxílio de pessoas

voluntárias, profissionais da educação e estudantes universitários, cujo foco a inclusão social, a partir do respeito à pluralidade e constituir uma política que possibilite a prevenção das drogas, violência urbana e que concorra para melhorar a qualidade de vida dos alunos e de suas famílias.

As pesquisas em educação no que se refere à formação inicial dos educadores constituem um campo de pesquisa bem explorado e constata-se que, cada vez mais, têm ganhado destaque em obras de estudiosos e pesquisadores, tais como Freire (1998), Nóvoa (1995), Saul (2000), Tardif (2002), Abramowicz (2004) e vários outros autores que muito têm contribuído para o debate e a reflexão acerca desse tema.

Essas pesquisas têm mostrado que formar professores constitui um elemento fundamental da política educacional e, por isso, os educadores devem estar cada vez mais sintonizados com o contexto político, econômico e social que emerge em nossos dias. Trata-se de um cenário histórico que demanda uma prática pedagógica inovadora, atuação diferenciada que atenda às novas demandas sociais, e que contribua eficientemente para o desenvolvimento de seus alunos como cidadãos participantes com pleno direito, num mundo cada vez mais complexo, diversificado e exigente.

2. O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

Inicialmente, será focado o Programa Escola da Família, salientando a sua origem, o seu histórico, os seus objetivos. Em seguida, serão apresentados os dados quantitativos do programa, na perspectiva de investigar a contribuição universitária para o seu desenvolvimento e, em contrapartida, para a formação do futuro educador.

O Programa Escola da Família foi criado pelo Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), em 23 de agosto de 2003, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o objetivo de desenvolver no estado de São Paulo a Cultura de Paz por meio da abertura das escolas estaduais, aos finais de semana e atender à comunidade local no

espaço escolar, com atividades educacionais, voltadas à cultura, à cidadania, às artes e aos esportes, conforme indica o Decreto nº 48.781, de 07 de Julho de 2004, Artigo 1º:

O desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

A educação, entendida como um direito universal, sempre teve grande ênfase para a UNESCO que a qualifica como

[...] uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana; é uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança. Como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (FDE, 2004, pp. 42 – 43).

Nesse sentido, o Programa Escola da Família tem como propósito assumir o desafio de adquirir, como atitude, a Cultura de Paz e de Justiça Social, dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo, em que busca alcançar uma educação de qualidade.

Movido, então, por esse propósito, o governo do Estado de São Paulo, como consta no Decreto nº 48.781, de 07 de Julho de 2004, artigo 2º, decreta que

O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócioeducativas, com o intuito de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

A ideia que pauta o programa é de que a Escola é um espaço que pertence à comunidade, portanto, cabe a ela utilizá-la também para se praticar a cidadania, a convivência solidária e harmoniosa entre as

peças e que estas possam compartilhar suas experiências, saberes culturais e não apenas um espaço, onde se aprende, conforme a sistematização da educação formal.

É importante ressaltar que a sociedade brasileira tem convivido com altos índices de violência, principalmente, nos grandes centros urbanos, afetando, em especial, os jovens de 12 a 24 anos de idade. Essa violência também ultrapassou os muros das escolas, pois, cada vez mais, somos surpreendidos pela mídia com notícias, via jornais e Internet, mostrando cenas de violência entre alunos e atingindo também alunos e professores e outros funcionários da comunidade escolar.

A iniciativa do governo paulistano em abrir as portas das escolas públicas, com o intuito de estabelecer uma relação de paz, a partir de princípios socioeducacionais e culturais, parece pertinente, apesar de não se dispor de elementos suficientes para avaliar sua operacionalidade e resultados. No entanto, espera-se que seja alcançado um avanço na formulação e execução de programas de combate à violência escolar na cidade de São Paulo e se esta proposta se configurar como uma política eficaz, poderá ser ampliada para outros espaços no território nacional.

Conforme consta na Resolução SE nº 18, de 5-2-2010, artigo 3º, I, O Programa Escola da Família se constitui sob

(...) o apoio e o estabelecimento de convênios e parcerias com diferentes segmentos sociais, como organizações não governamentais, associações, empresas públicas ou privadas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como demais Secretarias de Estado e Municípios do Estado de São Paulo.

Quanto aos dados quantitativos, conforme consulta no site <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br>, esse Programa conta com a participação de 2.647 Escolas do Estado de São Paulo e já estabeleceu convênio com 228 Instituições de Ensino Superior, em que estas têm a incumbência de fazer a divulgação entre seus alunos, realizar as inscrições e prestar contas ao Estado. Com relação aos universitários, consta que 17.674 educadores universitários participaram do programa, como também

4.719 profissionais da educação deram a sua contribuição.

A FACEAS estabeleceu parceria, desde o ano de 2003, tendo já participado 212 estudantes universitários, sendo que deste total, 162 eram estudantes do Curso de Pedagogia. Atualmente, participam do Programa Escola da Família 33 alunos do referido curso.

O Programa Escola da Família assegura o acesso às escolas públicas estaduais, nos finais de semanas, aos diferentes segmentos da comunidade, oportunizando “a vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores - cultura, saúde, esporte e trabalho”, possibilitando à comunidade ampliar seus horizontes por meio de atividades culturais, lúdicas, esportivas e de qualificação profissional.

Para realizar tais ações, o programa conta com a adesão de voluntários, funcionários da educação e estudantes universitários. Estes, por meio de concessão de bolsas de estudos, via Projeto Bolsa Universidade, atuam como educadores universitários, conforme as atribuições compatíveis com a natureza de seus cursos de graduação ou de acordo com suas habilidades pessoais.

Conforme a Resolução SE 24, de 05/04/2005, que dispõe sobre Escola em Parceria com entidades governamentais e não governamentais, o Programa Escola da Família também pretende atender a um dos objetivos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) que é aproximar a escola, os pais e a comunidade, com a intenção de promover o incentivo e a participação dos pais/responsáveis na jornada escolar das crianças.

Essa iniciativa de aproximação entre escola, pais e comunidade tem muito a contribuir para a formação escolar dos educandos. Espera-se que esta inter-relação seja mediada de fazeres e experiências vivenciadas entre alunos, professores, pais e comunidade, como incentivo à socialização e da construção do conhecimento, como desencadeador das motivações, que desperta a participação significativa dos grupos no contexto vivenciado. Nessa perspectiva, participar de forma ativa, criativa e crítica em seu próprio processo educativo, pois, segundo

Freire, “participar, no sentido de ter clareza do papel do ser humano no mundo não só da constatação da realidade” (2006).

Em seguida, busca-se compreender os aspectos e relevância dessa contribuição advinda do Programa Escola da Família para a formação do futuro educador. Isso só será possível adentrando-se, então, no interior da escola.

3. OS UNIVERSITÁRIOS E A COMUNIDADE NO INTERIOR DA ESCOLA

A intermediação entre a Universidade e o Programa Escola da Família acontece por meio de uma parceria, em que a Instituição de Ensino Superior (IES) se encarrega de fazer a divulgação e as inscrições dos alunos interessados. Por meio de bolsas de estudos concedidas pelo poder público a esses alunos é firmado o convênio entre ambas as partes.

Mesmo a universidade buscando, a cada dia, se preparar para o aperfeiçoamento da formação profissional de seus alunos, além das questões técnicas, tais como métodos, carga horária e distribuição de disciplina, torna-se imprescindível a busca da interlocução com outros sujeitos, da inter-relação com outros espaços externos, que possibilitem a esse futuro formando experiências no meio social, em que pretende atuar, quando formados.

No caso específico dos alunos do curso de Pedagogia da FACEAS, o convívio com o ambiente escolar e com a comunidade que frequenta essa escola parceira do Programa Escola da Família deve agregar uma visão mais ampla e promissora do contexto sócio educacional para sua formação.

É fundamental se conceber a escola não apenas como um espaço específico próprio para se exercer os objetivos da educação formal, conforme normas e regimentos constituídos por um sistema de ensino que visa ao rigor da frequência obrigatória, da hora marcada e da avaliação constituída.

O papel social da escola é imprescindível, em conformidade com o seu sistema de ensino, para que lance olhares também para a comunidade que está em seu entorno e promova, além da aprendizagem, o desenvolvimento de talentos e aptidões. Que a escola atue integrada às famílias de seus

alunos, valorizando as manifestações culturais locais e criando espaços de convívio amigável e pacífico, hoje, torna-se uma tarefa imprescindível.

O interior da escola precisa ser o espaço adequado para agregar a realização de atividades socioeducacionais e culturais que, subsidiadas com os recursos e objetivos do Programa Escola da Família, e com a adesão de voluntários e a participação da comunidade, devem amenizar situações marcadas pela combinação de desemprego, violência e descontentamento frente aos poderes públicos. Situações essas que podem ser constatadas via mídia, estudos e estatísticas, sobretudo, nas regiões periféricas de nossas cidades.

Com o objetivo de analisar como acontece a inter-relação universitária com o Programa Escola da Família, sua execução e o seu significado para a área educacional e social, por meio da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia e de outros profissionais voluntários, desenvolveu-se a pesquisa no interior da Escola Estadual Província de Nagasaki, localizada na Rua Dorandia nº 158, no Jd. Brasil, na Zona Norte da Capital Paulista, que atua em parceria com o Programa Escola da Família, há oito anos, desde o seu início.

Conforme documentos analisados e entrevistas com coordenadores dessa escola, os dados de frequência indicam que esta instituição de ensino, atende aproximadamente a 450 pessoas da comunidade, durante um final de semana. Estes atendimentos são compostos por equipes de pessoas que se dispõem a doar um pouco de seu tempo para realizar trabalhos voluntários em prol da comunidade, em que vivem.

No caso da Escola Estadual Província de Nagasaki, estes profissionais advêm das mais diversificadas áreas de serviços, como beleza, saúde, educação, esportes, cultura e alimentação, além dos comerciantes da região que participam desse Programa com doações de produtos alimentícios e de limpeza, brinquedos, materiais didático-pedagógicos e outros, conforme as necessidades.

Dessa maneira, alunos, pais e outros participantes da comunidade têm a

oportunidade de participar de cursos e palestras oferecidos, aos finais de semana, pelos profissionais de nutrição que orientam e acompanham a oficina de panificação e ministram palestras sobre alimentação saudável; os profissionais da saúde atendem às pessoas que frequentam a escola, nos finais de semana, realizando controles, tais como medir a pressão arterial, controle de diabetes e outras doenças. Também proferem palestras sobre temas pertinentes à saúde e ao bem estar familiar. Além desses profissionais que se dispõem a doar algumas horas de seu tempo em prol desse Programa, há também pessoas da comunidade que se habilitam a ensinar, conforme suas habilidades ou artes.

De acordo com o seu projeto, a Escola Estadual Província de Nagasaki trabalha com várias atividades: oficinas culturais com aulas de música, espanhol, danças, teatro e artes plásticas; oficinas de qualificação para o trabalho, informática, idiomas, curso básico de qualificação profissional, noções básicas de computação, culinária, marcenaria, confeitaria, panificação, e pintura; também, para os jovens e demais interessados, há palestras educativas, abordando temas, como prevenção ao uso indevido de drogas, planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis, cuidados na gravidez. Há, também, atividades livres como recreação, brinquedoteca e jogos recreativos.

Na área de esportes, a Escola oferece ginásticas, jogos populares, atletismo, esportes coletivos, artes marciais, bem como, atividades esportivas nas modalidades de futebol feminino, adulto e infantil, e futebol masculino, adulto e infantil, para atender à demanda de pessoas interessadas nessas modalidades.

Para viabilizar todos esses programas, há um repasse anual de verbas do Governo do Estado, a todas as escolas integrantes desse Programa, além de doações voluntárias e parcerias com empresas, como propõe a Resolução SE 24, de 05/04/2005.

[...] a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista [...]. Além disso, também há intenção de diminuir o índice de violência dentro e fora do ambiente escolar por meio de projetos que proporcionem lazer, esporte e cultura aos educandos.

Como reafirma a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, 2004), “é com base no tripé Jovem-Escola-Comunidade que o Governo de São Paulo e a UNESCO renovam suas esperanças num futuro mais alentador para nossos jovens”.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS EDUCADORES

Durante o período de oito meses de pesquisa, as alunas/pesquisadoras do Núcleo de Iniciação Científica da FACEAS realizaram entrevistas e aplicaram questionários aos estudantes do Curso de Pedagogia que participam do referido Programa, visitaram escolas participantes, entrevistaram coordenadores e responsáveis das escolas e da FACEAS.

Constatou-se, por meio dos questionários aplicados a vinte (20) estudantes do Curso de Pedagogia que participam do Programa, em diversas Escolas Estaduais da Região Norte da capital paulista, que a grande maioria, ou seja, doze (12) dos entrevistados já participam da Escola da Família, há mais de um ano e meio, e que oito (08) desses entrevistados têm aproximadamente de seis a oito meses de participação.

Diante dos relatos colhidos, foi possível verificar que os universitários e futuros educadores participam das mais diversas atividades realizadas no interior das escolas e que todos participam de algum tipo de projeto na Instituição Escolar, em que atuam. Realizam atividades, conforme suas habilidades, como oficinas de desenhos, pinturas em tecidos, artesanato com materiais recicláveis, tricô e crochê, destinados aos adultos e crianças que venham a se interessar por esses tipos de atividades.

As opiniões dos universitários que cursam pedagogia sobre as suas contribuições ao Programa Escola da Família, bem como as contribuições deste para a sua formação pedagógica foram registradas pela pesquisa. As respostas e observações mostraram que os vinte (20) sujeitos participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que uma das grandes contribuições advindas do Programa Escola da Família consiste na ajuda financeira

da bolsa universidade, que possibilita a realização da formação pedagógica.

Apenas três dos entrevistados afirmaram que a bolsa de estudo, em troca pelas horas trabalhadas, durante os finais de semana, é a única contribuição, já que nas escolas, em que atuam, participam apenas de atividades mais voltadas à infraestrutura, tais como ajudar a preparar e servir refeições e na organização burocrática dos eventos. Situação que leva a crer que nem todas as escolas participantes desse Programa têm projetos que visam à inclusão de seus colaboradores em atividades condizentes com suas potencialidades.

No entanto, a grande maioria dos participantes da pesquisa, ou seja, dezessete (17) universitários que cursam pedagogia na FACEAS relataram que as contribuições advindas do Programa Escola da Família para a formação dos futuros educadores são as mais diversas, evidenciando práticas e experiências que estão sendo vivenciadas, que podem contribuir para a sua formação profissional, conforme se pode observar nos seguintes depoimentos:

Universitário 01:

A pesar de ser uma troca de prestação de serviços, o governo paga minha faculdade e me oportuniza a cursar pedagogia. Esse programa ajuda a sociedade mais carente e nos ensina a trabalhar em equipe, ou seja, em coletivo, e nessas atividades aprendemos a aprender com os outros, a ver ou ajudar a colocar em prática a teoria que vivenciamos na faculdade.

Universitário 02:

O Programa Escola da Família veio me fazer uma pessoa mais consciente da realidade vivida no dia a dia com crianças e adolescentes carentes e muitos em total abandono familiar. Trabalhar neste programa me fez perceber a desestrutura e a desigualdade social vivida pelas comunidades e com isso venho, a cada dia mais, querendo contribuir para que possam vir a serem cidadãos mais conscientes e críticos de suas realidades.

Universitário 03:

Participar desse programa me ajuda na medida em que estou interagindo no sistema educacional com crianças, professores, pais e outros colegas universitários, conhecendo melhor o desenvolvimento educacional estadual. Melhora, assim, o meu desempenho em relação ao curso de pedagogia para o aprimoramento da futura profissão de professora.

Observar-se que os universitários e futuros educadores que participam desse Programa vivenciam algumas experiências, educacionais, sociais e culturais que deverão contribuir para a sua formação e que estas possibilitam algumas contribuições em seus exercícios pedagógicos. Nesse sentido, é essencial destacar-se que a formação é contínua e acontece no percurso das atividades e relações sociais, educacionais e culturais. Pois, como afirma Moita, “essa construção de si próprio é um processo de formação. Ninguém se forma no vazio”. (in Nóvoa [org.], 1995, p.114,115). Formar-se supõe trocar experiência, interações sociais, aprendizagens, vividas no meio, em que se está atuando. As relações profissionais implicam sempre em condições humanizadoras, em que no fazer pedagógico prevalecem os sentimentos da troca de contribuições e afeições, superando desafios e articulando teoria e prática.

O Programa Escola da Família permite aos universitários a realização de cursar, de permanecer e de concluir o Ensino Superior, já que a faculdade é conveniada ao Programa e o Governo assume o valor das mensalidades. Além disso, o Programa possibilita aos alunos que cursam pedagogia o exercício da prática pedagógica no ambiente escolar, permite vivenciarem as experiências que envolvem a Instituição e a comunidade, e entre outros, promove o trabalho coletivo que é primordial para o exercício da futura profissão. (Professor Rafael Rannunciato Neto, responsável pelo Programa Escola da Família da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia).

Pode-se concluir que os sujeitos dessa pesquisa, ao participarem do Programa Escola da Família, foram beneficiados em fazer parte de uma experiência profissional, na qual adquiriram mais autoconfiança e, ao mesmo tempo, conquistaram a confiança de seus pares, pois falam de suas transformações pessoais, do quanto aprenderam com as experiências vivenciadas, enquanto interagem com o público participante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que o Programa Escola da Família reforça o caráter transformador da escola, amplia o leque de oportunidades sociais e

culturais para as comunidades que têm poucas opções de lazer, educação e cultura. Além disso, oferece oportunidade aos estudantes universitários, que, por meio do trabalho voluntário, ampliam seu repertório pessoal e profissional, principalmente com o aprendizado e a diversidade de situações encontradas nas escolas, nos finais de semana, podendo projetar estas experiências em seu futuro profissional.

É possível afirmar que, por meio desse engajamento em atividades sociais e educacionais, os universitários têm a oportunidade de participar e desenvolver várias atividades, em que aprendem e ensinam e, nessa construção de saberes, nasce um forte engajamento com a comunidade, além de um crescimento pessoal em que se aprende, fazendo junto. Os estudantes voluntários crescem profissionalmente, pois coordenam e compartilham habilidades, o que vem contribuir para o desenvolvimento e despertar de suas potencialidades.

Percebe-se que a relação financeira com a bolsa de estudo patrocinada pelo poder público, na visão dos universitários, se constitui em uma troca de prestação de serviços, que pode ser compreendida como um processo de contribuições a todos os parceiros: universitários, universidades, escolas, comunidade e poder público.

Entretanto, a pesquisa não chegou ao alcance de avaliar se há eficácia no tocante à inclusão social, porém acredita-se que as atividades sociais, culturais e educacionais podem contribuir para elevar a autoestima dos jovens, que, valorizados e instigados a pensar, a idealizar um projeto de vida, aprendem a ser solidários, cooperativos, tolerantes e autocríticos de sua condição social.

Destaque-se ainda a prática pedagógica exercitada pelos universitários no interior da escola e a inter-relação com a comunidade. Nesta perspectiva de aprendizado e trocas de saberes, as partes são amplamente beneficiadas, pois a comunidade ganha espaço para recreação, lazer e cultura, a sociedade evolui à medida que a cultura é difundida. Quando a qualidade de vida

aumenta, a violência diminui e quem contribui para este processo de evolução sente-se enormemente gratificado e este sentimento é notório entre os estudantes universitários que participam do Programa Escola da Família.

No entanto, a participação das Instituições Superior de Ensino parece ser um pouco ausente nesse aspecto, limitando-se mais às questões burocráticas das parcerias. As Universidades podem contribuir muito mais em questões sociais, educacionais e projetos pedagógicos em parceria com a escola e a comunidade. Por outro lado, também se constata uma fragilidade no formato da proposta do Programa Escola da Família, pois, em nenhum momento da pesquisa, verificou-se algo que evidenciasse esse propósito de convidar a comunidade acadêmica a engajar-se nos propósitos do programa, no entanto, há uma grande abertura para envolver a sociedade com o caráter de voluntariado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Mere (Org.). **Quando a Universidade vai à escola pública:** oficinas pedagógicas na formação docente, uma prática curricular sob inspiração de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Lúmen, 2004.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco, 2006.
- FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação.** Trad. Lígia Chiappini e Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época; v.18).
- FREIRE Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação.** 2.ed. Lisboa Codex - Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, (Nova Enciclopédia, 39).
- OLIVEIRA, Angélica de Araújo. **Os conceitos de violência e paz do internacional ao local:**

- uma análise do Programa Escola da Família. 2008. 133 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Escola da Família. Manual Operativo 2010. Disponível em <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br>. Acesso em 18 de maio de 2011.
- _____. *Regulamento:* Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 26 de maio de 2011
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>. Acesso em 12 de junho de 2011.
- UNESCO. Relatório de monitoramento de educação para todos, Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008, 66 p.

ENSAIO

DIREITO E LITERATURA

Paulo Henrique Camargo Rinaldi (org)

Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Direito

Helder de Jesus Dias

Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Direito

RESUMO: A ligação entre o direito e a literatura é sempre tema para acaloradas discussões acadêmicas, ou, muitas vezes, ainda que distante da academia, emocionantes embates de botequim. Desde sempre, literatos, por dominarem a escrita, o melhor instrumento do direito, se tornaram grandes juristas, e, por outro lado, juristas apaixonados pela literatura, se transformaram em escritores, talvez em busca da liberdade literária. A troca de afagos entre as áreas é constante e merecedora de um estudo mais aprofundado. Este trabalho procura os pontos de convergência e por que não, de divergência entre as duas áreas acadêmicas.

Palavras-chave: Literatura. Direito. Linguagem. Normas.

TITLE: Law and Literature

ABSTRACT: The connection between law and literature has always been subject to heated academic discussions, or, often, though far from the gym, pub exciting clashes. Historically, writers, because of their mastering of the writing, the best instrument of law, became eminent jurists, and, on the other hand, lawyers passionate about literature, became writers, perhaps in search of literary freedom. The exchange of cuddles between these areas is constant and worthy of further study. This work seeks points of convergence and why not, the divergence between the two academic areas.

Keywords: Literature. Law. Language. Rules.

O Direito e a Literatura compõem duas das mais belas e importantes manifestações culturais. No entanto, falar sobre essas duas matérias é tarefa que, à primeira vista, parece impossível. Como conciliar em similaridades, duas manifestações culturais tão aparentemente distantes, seja na linguagem, na maneira de tratar a sociedade ou na proposta de leitura e atuação sociais?

Se entendermos a literatura como toda e qualquer produção escrita, abarcaremos o Direito como subconjunto do grande conjunto literário. Nesse universo, evidentemente, teremos também a produção jornalística, médica, didática, enfim tudo que estiver impresso em forma de comunicação por meio de palavras. O universo literário tornar-se-ia, então, incomensurável, pois praticamente infinito.

De outra forma, se entendermos a literatura como produção poética, isto é,

como disse Baudelaire à “arte das palavras”, estará dando-lhe um campo de atuação mais claro, definido e significativo. Aqui, entenderíamos por literatura apenas o que é construção artística e que tem por matéria de trabalho essencialmente a palavra. A delimitação é, sem dúvida, fundamental a qualquer campo do estudo, especialmente quando se trata das chamadas ciências sociais e, no caso específico da literatura, é propiciadora de sua razão de ser na sociedade, concretizando sua produção e orientando sua pesquisa e estudo.

O direito, sem dúvida, é resultado das relações humanas, traduzido pela linguagem, muitas vezes escrita em verso e prosa. É possível apontar diversos momentos onde o direito se traduziu em verdadeira obra literária.

Poder-se-ia também restringir o campo do direito às leis escritas, e quando tratamos de material escrito necessita-se de uma

ferramenta única, a mesma utilizada na literatura, qual seja, a linguagem, os signos linguísticos. Nesse caso, o direito tem íntima ligação com a literatura. Contudo, o direito nem sempre está escrito, muitas vezes a regra de direito ocorre na forma tácita, em virtude de uma atitude ou costume, outras vezes o direito surge verbalizado.

Por outro lado, para encontrarmos similaridades, muitas vezes devemos buscar diversidades.

Cabe, em primeiro lugar, examinarmos o uso da linguagem, tanto na literatura quanto no direito. Naquela, as palavras ganham sentido metafórico, impreciso à primeira leitura. No Direito, necessitamos buscar o sentido primeiro, concreto, preciso, pois só assim pode-se tipificar o fato jurídico.

Foi o estudo da língua do ponto de vista científico, ou seja, a linguística, que, dentre suas contribuições, nos trouxe consciência do significado denotativo e conotativo. A denotação é o primeiro sentido de uma palavra, seu significado concreto, de dicionário. A conotação é o segundo sentido de uma palavra, seu significado abstrato.

A linguagem literária se constrói a partir do significado conotativo, pois as palavras, entendidas em sua construção poética, geram sentidos outros que não o de dicionário.

Quando Carlos Drummond de Andrade nos diz em um de seus mais significativos poemas

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

As palavras não possuem sentido literal ou denotativo, mas evidentemente conotativo. Os termos *pedra* e *caminho*, aqui podem ser interpretados como *obstáculo* e *vida*, respectivamente, e, assim, teriam um poema que retrataria a mudança que um obstáculo causa na vida de qualquer pessoa.

O artigo 1285 do Código Civil quando trata do direito de passagem diz em seu *caput*

O dono do prédio que não tiver acesso a via pública, nascente ou porto pode, mediante pagamento e indenização cabal, constranger o vizinho a lhe dar passagem, cujo rumo será judicialmente fixado, se necessário.

Assim, quando um proprietário de imóvel encravado, alega que seu vizinho colocou um obstáculo, como uma pedra, no caminho de passagem de sua propriedade, estará falando de pedra ou obstáculo propriamente ditos e de caminho de fato, em seu sentido primeiro, denotativo, de dicionário. A própria lei está sendo interpretada de maneira denotativa, e isso quer dizer que a interpretação da norma precisa ser o mais próximo possível do sentido real da palavra.

Se na literatura deve prevalecer a linguagem com interpretação conotativa, no direito, deve prevalecer a linguagem com interpretação denotativa.

No que diz respeito aos olhos com que se vê a sociedade, parece-nos que a literatura tem por obrigação buscar o futuro, enquanto o direito, preservar, antes, o presente. Por isso, é traço fundamental da primeira a permanência no tempo e no segundo, a transformação pela adaptação.

A literatura, como arte que se faz com palavras, tem por função conceitual inovar e romper com as formas tradicionais para buscar o novo. Ela é, em sua essência, um elemento da vanguarda social.

Na introdução à 3ª edição de *Understanding Media*, McLuhan presta tributo ainda uma vez a Ezra Pound, através da alusão a um dos motivos-chave do ABC da Literatura: 'Os artistas são as antenas da raça'. Diz MacLuhan: 'O poder das artes de antecipar, de uma ou mais gerações, os futuros desenvolvimentos sociais e técnicos foi reconhecido há muito tempo. Ezra Pound chamou o artista de 'antenas da raça'. A arte, como o radar, atua como se fosse um verdadeiro 'sistema de alarma premonitório, capacitando-nos a descobrir e a enfrentar objetivos sociais e psíquicos, com grande antecedência. Artistas. Antenas.'

Dúvida não resta acerca do papel e da importância da literatura. Está na vanguarda, no rompimento com as formas e as normas tradicionais. Não é à toa que muitos artistas, como inovadores não conseguem reconhecimento em sua época, cabendo a futuras gerações a fruição do "biscoito fino" que produziram.

Ao direito não resta papel social menor. Pelo contrário, é ele que mantém as expectativas da sociedade, apaziguando conflitos e respondendo, assim, às demandas

da sociedade. Sua matéria é a vida presente, os homens presentes.

Sem dúvida é daí que vem o dinamismo do direito, sempre repensando seus valores, princípios e normas, buscando renovar-se a partir da evolução do fato social e da busca de justiça pelos homens. O direito é, enfim, dinâmico, como dinâmica é a sociedade e suas relações interpessoais.

Finalmente, podemos apontar mais uma diversidade entre o direito e a literatura. Consequência direta desta última: a perenidade. A Lei tem prazo de validade (material ou tácito), o que faz o direito ser transitório. Uma velha lei que já não vigore, quase nenhum valor possui, apenas histórico para o conhecimento da mentalidade e dos valores de sua época.

Já a obra literária tem como fundamento a permanência, é o novo que permanece sempre novo. A obra literária, mesmo que seja ultrapassada por conceitos temporais, continua com seu valor literário intacto enquanto expressão de arte. A perenidade da arte contesta a razão do ser humano, valendo até a admiração por obras escritas através de símbolos, como os das escritas mais antigas da humanidade.

Em uma os olhos voltados para o futuro; em outro para o presente. Nos dois, papel e atuação sociais que se completam e se complementam, mas não se confundem.

Muitos têm buscado encontrar a similitude entre o Direito e a Literatura, mas, salvo melhor juízo, são manifestações culturais diversas. Talvez aí esteja o ponto de convergência.

O clássico escritor Honoré de Balzac ao final de sua obra *O Coronel Chabert* nos traz um impressionante e delicioso texto. O Dr. Derville, o advogado, faz uma reflexão acerca da arte de advogar:

Sabe, meu caro – continuou Derville, depois de uma pausa -, que há em nossa sociedade três homens, o Padre, o Médico, e o Homem da justiça, que não podem estimar o mundo? Usam trajes negros, talvez porque levem luto por todas as virtudes, por todas as ilusões. O mais infeliz de todos é o advogado. Quando o homem vem à procura de um padre, chega trazido pelo arrependimento, pelo remorso, pelas crenças que o tornam interessante, que o engrandecem,

e consolam a alma do mediano, cuja tarefa não deixa de ter algo de prazeroso; ele purifica, repara e concilia. Mas nós advogados, vemos repetirem-se os mesmos sentimentos maus, nada os corrige, nossos escritórios são como esgotos que não podemos limpar. Quanta coisa aprendi, exercendo minha profissão! Vi morrer um pai, num celeiro, sem níquel, pelas duas filhas, às quais dera quarenta mil libras de renda! Vi queimarem testamentos. Vi mães despojando seus filhos, maridos roubando as esposas, mulheres matando os maridos, servindo-se do amor que lhes inspiravam para torná-los loucos ou imbecis, a fim de viverem em paz com um amante. Vi mulheres incutindo a um filho do primeiro leito os gostos que deviam arrastá-lo à morte, só para enriquecer o filho do amor. Não posso dizer tudo quanto vi, porque vi crimes contra os quais a justiça é impotente. Enfim todos os horrores que os romancistas acreditam inventar estão sempre aquém da verdade. (Balzac, Honoré de, *O Coronel Chabert*, trad. Nair Lacerda, editora Saraiva, 2006, São Paulo)

“Todos os horrores que os romancistas acreditam inventar estão sempre aquém da verdade”, O texto de Balzac evidencia pontos comuns entre Direito e Literatura. As duas matérias têm como sujeito a condição humana, ou seja, a busca por dar efetividade à dignidade do homem. Em segundo, a arma de que ambos dispõem é a palavra.

As duas grandes armas do advogado são o conhecimento jurídico e o domínio da língua. Quanto maior a capacidade de percorrer as estruturas destes dois universos, maior a chance de sucesso nas empreitadas que se lhe surgirem. Na mesma medida, é o trabalho com as palavras que constrói o texto literário. É o penetrar fundo nas estruturas, formas e conteúdos da língua que eterniza o gênero artístico.

O Lutador

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida.
Deixam-se enlaçar,

tontas à carícia
e súbito fogem
e não há ameaça
e nem há sevícia
que as traga de novo
ao centro da praça.

Ínsito, solerte.
Busco persuadi-las.
Ser-lhes-ei escravo
de rara humildade.
(Carlos Drummond de Andrade)

Direito e Literatura, como dois grandes signos, dotados de significante e significado encontram a mais forte congruência no conteúdo, ou seja, no trato da existência e da dignidade humanas.

Assim, cada um a sua maneira tratam e buscam a existência humana, cada um a seu modo e método, mas ambos se encontram na alma e na busca da dignidade humanas.

Sabemos que a dignidade humana é um princípio com surgimento no início do cristianismo, que buscou a valorização do homem independente de qualquer elemento discriminatório. Em primeiro lugar, Cristo apontou a salvação como algo pessoal, particular, a partir da crença de cada um, colocando de lado fatores como sexo, origem ou posição social. Nos dois mandamentos nos quais Cristo resumiu a doutrina cristã, encontramos o engrandecimento e a valorização do homem como pessoa e a solidariedade e fraternidade para com o outro. Princípio este ratificado por Paulo:

Nisto não há judeu, nem grego; não há servo, nem livre; não há macho, nem fêmea; porque todos vós sois um em Jesus Cristo (Carta de São Paulo aos Gálatas). (BARCELLOS, 2008, p. 121).

Mas o conceito base para dignidade humana nos vem do Iluminismo, mais propriamente de Immanuel Kant em sua obra Fundamentos da Metafísica dos Costumes. Ingo Wolfgang Sarlet em sua obra Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988 nos traz Kant e o princípio da dignidade humana de forma bastante clara.

Construindo sua concepção a partir da natureza racional do ser humano, Kant sinala que a autonomia da vontade, entendida como a faculdade de determinar a si mesmo e agir em conformidade com a representação de certas leis, é um atributo apenas encontrado nos seres racionais, constituindo-se no fundamento da

dignidade humana. Com base nesta premissa, Kant sustenta que 'o Homem e, duma maneira geral, todo ser racional, existe como um fim em si mesmo, não simplesmente como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como um fim. Portanto, o valor de todos os objetos que possamos adquirir pelas nossas ações é sempre condicional. Os seres cuja existência depende, não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios e por isso se chamam coisas, ao passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, quer dizer, como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, por conseguinte, limita nessa medida todo o arbítrio (e é um objeto de respeito)'. Ainda segundo Kant, afirmando a qualidade peculiar e insubstituível da pessoa humana, 'no reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma pessoa tem um preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade. Esta apreciação dá, pois a conhecer como dignidade o valor de uma tal disposição de espírito e põe-na infinitamente acima de todo o preço. Nunca ela poderia ser posta em cálculo ou confronto com qualquer coisa que tivesse um preço, sem de qualquer modo ferir a sua santidade.

É justamente no pensamento de Kant que a doutrina jurídica mais expressiva – nacional e alienígena – ainda hoje parece estar identificando as bases de uma fundamentação e, de certa forma, de uma conceituação da dignidade da pessoa humana (SARLET, 2008, p. 34-35).

A ideia que nos resta está em que a dignidade humana consiste em a pessoa ser sempre um fim em si mesmo, jamais meio para se atingir algum fim. O princípio de que o ser humano deve ser a finalidade de tudo e não meio para se atingir algum objetivo.

O ser humano tem seu fim em si mesmo, não podendo ser instrumento de coisa alguma. Coisas possuem preço, têm uma finalidade, podem ser trocadas ou substituídas. Já a pessoa tem dignidade e, porque cada pessoa é um ser único e insubstituível, não pode ser trocado por nada, pois tem valor absoluto e fim em si mesmo. Não é, portanto, admissível a reificação ou a coisificação do ser humano.

Em suma, quer dizer que só o ser humano, o ser racional, é *pessoa*. Todo ser humano, sem distinção, é pessoa, mais ainda, é um ser espiritual, que é, ao mesmo tempo, fonte e imputação de todos os valores. Consciência e vivência de si próprio, todo ser humano se reproduz no outro como seu correspondente e reflexo de sua espiritualidade, razão por que desconsiderar uma pessoa significa, em última análise, desconsiderar a si próprio.

Por isso é que a pessoa é um centro de imputação jurídica, porque o Direito existe em função dela e para propiciar seu desenvolvimento. Nisso já se manifesta a ideia de dignidade de um ser racional que não obedece a outra lei senão àquela que ele mesmo, ao mesmo tempo, institui, no dizer de Kant. (SILVA, 1995, p. 145/146).

Ao fim da 2ª Grande Guerra, a humanidade se viu horrorizada com o que a barbárie humana é capaz de realizar. Assim, não apenas uma Europa arrasada ao fim da 1ª Guerra, mas principalmente o horror dos campos de concentração do nazismo associados à ideia de que o extermínio de seres humanos podia constituir uma política de governo é algo que por sua inadmissibilidade choca a qualquer ser humano.

Mais, em meio ao despropositado, a humanidade parecia ter perdido a noção do valor, da dignidade e do respeito à vida e ao próximo (BARCELLOS, 2008, p. 125). Exemplos não são poucos e vão desde os campos de concentração da Alemanha nazista e o estupro das mulheres alemãs pelos soldados do exército vermelho até as duas bombas atômicas lançadas sobre o Japão. A Segunda Guerra fez mais de 50 milhões de vítimas que somados aos 9 milhões da Primeira Guerra tornam as guerras mundiais do século XX as maiores catástrofes da história da humanidade.

O resultado, em oposição antitética, foi, por um lado, a incorporação do princípio da dignidade humana à ordem interna constitucional dos Estados e, por outro, passou a ser visto como elemento orientador dos organismos internacionais.

Assim foi que em 24 de outubro de 1945, logo após a segunda Grande Guerra, foi criada

a Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como objetivos a manutenção da paz mundial, a proteção dos direitos humanos, a promoção e o desenvolvimento econômico e social das nações, o estímulo à autonomia dos povos dependentes e o reforço dos laços entre todos os Estados soberanos.

Em 10 de dezembro de 1948, a ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde são delineados os direitos humanos básicos. Embora não possua caráter obrigatório, a Declaração dos Direitos Humanos, além de servir como base para tratados internacionais como o Tratado Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Tratado Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, é continuamente utilizada nas questões de direito, tanto internas aos Estados como nas relações internacionais.

Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU – 1948): Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

No que diz respeito à incorporação do princípio da dignidade humana às Constituições de Estado, vejamos a lição de José Afonso da Silva:

Foi a Lei Fundamental da República Federal da Alemanha que por primeiro erigiu a *dignidade da pessoa humana* em direito fundamental, expressamente estabelecido no seu art. 1º, n. 1, declarando: “A dignidade humana é inviolável. Respeitá-la e protegê-la é obrigação de todos os poderes estatais”. Fundamentou a positivação constitucional desse princípio de base filosófica, o fato de o Estado nazista ter vulnerado gravemente a dignidade da pessoa humana mediante a prática de horrorosos crimes políticos sob a invocação de razões de Estado e outras razões.

Os mesmos motivos históricos justificaram a declaração do art. 1º da Constituição portuguesa, segundo o qual “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”; e também a Constituição espanhola, cujo art. 10, n. 1, estatui que “a dignidade da pessoa, os direitos invioláveis que lhe são inerentes, o livre desenvolvimento da personalidade, o respeito

à lei e aos direitos dos demais são fundamentos da ordem política e da paz social”. E assim também a tortura e toda sorte de desrespeito à pessoa humana praticados sob o regime militar levaram o Constituinte brasileiro a incluir a *dignidade da pessoa humana* como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito em que constitui a República Federativa do Brasil, conforme disposto no inciso III do art. 1º da Constituição de 1988. (SILVA, 1995, p. 144/145).

Artigo 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento:

[...]

III – a dignidade da pessoa humana.

É fundamental frisar, como se vê, que o princípio da dignidade humana não é algo que advenha ou se restrinja ao campo do direito, mas reveste-se de universalidade que deve ser sujeito e princípio de toda manifestação humana. Representa muito mais que uma norma jurídica, pois se faz presente na pessoa, na própria natureza do ser humano, racional, criador de normas de comportamento, dotado de autonomia e, portanto, capaz de determinar seus destinos. Cabe ao direito apenas o reconhecimento da dignidade humana, que passa, então, como princípio, a nortear a construção da ciência do direito e do direito em sua ação cotidiana.

É o que nos ensina José Afonso da Silva:

A dignidade humana não é uma criação constitucional, pois ela é um desses conceitos a priori, um dado preexistente a toda experiência especulativa, tal como a própria pessoa humana. A Constituição reconhecendo a sua existência e a sua eminência transforma-a num valor supremo da ordem jurídica (SILVA, 1995, p. 146).

Para tanto, é necessário considerar o ser humano como um todo, não apenas em seu aspecto racional, mas também em seu aspecto sentimental, ou seja, como um ser que pensa e que também se emociona, capaz do amor, do ódio e da indignação. É preciso considerar a pessoa em sua condição espiritual e animal, com vontades, autonomia e desejos. Cada ser humano é único e insubstituível.

A dignidade humana também está presente em toda obra literária, uma vez que

a literatura, como manifestação cultural, deve partir da essência do ser humano, ou poderíamos afirmar, da dignidade humana, até aqui defendida pelos fatos e fundamentos jurídicos.

Fabiano é personagem da obra *Vidas Secas* da autoria de Graciliano Ramos e Macabéia é a personagem em torno da qual gira o romance *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector. No primeiro, uma obra modernista colocada dentre as que compõem o chamado Regionalismo de 1930. Em *Hora da Estrela*, obra também modernista, mas da geração de 1945, a 3ª fase ou o Pós-Modernismo. Como traço comum entre estas personagens e, por isso, apontadas como exemplo, o vazio existencial. Fabiano e sua família, Sinhá Vitória, os dois meninos e a cachorra Baleia, só fazem fugir da seca e tentar sobreviver. Ele não consegue ter emoções, sentimentos e menos ainda raciocínio. Equipara-se a um animal. “Sente-se tão diminuído e marginalizado que constantemente se equipara a animais: e ‘quase uma rês’ ou ainda ‘tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia’” (CASTRO, Dácio Antônio de. *Literatura para Vestibulares*. São Paulo: Anglo, 1996).

Macabéia, também uma retirante, migra do Nordeste para o Rio de Janeiro. Em seu vazio existencial passa pela vida completamente alienada. Nada sabe e nada percebe. Ao final do romance, quando atravessa uma rua, é atropelada por um carro Mercedes-Bens. Neste momento, finalmente se vê como ser humano, dono de vontade própria e dignidade, mas morre em seguida.

Não é possível retirar da literatura seu sentido principal: o de explorar o ser humano e buscar-lhe na dignidade humana um caminho de expressão, inclusive para a perpetuação dos versos que o poeta escreve. A escrita como arma, se única e isolada, não garante à arte literária que sua validade seja duradoura. Mas os sentimentos da pessoa humana são valores indefectíveis, que se perpetuam no tempo e no espaço.

Vejamos outro exemplo onde o artista se utiliza da dignidade humana como tema de sua obra, no caso, ressalte-se, a ausência dela:

VI ONTEM um bicho

*Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos.
 Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.
 O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.
 O bicho, meu Deus, era um homem.
 ("O Bicho" - Manoel Bandeira em seu livro *Bel
 Belo* – 1948)*

Assim, por diversas vezes a poesia encontra o ser humano, e é, na verdade, uma das razões principais que leva o escritor a fazer das palavras sua arte. Muitas vezes para traduzir um sentimento que invade a alma do autor, como transparece noutro poema de Bandeira:

*Eu faço versos como quem chora
 De desalento... de desencanto...
 Fecha o meu livro, se por agora
 Não tens motivo nenhum de pranto.
 Meu verso é sangue. Volúpia ardente...
 Tristeza esparsa... remorso vão...
 Dói-me nas veias. Amargo e quente,
 Cai, gota a gota, do coração.
 E nestes versos de angústia rouca,
 Assim dos lábios a vida corre,
 Deixando um acre sabor na boca.
 Eu faço versos como quem morre.
 Citação – poema *Desencanto**

Distantes no trabalho cotidiano de cada um, Direito e Literatura exatamente por serem antagonísticos se encontram. Se um se constrói pela linguagem denotativa e pela solução dos conflitos do tempo presente e outro pelo texto conotativo e pela construção do tempo futuro, dúvida não há que se complementam.

O direito não conseguirá a aplicação real de seus princípios e normas se não houver uma mentalidade social, ou seja, se o inconsciente coletivo que reclame exigentemente a sua efetividade. Não podemos, enfim criar uma sociedade em que a realidade se deteriore dia a dia como um quadro escondido em um fétido sótão para parecermos sempre belos e vivendo em um falso Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de, Competências na constituição de 1998, Editora Atlas, São Paulo, 1991.
- ARAUJO, Luiz Alberto David de e SERRANO, Vidal, Curso de Direito Constitucional, Ed. Saraiva, 10ª edição ver. e atual. São Paulo, 2006.
- BANDEIRA, Manuel, Estrela da Vida Inteira, Livraria José Olympio Editora, 5ª edição, Rio de Janeiro, 1974
- BONAVIDES, Paulo, Do Estado Liberal ao Estado Social, Malheiros Editores, 8ª Edição, São Paulo, 2007.
- _____, Lima Francisco G. M. de e Bedê, Fayga Silveira (Coordenadores) Constituição e Democracia, Estudos em homenagem ao Prof. J. J. Canotilho; Malheiros Editores, São Paulo, 2006.
- BARCELLOS, Ana Paula de Barcellos, a eficácia Jurídica dos Princípios constitucionais, 2ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008.
- BRANDÃO, Rodrigo, Direitos fundamentais, democracia e cláusulas pétreas Editora Renovar, Rio de Janeiro, 2008.
- Bosi, Alfredo, História Concisa da Literatura Brasileira, 2ª edição, Editora Cultrix, 1974, São Paulo.
- CHAUÍ, Marilena de Souza, Os Pensadores, Editora Nova Abril, São Paulo, 2005.
- _____. Convite à Filosofia, Editora Ática, 13ª edição, São Paulo, 2006.
- CHAVES, Marily Diniz do Amaral, A Eficácia Horizontal dos Direitos Fundamentais, Cadernos da Escola Superior da PGE, nº 1, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Editora Nova Fronteira, 2ª edição, Rio de Janeiro, 1986.
- FERREIRA, Renata Tereza da Silva, O Direito Educacional na Constituição Federal e na LDB, Lawbook Editora, 2ª Edição, Pirassununga, SP, 2008.
- GONÇALVES, Rogério Magnus Varela, Direito Constitucional do Trabalho, Livraria do Advogado Editora, Porto Alegre, 2003.

- HUBERMAN, Leo, História da riqueza do homem LTC editora, 21ª edição, 1986, Rio de Janeiro
- KANT, Immanuel, A Metafísica dos costumes, Edipro, São Paulo, 2003.
- LUHMANN, Niklas in Sociologia do Direito I, Edições Tempos Brasileiros, Rio de Janeiro, 1983.
- MARCÍLIO, Maria Luiza e PUSSOLI, Lafaiete (Coordenadores), Cultura dos Direitos Humanos, LTR Editora, São Paulo, 1998.
- MORAES, Alexandre de, Direitos Humanos Fundamentais, Editora Atlas, 5ª edição, São Paulo, 2003.
- _____. Constituição do Brasil Interpretada e Legislação Constitucional, Editora Atlas, 6ª edição, 2006, São Paulo.
- MARTINS, José de Souza, Exclusão social e a nova desigualdade, Editora Paulus, 3ª edição, 2007, São Paulo.
- MATOS, Gregório de, Poemas Escolhidos, seleção de José Miguel Wisnik, ed. Cultrix, São Paulo, 1ª edição, 1976.
- MELLO, Celso Antônio Bandeira de, o Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade, Malheiros Editores, 3ª edição, São Paulo, 2002.
- NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano (coordenador) Manual de Direitos Difusos, São Paulo, Editora Verbatim, São Paulo, 2009.
- PIOVESAN, FLAVIA, Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional, Editora Saraiva, São Paulo, 7ª Edição, 2006.
- RAMOS, Elival da Silva em sua obra A proteção aos direitos adquiridos no direito constitucional brasileiro, Editora Saraiva, 2003, São Paulo.
- RAMOS, Revmo. Pe. Lincoln, O Evangelho, apresentado em tradução baseada no texto original grego e anotado, ed Regnum Dei, 1ª edição, 1971, São Paulo.
- ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Coordenadora), O Direito à Vida Digna, Editora Fórum, Belo Horizonte, 2004.
- Rothenburg, Walter Claudius, Princípios Constitucionais, Sérgio Antônio Fabris Editor, Porto Alegre, 1999.
- SIFUENTES, Mônica, Direito fundamental à educação, Nuria Fabris editora, 2ª edição, Porto Alegre, 2009
- SILVA, José Afonso, Curso de Direito Constitucional Positivo. Ed. Malheiros, São Paulo, 10ª Ed., 1995.
- _____. Aplicabilidade das Normas Constitucionais, Malheiros editores, 3ª edição, ver. Ampl. e atual., São Paulo, 1988.
- SOUZA NETO, Cláudio Pereira de e SARMENTO, Daniel (Coordenadores), Direitos Sociais Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em Espécie, Rio de Janeiro, Editora Lumem Júris, 2008.
- SARLET, Ingo W., Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988, Porto Alegre Livraria do Advogado, 6ª edição, 2008.
- _____. A Eficácia dos direitos fundamentais, 2ª edição rev. Atual. Porto alegre; Livraria do Advogado. 2001.

RESENHA



TAYLORISMO após 100 anos nada superou o modelo de gestão

COSTA, Paulo Moreira (org). **Taylorismo** – após 100 anos nada superou o modelo de gestão. São Paulo: Qualitymark, 2009.

Rafael Anunciato Neto

Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação

“Taylor media e cronometrava o tempo gasto pelos operários no desempenho das tarefas. Para ele, a Administração precisava ser tratada como ciência, adotando os princípios de planejamento: preparação dos trabalhadores e controle/execução das tarefas para que os custos fossem reduzidos e otimizados os resultados.” (p. ix)

Os autores procuram destacar a influência da obra de Taylor nos diversos segmentos da administração e comparando com os novos modelos (tentativa de superação dos métodos tradicionais).

Sabe-se que a base da administração moderna está centrada nos fundamentos de Taylor que procurou desenvolver métodos e processos de gerenciamento que fossem capazes de proporcionar uma relação ganha x ganha entre os trabalhadores e o capital.

Na prática o que aconteceu foi à busca desenfreada de resultados por meios dos processos de racionalização que geraram o aumento de produtividade e como consequência tornaram os trabalhadores mais dóceis e ajustados aos novos modelos de organização do trabalho.

O processo de gerenciamento de pessoas Taylor se baseou na remuneração para reforçar os comportamentos/atividades que foram treinadas com base nos tempos e movimentos para não cansar o trabalhador e ao mesmo tempo tirar o máximo de sua produtividade. Uma consequência imediata foi distanciar o saber do fazer, permitindo a criação de diferentes cargos com base nos níveis de conhecimento. Segundo Costa (p. ix) “[...] as organizações que sobreviveram fiéis aos princípios da Administração Científica são as organizações religiosas e as organizações militares, porque seus membros não podem contestar seus chefes” (p. 19). Esse indicador demonstra que as organizações de estrutura rígida e autoritárias, centradas no comando perpetuam a estrutura taylorista.

A compreensão do modelo taylorista passa pelo estudo da cultura nacional, uma vez que o modelo de gestão é um reflexo dessa cultura, tornando muito difícil a sua comparação com os modelos da China e União Soviética. Uma vez que o taylorismo pode ser entendido como fruto da cultura capitalista adotada pelos EUA e Europa no início do século XX. Segundo Lazagna (p. 109) ele “é desenvolvido [...] em consonância com o momento da história, no qual o capitalismo exige novas formas de organização do processo produtivo para que seja viável a larga produção de mercadorias”. Configurando-se um método capitalista de trabalho que usou o conhecimento para tornar produtivo o trabalho manual.

Após 100 anos de Taylor a administração continua enraizada em seus princípios, estando presente em praticamente todos os processos administrativos. Entretanto, deve-se considerar que com o avanço tecnológico e a utilização em larga escala de equipamentos informatizados deverá provocar uma nova mudança na organização do trabalho, exigindo um novo modelo. Vários modelos foram testados, tais como: qualidade total, reengenharia, gestão do conhecimento e etc. que ainda não atenderam plenamente as necessidades empresariais, mas com o avanço da ciência aplicada a administração todos poderão se beneficiar.

NORMAS EDITORIAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Santa Rita tem por finalidade publicar artigos acadêmicos de seus professores, alunos e outros colaboradores no intuito de difundir o conhecimento, promover a integração acadêmica e estabelecer um espaço no qual o acadêmico possa manifestar o resultado de sua produção intelectual e profissional. A Revista Santa Rita é publicada semestralmente e sua difusão é interna e externa. Os textos enviados serão submetidos ao Corpo Editorial, que dispõe de plena autoridade sobre a conveniência da publicação e poderá decidir pela aceitação ou não do trabalho, bem como eventualmente sugerir alterações de estrutura ou conteúdo ao(s) autor(es). As ideias e conceitos serão de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião da revista. Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço eletrônico: revista@santarita.br, gravados em formato.doc e acompanhados por uma autorização de publicação em separado que deverá ser ratificada após a aceitação do trabalho. O envio dos trabalhos implica na cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista. O(s) autor(es) continua(m) a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores do artigo, devendo, se possível, fazer constar a referência à publicação na revista. Os créditos dos autores deverão ser apresentados abaixo do título do trabalho, contendo: nome do(s) autor(es), nome da instituição de origem, titulação e profissão. Os textos deverão ser regidos de acordo com as normas da ABNT, digitados em fonte Calibri 11, com espaçamento simples, justificado. As margens devem ser: superior 3 cm; inferior 2 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm. As notas explicativas devem ser apresentadas no final do texto. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e toda a revisão ortográfica são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

O artigo deverá ser estruturado da seguinte forma: título, créditos, resumo com três a cinco palavras-chave (e os seus correspondentes em outra língua - inglês, francês, espanhol ou alemão) sendo que o texto poderá ter a seguinte estrutura: introdução (temática, justificativa, objetivos e metodologia), argumentação teórica, resultados, considerações finais, referências bibliográficas e notas. As citações com mais de 3 linhas, devem aparecer em parágrafo recuado, com espaço simples e fonte 9, seguidas de parêntese contendo o sobrenome do autor do referido texto em letras maiúsculas, ano de publicação e página do texto citado; as com menos de 3 linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas. Os artigos devem ter no mínimo 2.500 e no máximo 25.000 palavras, e as resenhas, no máximo 1.000 palavras. O resumo deve ter no máximo 250 palavras. As ilustrações devem seguir o padrão geral do texto, sendo identificadas com título, legenda e referência. As referências bibliográficas devem estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023), por exemplo:

- Livros no todo: SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne. **Interpréter Pour Traduire**. Paris: Didier Érudition, 1984.
- Partes de livros: PINTO, Álvaro Vieira. **A definição da pesquisa científica**. Em *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 441-459.
- Trechos em obra coletiva: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian. Introduction. In: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian (eds.), **Teaching Translation in Universities**. Present and Future Perspectives, London: CILT, 1996, p. 9-14.
- Artigos de periódicos: CHESTERMAN, Andrew. From 'Is' to 'Ought': Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. *Target*, Amsterdam, v. 5.1, p. 1-20, 1993.

• O Corpo Editorial não se obriga a publicar, em qualquer momento, toda e qualquer colaboração que lhe for remetida. Os textos que não estiverem de acordo com as Normas Editoriais serão devolvidos para que sejam feitas as devidas alterações. Os trabalhos recusados serão devolvidos aos autores desde que requeridos.