

ISSN 2178-2946

INTERLINK

v. 2, n. 2, jul./dez. 2011

INTERLINK é uma publicação semestral, de caráter científico e acadêmico, da Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP que, em sintonia com sua proposta institucional, tem como principal foco editorial a publicação de textos originais que reflitam a articulação entre a pesquisa, a extensão e o ensino.

Dessa forma, valoriza trabalhos que propiciem ligações epistemológicas e práticas entre campos diversos do conhecimento, possibilitando encontros inusitados e oportunidades de inovação, numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar, realizando novas tramas entre os saberes e suas implicações práticas entre a comunidade universitária e a sociedade

Nessa perspectiva, a revista abre-se a ideias e abordagens emergentes, desde que se dediquem a criar laços entre conhecimentos e a conferir-lhes eficácia social em todos os setores da sociedade. Tudo isso em sintonia com a missão da Faculdade Nossa Senhora Aparecida: *desenvolver a Educação Superior, com qualidade, formando profissionais criativos, críticos e reflexivos, aptos à inserção no mercado de trabalho e à efetiva participação no crescimento e no desenvolvimento socialmente sustentáveis do Estado de Goiás, de seus municípios e do país, tendo em vista a construção da plena cidadania.*

INTERLINK - v.2, n.2, jul./dez. 2011

Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAP



INTERLINK

ISSN 2178-2946

**PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA
FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA - FANAP**

CONSELHO EDITORIAL

Drdo. Divino de Jesus da Silva Rodrigues (Editor)
Ms. Iara Barreto (Editora)
Ms. Ivone Borges Monteiro
Dr. José Américo de Lacerda Júnior
Ms. Roberta Caiado Cunha e Cruz Balestra Crosara
Ms. Wanda Borges Xavier

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Haroldo Reimer
Dr. José Américo de Lacerda Júnior
Dr. Manoel Araújo de Medeiros
Dr. Pedro Sérgio dos Santos
Dr. Rubem José Boff

FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA - FANAP

Rua Pedro Luiz Ribeiro, Qd 01, Lote 01, Chácara Santo Antônio,
Gleba 04, Conj. Bela Morada
74.920-760 - Aparecida de Goiânia-GO
55 62 3277-1000
interlink@fanap.br
www.fanap.br/interlink

InterLink / Faculdade Nossa Senhora Aparecida . – v.2, n.2 (jul./dez.
2011)- . - Aparecida de Goiânia: Fanap, 2011-
v.; il. 21,0x14 cm.

Semestral.
ISSN 2178-2946

1. Administração – Periódicos. 2. Ciências Contábeis – Periódicos. 3 .
Pedagogia – Periódicos. I. Faculdade Nossa Senhora Aparecida (GO).

CDU: 658+657+37(05)

FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA - FANAP

Diretor Geral
Frederico Lucas

Diretor Administrativo
Ricardo Miranda

Diretora Acadêmica
Ms. Iara Barreto

Coordenação Administrativa
Gláubia Domiciano Barbosa

Secretaria Geral
Aurília Miranda Silva

REVISTA INTERLINK

Editores
Drdo. Divino de Jesus da Silva Rodrigues
Ms. Iara Barreto

Revisão
Ms. Iara Barreto
Drdo. Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Produção gráfica
Dr. José Américo de Lacerda Jr

Tiragem: 500 exemplares
Circulação: Junho e Dezembro de cada ano

Os conteúdos dos artigos são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

INTERLINK

v.2, n.2. jul./dez. 2011

Administração
Ciências Contábeis
Direito
Pedagogia
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Tecnologia em Logística
Tecnologia em Marketing
Tecnologia em Produção Publicitária
Tecnologia em Redes de Computadores
Tecnologia em Secretariado

ISSN 2178-2946



Publicação científica

FANAP
A Faculdade

SUMÁRIO

O papel do jogo e de outros recursos no ensino da matemática, 7

Verônica Martins Apis Bigoloti

Comércio eletrônico: atração e conquista de e-consumidores, 23

Diego Alves Jacob e Luana de Almeida Silva

A ética e o desenvolvimento sustentável sob a ótica das organizações, 35

Ítalo Camilo da Silva Nogueira

Cidadania e incivildades: reflexões e críticas fundamentadas nas representações sociais da violência urbana, 43

Ronaldo Gomes Souza

Educação patrimonial: patrimônio cultural, cidadania e educação, 57

Roberta Caiado Cunha e Cruz Balestra Crosara

Bullying na percepção da equipe técnica das escolas estaduais de Criciúma-SC, 69

Chantele Cerqueira de Lima, Nilo Otani e Angela Regina Heinzen Amin Helou

A educação infantil nas tramas das políticas educacionais brasileiras na década de 1990, 85

Renato Barros de Almeida e Rodrigo Fideles-Fernandes

Magayver - um robô móvel criado a partir de material reciclado, 97

Maria Rita Almeida Gonzaga e Saul Matuzinhos de Moura

Negociação: técnicas para a obtenção de resultados, 109

Rubem José Boff

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

EDITORIAL

É com imensa alegria que publicamos o segundo número de nossa revista científica InterLink. Desta vez, reforçados pelo valoroso trabalho da Professora Iara Barreto e do Professor Divino de Jesus da Silva Rodrigues.

Como de costume, apresentamos a sempre salutar diversidade de abordagens, reflexo das competências plurais de nossos articulistas, em sua maioria, professores e coordenadores de cursos da FANAP.

Iniciando esta coletânea, a Professora Verônica Martins Apis Bigoloti, especialista em Educação Ambiental, nos provoca a pensar sobre o papel do jogo e de outros recursos lúdicos, no ensino da Matemática. Todos nós brincamos e nos valemos do jogo, em diversas situações do dia a dia. Por que não, também, na aprendizagem de Matemática? Vale a pena ler.

Em seguida, os Professores Diego Alves Jacob e Luana de Almeida Silva, respectivamente, mestrando em Desenvolvimento Regional e pós-graduada em Comunicação, ambos docentes da FANAP, convidam-nos a atentarmos para o significativo crescimento do comércio eletrônico no Brasil, nos últimos cinco anos. Baseados em estudos feitos por respeitadas instituições de pesquisa, os autores traçam perfis dos consumidores de *e-commerce* e mostram que a tendência dos brasileiros é a de comprar e de vender, cada vez mais, pela *Internet*.

Mas – sabemos disso – nenhum negócio prospera sem que haja confiança, tanto por parte dos consumidores – principalmente eles! – como de todos aqueles agentes econômicos e sociais que compõem a cadeia de suprimentos. Assim, Ética é uma questão fundamental. Pois é este o tema do artigo do Professor Ítalo Camilo da Silva Nogueira, mestrando em Desenvolvimento Regional e docente da FANAP. Não deixem de ler.

Mas nem sempre ou, como dirão os pessimistas, quase sempre o que prevalece é a violência, apesar de propagarmos e propugnarmos em favor da Ética. Pois então, a violência urbana e suas representações sociais como incivildades urbanas é tratada no contexto da crise das instituições sociais (família, Estado, escola). O autor, Professor Ronaldo Gomes Souza, é mestre em Psicologia e, também, docente da FANAP.

Voltamos à Educação, com o artigo da Professora Roberta Caiado Cunha e Cruz Balestra Crosara, que nos informa e alerta sobre a importância da Educação Patrimonial. A autora defende a ideia de que a Educação Patrimonial é fundamental

para que as novas gerações construam suas identidades de maneira inclusiva, num diálogo entre o presente e o passado, para a preservação e consolidação dos direitos da cidadania das gerações presentes e vindouras. Recomendamos atenção especial a esta questão.

Não apenas docentes da FANAP são colaboradores de nossa revista. Neste segundo número, trazemos a valiosa colaboração de três Professores de Santa Catarina: Chantele Cerqueira de Lima, especialista em Gestão de Pessoas, Nilo Otani, doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento, e Angela Regina Heinzen Amin Helou, mestra em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Eles nos brindam com um artigo sobre *bullying*, resultado de uma pesquisa de campo realizada em escolas públicas e particulares do município de Criciúma-SC.

Ainda no campo da Educação, temos o trabalho dos Professores Renato Barros de Almeida, mestre em Educação e docente da FANAP, e Rodrigo Fideles-Fernandes, mestrando em Educação e, também, docente da casa. Seu tema é de fundamental importância: Educação Infantil. E eles o tratam magistralmente, inserindo-o no contexto das políticas públicas brasileiras no período de implantação do receituário econômico neoliberal.

Alguns dos leitores certamente se lembram do personagem McGiver, que conseguia se livrar de situações embaraçosas, valendo-se dos recursos disponíveis ao seu redor. Pois os Professores Maria Rita Almeida Gonzaga, mestra em Engenharia Elétrica e da Computação, e Saul Matuzinhos de Moura, pós-graduado em Tecnologia da Informação e Negócios Eletrônicos e em Formação de Professores em EAD, ambos docentes da FANAP, criaram o robô Magaywer utilizando materiais recicláveis. Confiram.

Last but not least, o Professor Rubem José Boff, doutor em Administração, docente e coordenador do curso de Administração da FANAP, nos brinda com um belo artigo sobre um dos temas mais importantes para a saúde das organizações: técnicas de negociação. Estamos sempre negociando algo, mesmo que seja apenas pontos de vista. O autor nos oferece subsídios importantes.

Professor Frederico Lucas
Diretor Geral

INTERLINK - V. 2, N.2, JUL/DEZ DE 2011

O PAPEL DO JOGO E DE OUTROS RECURSOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Verônica Martins Apis Bigoloti

Pós-graduada em Educação Ambiental pela UFG, docente na Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar alguns recursos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de matemática. O trabalho desenvolvido traz um estudo referente ao papel do jogo na vida do ser humano, a partir de levantamentos bibliográficos e de uma pesquisa de campo, realizada com as crianças do período integral, de uma escola de Goiânia, ou seja, com alunos de idades variadas, já que estes têm aulas nas suas respectivas séries, no período matutino e no período vespertino, fazem as tarefas de casa e outras atividades.

Palavras-chave: Matemática, Jogo, Educação Matemática, Raciocínio Lógico.

Abstract: This paper aims to present some features that assist in the teaching-learning process during math classes. The work presents a study on the importance of games throughout teaching math based on literature surveys and field research conducted with children in full-time at a school in Goiania, conducted with students of different ages, as they attend to their respective school year, in the morning and afternoon shifts, engaged in their homework and other school activities.

Keywords: Mathematics, Game, Resources, Education, Math, Logical Reasoning.

O PAPEL DO JOGO E DE OUTROS RECURSOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Introdução

O artigo foi desenvolvido a partir de levantamentos bibliográficos de renomados conhecedores do assunto como, Kishimoto (2005), Almeida (1998), Falcão (1989), Macedo; Petty; Passos (2000), entre outros, como também, de uma pesquisa de campo.

Por estar ciente da necessidade dos professores conduzirem uma prática diária, de maneira diversificada, para despertar nos alunos a vontade de estar em sala de aula, de aprender e interagir com o conteúdo explicado, surgiu a ideia de conhecer, um pouco mais, a respeito das atribuições do lúdico no processo ensino-aprendizagem e, dentro do lúdico, escolhi o jogo, como material concreto para estudo.

Desse modo, enquanto professora, preciso constantemente me informar sobre novas propostas e experimentá-las. Nesse sentido, a intenção também é apresentar um estudo a respeito do jogo, como forma de incentivar outros professores a experimentá-lo, como um recurso a mais, na sua prática diária escolar.

Enfim, espero com essa pesquisa, promover um pouco das contribuições dos jogos na vida da criança, como também, a divulgação da importância do professor ser inovador em sua prática diária. Acredito que a proposta apresentada é válida e merece créditos, portanto, ser analisada e refletida pelos profissionais que atuam na área da Educação.

1 O jogo e outros recursos e suas atribuições na matemática

Ao colocarem os filhos em uma instituição escolar, os pais esperam dela, o melhor possível: que os filhos saiam diferentes de quando entraram; que saibam ler, escrever, calcular e decodificar o mundo à sua volta, entretanto, a aprendizagem é determinada pela compreensão dos papéis de professor e de aluno, da metodologia, da função da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. Tempos atrás, não havia a concepção de que a eficácia do ensinar está na compreensão de como se processa a aprendizagem.

Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir” e, nesse contexto, o aluno era um ser passivo da aprendizagem e o professor um transmissor não presente nas necessidades do aluno. Acreditava-se que aprendizagem ocorria pela repetição e que os alunos que não aprendiam eram responsáveis por essa deficiência e, portanto, merecedores do castigo da reprovação. (ANTUNES, 2005, p. 36).

A educação era comprometida em transmitir e preservar o acervo cultural. O aluno era preparado para reproduzir os conteúdos dos livros que o professor acreditava ser determinante para ele “aprender”, se não conseguia, estava fadado ao fracasso escolar por própria incompetência. O professor se isentava da responsabilidade do “fracasso” da criança, ignorava como ela aprendia, tão pouco valorizava a bagagem de conhecimentos que trazia consigo. Mas, investigações epistemológicas aos pouco trouxeram possibilidades de melhorias nesse quadro, por exemplo, os estudos de Jean Piaget.

Hoje, a visão é contrária: percebe-se a importância da associação da eficiência do ensino com a compreensão de como se processa a aprendizagem, e descobre-se que, sem a aprendizagem, o ensino não se consuma. Essa posição ressalta o valor da perspectiva construtivista da aprendizagem e redefine o papel do professor, não mais de informador que, detendo o conhecimento, transmite-o aos alunos, mas um efetivo colaborador desse aluno, que leva este último a tomar consciência das necessidades postas pelo meio social na construção de seus conhecimentos com base no que já conhece. Em síntese, o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas, ou quem sabe, criar “produtos” válidos para seu tempo e sua cultura. (ANTUNES, 1998, p. 98).

Segundo a concepção Construtivista, mais do que saber ensinar é preciso entender como a criança aprende e criar meios para que ela possa desenvolver mais e mais suas potencialidades. Nesse sentido, o professor passa a ter um novo papel na vida do aluno.

Sabe-se, hoje, que o desenvolvimento intelectual não consiste em acumular informações, mas, sim, em reestruturar as informações anteriores, quando estas entram num novo sistema de relações. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não simplesmente registradora. (ANTUNES apud KISHIMOTO, 2005, p. 94).

O desenvolvimento da inteligência é determinado pela ação recíproca entre o sujeito e o meio, nos quais podem estimular como também inibir esse desenvolvimento. Nesse sentido, tanto os pais como o professor, devem ter em mente que é importante, desde cedo, propiciar um ambiente rico em estímulos para a criança construir melhores estruturas cognitivas. “Quem se encontra no estágio sensório-motor necessita de objetos variados em forma, textura, cor, que possam ser manuseados”. (FALCÃO, 1989, p. 202). Portanto, cabe aos pais e ao professor identificar o estágio em que se encontra a criança e muni-la de materiais adequados para estimular mais e mais suas estruturas mentais. Se em casa, as condições não são favoráveis, fica para a escola e para o professor esta

responsabilidade. Cabe à escola oferecer salas adequadas, espaços de interação, de pesquisa, de exploração, materiais adequados para que possam ser manipulados e observados. Porém, se a escola deixa a desejar neste sentido,

Se não há variedade de material, vamos inventar diferentes situações com lápis e papel ou lousa e giz como recursos; se o currículo é predeterminado, vamos buscar caminhos que desafiem os alunos a vivenciar situações que tratem de conteúdos essenciais à aprendizagem”. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 31).

Cabe ao professor, não omitir-se do seu verdadeiro papel, por falta de condições materiais, tampouco ficar preso às normas curriculares, pelo contrário, deve ser mais do que nunca criativo e procurar atividades que possam enriquecer o conhecimento dos alunos, por exemplo, um filme, peça de teatro, uma música, uma experiência, visitas, exposições, esportes, passeios, uma curiosidade, um cartaz, etc. É importante incentivar, estimular sempre o aluno a buscar o seu conhecimento com mais autonomia. Porém, Smole (1996) ressalva:

Essa autonomia se desenvolve se não permitirmos que o aluno se intimide diante do adulto que traz as informações, diante da matemática a ser conquistada e diante do desejo de descobrir, e ampliar seu conhecimento. (p. 134).

O professor precisa entender que não é o único com conhecimentos, é sua tarefa detectar o potencial do aluno, “explorando-o ao máximo, a fim de atender a suas necessidades e respeitar suas limitações”. (SILVA, 1997, p. 28), como também clareza ao ensinar e cuidados para não propor muitos conceitos de uma mesma disciplina, numa única aula, pois a aprendizagem estrutura-se gradativamente. Nas palavras de Falcão (1989):

Sendo pessoal, é gradual. Aprende-se aos poucos, e cada um dentro do seu ritmo próprio. Quantas vezes o professor inexperiente planeja tantas noções para uma mesma aula que o aluno acaba por ficar confuso impossibilitado de ver com clareza do que se fala! (p. 20).

A aprendizagem é um processo e o professor deve estar ciente disto ao planejar as aulas, para não cair no erro de propor atividades além da capacidade cognitiva da criança. Portanto, o professor deve procurar desenvolver atividades, partindo do mais simples para o mais complexo. “Bons resultados só serão conseguidos na medida em que sejam dosadas as dificuldades introduzidas”. (FALCÃO, 1989, p. 203).

De acordo com Falcão (1989), toda criança tem condições de aprender, depende do seu interesse e o professor deve despertar esse interesse na criança,

por meio de recursos diversificados. O professor quando é reflexivo, percebe quando a sua prática educativa, no momento, não está produzindo bons resultados, é capaz de trocá-la, no intuito de alcançar os objetivos pretendidos. Sem contar que,

Um dos pontos importantes para que o professor possa atualizar sua metodologia é perceber que a criança de hoje é extremamente questionadora, não “engole” os conteúdos despejados sobre ela sem saber por quê, ou, principalmente para quê. Portanto, o professor deve preocupar-se muito mais em saber sobre como a criança aprende do que como ensinar. (LOPES, 1999, p. 22).

Verifica-se a importância do material concreto no ensino da Matemática, para as crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pois supostamente encontram-se no Estágio das operações concretas. Assim, a criança “vai gradativamente conquistando a capacidade de realizar abstrações e de estabelecer relações, apoiando-se ainda, em contextos concretos”. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 64). Portanto, cabe ao professor, utilizar-se de estratégias que levem o aluno a descobrir, a confiar na sua intuição, a pensar, a buscar o conhecimento por conta própria, sem esperar por alguém que lhe dê um modelo a seguir ou copiar, de modo bem mais amplo,

[...] Adotar um método mais intuitivo, indutivo, em que são respeitados os conhecimentos já construídos pelo aluno, ao mesmo tempo em que lhes são dadas oportunidades de realizar experiências, descobrir propriedades, estabelecer relações entre elas, construir hipóteses e testá-las, chegando a determinados conceitos. (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 10).

“Se encorajarmos as crianças a desenvolverem seus próprios meios de raciocínio em vez de obrigá-las a memorizar regras que não fazem sentido, elas terão melhores fundamentos cognitivos e maior confiança”. (KAMII, 1997, p. 32). Um ambiente acolhedor é de suma importância para uma boa aprendizagem. É importante o professor manter um bom relacionamento com o aluno, inspirar-lhe confiança, valorizar suas ideias, estar atento ao seu crescimento, bem como, as suas dificuldades. Nas palavras de Aranão (2002):

Toda criança tem necessidade de ser amada, apreciada pelos que a rodeiam, encorajada, compreendida e aceita por um adulto atencioso e compreensivo. Tendo isso assegurado, ela terá facilidade em desenvolver atitudes autônomas, poderá agir com mais espontaneidade e controle próprio sobre as coisas colocadas à sua disposição, sem experimentar sentimento de opressão, inibição ou constrangimento. Portanto, é importante e necessário que o processo ensino-aprendizagem esteja envolto num clima de harmonia e confiança. (p. 22).

A relação professor-aluno é essencial no processo da construção do conhecimento. O professor, em sintonia com a turma, adquire autonomia e estimula a do próprio aluno, como também, a confiança e o respeito, sem precisar impor-se para desempenhar bem o seu papel, como enfatiza Silva (1997):

Estudos demonstram que há êxito na aprendizagem, quando é acompanhada de boa relação professor-aluno. O professor “simpático” obtém mais sucesso ao fazer com que o aluno aprenda. Além disso, o professor que mantém uma relação saudável com os alunos faz com que os mesmos confiem no seu trabalho e se interessem pelo mesmo, efetivando assim a aprendizagem. Já o professor “antipático”, embora bom professor, mas que não desenvolve um relacionamento satisfatório, poderá resultar em fracasso dos escolares, pois a sua postura é fator inibidor à aprendizagem dos mesmos. (p. 30). Fica clara a importância do ambiente afetivo com respeito mútuo no processo ensino-aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno só tem a ganhar! É importante também, o professor dialogar com o seu aluno, valorizar suas descobertas, seu pensamento criativo, suas experiências anteriores. Nesse sentido, ainda existe professor que peca, pois [...] ignora toda a contribuição, todo o saber das experiências anteriores e atuais dessas crianças exacerbando seu sentimento de inferioridade. Crianças que desenvolvem trabalhos quase prodigiosos em habilidades específicas e na luta pela vida, transformam-se em seres apáticos e tristes quando chegam à escola. (FALCÃO, 1989, p. 101).

Esse professor precisa estar ciente de que em sua função, vai lidar com alunos de diversas condições de vida. Como professor, deve valorizar o trabalho de seus alunos e promover atividades que possam auxiliar aqueles com dificuldades. “Um ambiente afetivo e uma educação rica em estímulos ajudam a superar muitas das privações e atenuar os efeitos de conseqüências emocionais”. (ANTUNES, 2005, p. 16). Portanto, o papel do professor é muito mais do que ensinar a ler, escrever e calcular! Ele precisa ter um olhar mais humano e conceber o seu aluno como um todo, para que ler, escrever e calcular seja conseqüência.

[...] O problema da aprendizagem é, muito antes, o problema da vida. De que maneira esta pessoa que é meu aluno percebe a vida? Que conflitos está vivendo? Como está conseguindo superar as crises próprias de sua idade? Em que tipo de ambiente vive? Como ele vê a mim, seu professor, e à escola? Como ele vê a importância e a necessidade do estudo escolar? Uma conversa franca com a turma pode ser de grande valia no estabelecimento de um clima mais propício à aprendizagem; pode ajudar o professor a pôr-se no lugar do aluno e tentar perceber a situação do ponto de vista dele, desta forma habilitando-se melhor a ajudá-lo. (FALCÃO, 1989, p. 185).

De acordo com a citação acima, é importante que o professor tenha

consciência da existência dos diversos fatores que influenciam na aprendizagem do aluno. Enfim, não tenho a pretensão de aprofundar muito sobre os problemas de aprendizagem, pois como se sabe, são vários e, não é o objeto principal do meu artigo, mas é importante essa abordagem, para indicar ao professor que ele precisa estar atento para as causas adversas que muitas vezes impedem o aluno de querer buscar o conhecimento. Não existe uma fórmula mágica capaz de acabar, de uma vez, com os problemas de aprendizagem, tampouco acabar com o desinteresse, a falta de concentração do aluno, mas didáticas que indicam caminhos a percorrer para amenizar o quadro e tornar a aprendizagem mais agradável e menos cansativa. Portanto, cabe ao professor descobrir e adotar aquela que lhe dará melhores condições de contornar os diversos problemas que surgem do seu dia a dia escolar, como também, criar seus próprios caminhos.

A Matemática não é uma disciplina fácil, por isto, muitas crianças encontram dificuldades e a consideram como uma matéria chata e se sentem desmotivadas para aprendê-la. Sem contar que a matéria exige raciocínio lógico, “este é um dos potenciais que mais precisa ser desenvolvido, pois as crianças apresentam uma forte tendência à preguiça mental e, acostumando-se a ela, preferem não pensar para solucionar problemas [...]” (LOPES, 1999, p. 45). A forma sequenciada dos conteúdos, a única maneira de resolver os problemas só tende a atenuar esse quadro. Nesse sentido, ao ensinar a Matemática,

Cabe ao professor criar um ambiente de tranquilidade, em que o aluno não tenha medo de estabelecer e testar hipóteses, mesmo correndo o risco de errar. É sua tarefa, também, mostrar possíveis estratégias de resolução para os problemas e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que a classe discuta os vários métodos encontrados pelos próprios alunos. (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 84).

Falcão (1989) afirma que logo após ensinar um determinado conteúdo matemático, o professor deve abrir espaço para que o aluno dê sugestões para a solução dos problemas propostos, ajudá-lo a analisar o seu raciocínio, a testar a hipótese apresentada para que o mesmo verifique se o palpite procede ou não, considerando o “erro” como parte do processo da aprendizagem.

Analisar erros dá ao professor mais elementos para poder intervir sobre o pensamento da criança, no sentido de propor contra-argumentos que façam com que ela reveja hipóteses tidas como verdadeiras até então e possa, gradativamente, ir chegando às respostas “certas”. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 38).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2000), a criança tende a ter a sua lógica ao solucionar o problema quando ainda não domina certas regras, por isso, o

professor não deve afirmar, à primeira vista, que a resposta está totalmente errada. Deve-se, antes, procurar entender qual a lógica utilizada pela criança e, por meio desta lógica, levá-la a rever a sua resposta, até chegar à resposta dita certa. Dessa forma, a prática pedagógica irá além do simples ato de ensinar a criança a memorizar as formas prontas e acabadas que a Matemática apresenta.

De acordo com Toledo e Toledo (1997), a Matemática não pode ser ensinada, desvinculada daquilo que a criança vivencia. A Matemática é uma atividade mental que está presente nas atividades diárias do ser humano, seja em casa, no trabalho, na escola ou em qualquer outro lugar, daí a importância do professor conscientizar a criança da necessidade e utilidade dos conteúdos matemáticos que se aprende em sala de aula para o seu dia a dia.

Mais que listas de exercícios e problemas-tipo, que a criança resolve “só para treinar”, seria importante que os professores e alunos estivessem voltados para os aspectos matemáticos das situações dos cotidianos, estabelecendo os vínculos necessários entre a teoria estudada e cada uma dessas situações.

E o cotidiano está repleto de situações matemáticas, Por exemplo: sempre que precisamos tomar uma decisão importante, pesamos todos os fatores envolvidos e procuramos um meio de organizá-los, da melhor forma, estudando as várias possibilidades; nesse momento, estamos utilizando o raciocínio combinatório. As pessoas que cozinham, utilizam seus próprios algoritmos e para aumentar ou diminuir o tamanho da receita empregam o raciocínio proporcional (“se para 4 xícaras de farinha coloca 3 ovos, para 6 xícaras, devo colocar...”); o mesmo faz o viajante ao calcular que velocidade média deverá imprimir ao carro para chegar ao seu destino em um determinado tempo. (Ibidem, p. 11-12).

O saber do sujeito é tão importante quanto os ensinamentos do professor. É preciso valorizar os conhecimentos do aluno e fazer deles um aliado no processo da aprendizagem. Portanto, o professor precisa aprender a experimentar novas metodologias que possam vir a somar à sua prática pedagógica.

Por falar em novas metodologias, o jogo, nos últimos anos, vem sendo objeto de estudo e motivo de discussões sobre a sua importância no ensino da matemática, como confirma Moura (apud KISHIMOTO, 2005, p. 73):

As referências ao uso do jogo no ensino da matemática, nos últimos anos, têm sido constantes. Os congressos brasileiros sobre os jogos realizados na Universidade de São Paulo, em 1989 e em 1990, já se fazia referência ao jogo no ensino da matemática. O mesmo podemos notar nos Encontros Nacionais de Educação Matemática – ENEM – promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, realizados desde 1987 e nos encontros regionais de Educação Matemática.

Diante dos estudos e discussões, o jogo vem ganhando espaço em sala de

aula, justificando sua importância.

Considerando que a criança de 7 a 11 anos de idade tem a capacidade cognitiva de compreender regras, mas ainda tem dificuldades em abstrair os conteúdos somente com a verbalização e necessita de algo concreto para manipular e estabelecer o raciocínio, o jogo pode ser um aliado na aprendizagem da matemática. O professor pode utilizar-se do jogo, enquanto material concreto, para propiciar uma aprendizagem mais significativa para a criança, uma vez que o jogo faz parte do universo lúdico. Porém, ainda há muita resistência por parte de muitas escolas e professores, quanto ao uso do jogo como recurso didático. Quanto a isso Moura (apud KISHIMOTO, 2005) apresenta sua posição:

A dúvida sobre se o jogo é ou não educativo, se deve ou não ser usado com fins didáticos poderia ser solucionada, se o educador tomasse para si o papel de organizador do ensino. Isto quer dizer que ele deve ter consciência de que seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que para que o apreenda torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados. Dessas ações pode tomar parte o uso de algum instrumento, para atingir o objetivo decorrente da negociação pedagógica acontecida no espaço escolar. (p. 84).

O professor deve ter a consciência de que o seu papel é o de organizar ações que possam ajudar o aluno a construir o conhecimento, por isto, não deve ter receio em lançar mãos de diferentes recursos que possam auxiliá-lo nesta tarefa. O que vai tornar educativo um objeto ou um jogo é a intenção do seu uso. Para esclarecer um pouco mais as possíveis dúvidas a respeito da utilização do jogo como recurso pedagógico, Antunes (1998) fornece pistas:

[...] existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercícios aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. (p. 37).

A ideia de se trabalhar o jogo em sala de aula deve ser sempre com a intenção educativa. Trabalhar a Matemática aliada aos jogos deve ser sempre no sentido de ajudar o aluno a construir ou ampliar o raciocínio. As palavras de Moura (apud KISHIMOTO, 2005, p. 78) ampliam ainda mais a ressalva:

[...], deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos. O material a ser distribuído para os alunos deve ter

uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos.

Para que uma atividade de jogo possa ser útil e enriquecer aprendizagem dos alunos é necessário que sejam respeitados certos requisitos como afirma Antunes (2005):

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação. De uma certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecerem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa ora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados. (p. 40).

Outro fator importante que não deve ser ignorado dentro deste contexto é a interação jogador-jogo-professor. Primeiro, o aluno precisa estar familiarizado com o jogo, para desenvolvê-lo com êxito. Segundo, o professor não só precisa conhecer a atividade proposta, como também, a turma toda, para maior probabilidade de alcançar os objetivos pretendidos.

A interação entre ambos, o conhecimento sobre as necessidades do aluno e a adequação da proposta são aspectos essenciais para que a atividade tenha um bom resultado. Se a criança está com dificuldades na área da matemática muitas vezes o centro do problema não é o conteúdo específico em si, mas a forma de pensar que está “truncada” ou desarticulada o que impede de apresentar um raciocínio adequado para resolver problemas ou fazer contas. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 62).

Se o professor articular a atividade de jogo, com responsabilidade e consciência do que está fazendo, não só tem a possibilidade de diagnosticar as dificuldades dos alunos, como também, as suas e buscar novas maneiras de reverter o quadro apresentado.

Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule auto-estruturação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como do professor que, atento aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. (MOURA apud KISHIMOTO, 2005, p. 85).

Existem diversos materiais concretos que se constituem em jogos e vice-

versa que podem favorecer a construção do conhecimento lógico-matemático, dentre eles estão: o Material Dourado, o Material Cuisenaire, os Blocos Lógicos, o Dominó, o jogo de Xadrez, o jogo de Dama, o jogo Resta Um entre outros. São materiais que podem ser adquiridos no mercado, como podem ser confeccionados pelos próprios alunos, porém, “é preciso coincidir o momento de confecção e de jogo exatamente com o momento oportuno do ensino do conteúdo, para que a relação entre a teoria e a vivência prática se transformem em verdadeiro aprendizado”. (LOPES, 1999, p. 63). Existem, também, os materiais alternativos que podem ser aproveitados para enriquecer, ainda mais, o trabalho pedagógico como: palitos de picolés, lápis de cor, tampinhas de garrafas e de pasta de dentes, botões, garrafas pet e muitos outros, basta o professor usar a sua criatividade.

2 Análise descritiva da atividade-jogo

Na investigação, notei a importância do lúdico, na melhoria da qualidade do aprendizado, como também, detectei os limites de cada equipe e alguns problemas. Os alunos ficaram agitados — nas palavras da professora da sala, aquela situação ainda era nova para os aprendizes, por isso a agitação.

Observei que algumas crianças não queriam se sentar com determinados colegas; queriam saber, ao mesmo tempo, das regras; algumas não souberam dividir as peças entre si; outras, não se familiarizaram totalmente com as regras; algumas não respeitaram as regras e jogaram por conta própria; outras não realizaram a atividade com sucesso, por desentendimento entre si. Por outro lado, crianças que compreenderam as regras discutiram entre si e desempenharam a atividade com facilidade e jogaram mais de uma vez.

Percebi que a atividade com os Blocos Lógicos foi importante para auxiliar, não só o aspecto geométrico, como favoreceu, também, a interação entre os grupos, a confrontar pontos de vista e diagnosticar os limites de alguns alunos que serão trabalhados pela professora da sala, posteriormente. Permitiu conhecer, também, os nossos próprios limites e erros. E, por mais que eu tenha planejado, por mais que tenha explicado as regras, com cuidado, passo a passo, ocorreram contratempos e falhas. Reconheço que houve certo tumulto momentâneo, mas acredito que faça parte do processo, uma vez que as crianças desta faixa etária são inquietas por natureza e o momento era novo, segundo a professora.

Acredito que para se obter melhores resultados com uma atividade de jogo, ela precisa ser trabalhada durante alguns dias, não somente uma vez, como fizemos, devido ao tempo disponível. Embora não tenha sido possível se conhecer, profundamente, a dimensão da importância dessa proposta pedagógica, devido à disponibilidade de tempo para a sua aplicação, a pesquisa

realizada, por meio de questionário, colaborou para confirmar que é importante o professor trabalhar utilizando recursos diversificados, para motivar os alunos e enriquecer a qualidade dos conhecimentos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

A experiência serviu para comprovar que o jogo pode contribuir para reforçar a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, como também, ser um instrumento de diagnóstico tanto das dificuldades do professor, quanto do aluno, desde que sejam escolhidos com carinho, adequados aos conteúdos, aos gostos e necessidades dos participantes. A seguir, apresentarei uma análise dos dados do questionário aplicado aos estudantes, como também, dos dados gerais da pesquisa de campo.

Dos 26 alunos que estavam em sala de aula, no dia em que foi realizada a atividade de jogo, 9 alunos são do sexo masculino e 17 alunos são do sexo feminino. Quantitativamente 65% da turma são do sexo feminino e 35% são do sexo masculino. Verifica-se, pelos dados analisados quantitativamente, que a maioria dos alunos que participaram da atividade de jogo é do sexo feminino.

No dia da aplicação da atividade-jogo estavam na sala de aula, 26 alunos e, dentre esses alunos, 92% estavam entre 8 e 12 anos e 8% entre 12 e 16 anos de idade. E, de acordo com a teoria de Piaget, as crianças encontram-se no estágio das operações concretas.

Vejam os resultados dos níveis de significância para cada jogador, em relação à atividade aplicada. Pelos dados levantados, verifica-se que 23 alunos (57%) acharam ótimo, 8 alunos (31%) acharam bom e somente 3 alunos (12%) acharam ruim a atividade-jogo. Pelas reações das crianças, no decorrer da atividade (desagrado, apatia, dificuldade de desempenho, interesse, envolvimento), não poderiam ser diferentes os resultados. De acordo com Falcão (1989), se a proposta estiver dentro das condições das crianças, elas reagirão com interesse, envolvimento, se for o contrário, a reação será de desagrado, desinteresse, dificuldades de desempenho.

Dos 26 alunos, doze acharam a atividade de jogo fácil e quatorze, acharam a atividade difícil. Estatisticamente falando, 54% das crianças acharam o jogo difícil e 46% fácil. Isto confirma a análise descritiva da atividade de jogo, quando abordamos os limites de algumas crianças durante a atividade.

Possivelmente, as crianças que encontraram dificuldades em desenvolver a atividade-jogo, não tinham o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo das outras crianças, ou talvez, não compreenderam totalmente as regras, pois, segundo a teoria Piagetiana, cada criança tem o seu tempo e ritmo de aprendizagem, embora supostamente estejam no mesmo estágio de desenvolvimento. Por isto, o professor precisa estar atento o bastante, para a evolução cognitiva de cada criança, antes de propor a atividade-jogo para que a mesma possa

desenvolvê-la, com êxito, de forma a permitir a aprendizagem.

Dos 26 alunos, se verifica que 6 acharam a atividade-jogo divertida, 4 acharam chata e 16 interessante. Estatisticamente, 23% dos alunos acharam o jogo divertido, 15% chato e 62% interessante. Isso só vem confirmar as análises anteriores.

Diante dos resultados apresentados, podemos considerar que o trabalho pedagógico, de forma diferenciada, seduz a maioria das crianças e pode seduzir a turma toda, desde que seja planejada dentro dos interesses de cada criança, respeitando o seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, pode-se considerar o resultado positivo, mesmo com as “falhas” apresentadas. É por meio dos erros que buscamos novas formas de acertar, ou seja, o erro faz parte do processo da aprendizagem.

Dos 26 alunos pesquisados 73% são favoráveis ao trabalho pedagógico diversificado e, somente 27%, preferem que os conteúdos sejam repassados dos livros para o quadro-negro. As respostas favoráveis enfatizam a importância do professor adotar, em sua prática pedagógica, a diversificação, ou seja, não ficar restrito aos livros, ao quadro-negro, no momento da explicação dos conteúdos programados. Essa forma pode ser mais interessante quando associada aos jogos, aos materiais alternativos, às revistas, gibis etc. A prática pedagógica pode ser mais significativa, produtiva e desafiadora, se o professor souber usar a sua criatividade.

Analisando os dados, em geral, podemos notar o fascínio que os jogos exercem sobre as crianças. Mesmo não sendo um jogo propriamente dito, as crianças se interessaram pela atividade. Isto confirma que a criança é autenticamente lúdica. Também detectei algumas dificuldades e problemas, por exemplo : se preparar melhor, buscar os interesses de cada aluno, estar atento à capacidade cognitiva de cada aluno. Verifiquei, também, com a investigação, que o jogo pode proporcionar conhecimentos não só para os alunos, mas para o professor, que pode diagnosticar os próprios erros, como também, as dificuldades dos alunos. Comprovei a importância e a necessidade do professor trabalhar de forma diferenciada, na busca de um ensino mais significativo, como também, a insatisfação de algumas crianças durante o processo da atividade de jogo. Esse resultado, como foi abordado anteriormente, pode ser atribuído à diversidade das crianças. Isto nos leva a confirmar a teoria estudada, respeitar os interesses, a capacidade cognitiva de cada criança.

Concluindo, os dados obtidos permitiram conhecer e entender que é muito importante a aprendizagem teórica aliar-se à manipulação de materiais concretos. É uma estratégia interessante, que torna a aprendizagem mais interativa e estimuladora. Diante do observado, acredito que a proposta lúdica pode ser considerada como importante meio educacional, entretanto, é

necessário o conhecimento dos fins e dos meios para alcançar os objetivos pretendidos. Na minha opinião, o jogo é um dos muitos recursos que podem ser utilizados pelo professor para motivar, incentivar o aluno e melhorar a qualidade do que se aprende em sala de aula, seja que tipo de conhecimento for, pois, como sabemos, a função do professor, hoje, não é só mediar conhecimentos científicos, é muito mais!

3 Considerações finais

Concebendo o jogo como atividade lúdica, uma das formas do comportamento infantil, segundo a teoria Piagetiana, se percebe que, com o passar dos anos, ela se modela para atender à chama do desenvolvimento humano. E, por meio desta atividade, há possibilidades de aprendizagem, desde que seja direcionada para tal.

Em sala de aula, o professor deve lançar mão de diferentes objetos, inclusive dos jogos, para auxiliá-lo em sua prática pedagógica, ou seja, utilizar-se do universo lúdico para estimular a criança a aprender e estar em sala de aula. Principalmente as crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, segundo a teoria Piagetiana, as crianças desta faixa etária ainda dependem muito do mundo concreto, para abstrair o conhecimento, ou seja, ainda têm dificuldades de estabelecer relação com a simples verbalização.

Como material pedagógico, o jogo pode facilitar, de forma lúdica, o pensamento lógico-matemático, porém, é preciso, acima de tudo, planejamento para que a atividade-jogo não se torne um fim em si mesma, ou seja, um mero ato de brincar. Se o professor souber usar os atributos dos jogos, de uma forma consciente e responsável, certamente, enriquecerá ainda mais a aprendizagem dos alunos e tornará a aula mais prazerosa e menos cansativa.

De um modo geral, a pesquisa realizada nos conscientiza de que, como professores, devemos levar a nossa profissão com responsabilidade e compromisso de mudança. O professor consciente de sua verdadeira função, atenta para a necessidade do trabalho pedagógico diferenciado. Ele experimenta diversas metodologias que possam somar à aprendizagem de seus alunos, trocando-as, quando observar que não está produzindo os resultados esperados. Atenta, também, para o fato de que ensinar é ir além de repassar os conteúdos matemáticos dos livros e, assim, preocupa-se em verificar qual a lógica utilizada pelos alunos na resolução dos problemas. Conscientiza os alunos da necessidade e utilidade dos conteúdos matemáticos, que se aprende em sala de aula, para o seu dia a dia, para que eles sintam a necessidade de aprendê-los.

Enfim, entende-se com a pesquisa que ser um professor é, antes de tudo, ter a consciência da sua verdadeira função. Não basta somente saber expor os

conteúdos matemáticos com exatidão. É preciso procurar saber como os alunos aprendem e, a partir daí, propor atividades que possam estimulá-los a aprender a aprender!

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. A matemática através de brincadeiras e jogos. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Série Atividades)

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Papirus Educação).

FALCÃO, Gerson Marinho. Psicologia da Aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

KAMII, Constance. Aritmética: novas perspectivas: implicações da teoria de Piaget. 6. ed. São Paulo, Papirus, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

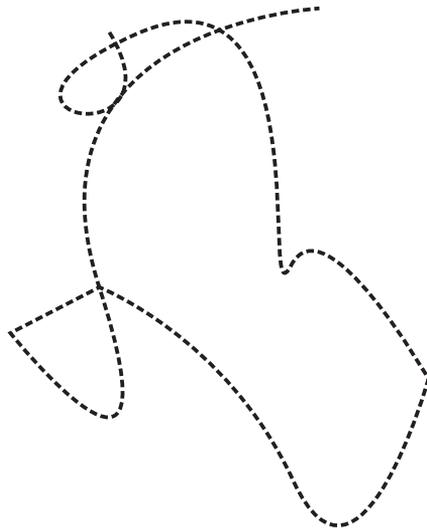
LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Maria Cecília da. Aprendizagem e problemas. São Paulo: Ícone, 1997.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.



Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.

Michel Foucault

INTERLINK - V. 2, N.2, JUL/DEZ DE 2011

COMÉRCIO ELETRÔNICO: ATRAÇÃO E CONQUISTA DE E-CONSUMIDORES

Luana de Almeida Silva

Pós-graduada em Comunicação e graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Faculdade Sul Americana-Fasam.

Diego Alves Jacob

Mestrando em Desenvolvimento Regional (mídias sociais) e especialista em Marketing e Recursos Humanos. Docente na Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Resumo: O presente artigo relata um breve levantamento teórico, acerca do desenvolvimento e crescimento das vendas realizadas pela internet, assim como, do aumento no número de pessoas que estão comprando por meio da web.

Palavras-chave: Comportamento do consumidor. Varejo eletrônico. Mídias sociais. Rede social. E-commerce.

Abstract: This paper presents a brief theoretical survey, about the development and growth of sales over the Internet, as well as the increase in the number of people who are buying through the web.

Keywords: Consumer Behavior, Electronic Retail, Social Media, Social Networking, E-Commerce.

COMÉRCIO ELETRÔNICO: ATRAÇÃO E CONQUISTA DE E-CONSUMIDORES

*Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena*

(Parabolicamará, Gilberto Gil)

Introdução

Ao se tratar da utilização da Internet como um novo canal de comercialização, referimo-nos à quantidade de pessoas conectadas à web, ao número de indivíduos que estão expostos à comunicação e às estratégias mercadológicas e à previsão do número de pessoas que estarão inseridas nesse meio, num espaço razoável de tempo. Esse é o público-alvo das empresas que atuam no comércio eletrônico.

O Comércio Eletrônico mundial é um setor ainda em formação. Completa pouco mais de seis anos. No Brasil, a metade desse tempo. E a cobrança de desempenho dessa modalidade de comércio, por parte de muitos analistas de marketing digital, é muito grande para tão pouco tempo.

O ato de comprar é comportamental. A compra online é um comportamento novo e, ainda, não está consolidado, para a maior parte dos usuários da web. A partir da primeira compra, realizada na internet, o e-consumidor percebe a comodidade, a segurança nas transações de dados pessoais no ambiente online e a facilidade. Assim, novos e-consumidores aparecem, o que resulta em aumento de compras e de bens adquiridos.

Segundo o pesquisador e especialista em e-commerce Felipini (2002), o uso da Internet alterou, sensivelmente, o nosso comportamento de compra. Temos um consumidor que busca informação, quer diversão e estabelece novos relacionamentos pela rede.

Atualmente vivenciamos a geração de transição quanto à absorção das novas tecnologias. Presenciamos a chegada da automação no local de trabalho, a utilização de emails, vídeos e tivemos que aprender e nos adequar às ferramentas. Novas gerações estão surgindo em um mundo conectado, dentro da realização online: comunicar, pesquisar, divertir, aprender e comprar são feitos com a mesma familiaridade com que hoje usamos o telefone ou ligamos a televisão.

No entanto, ainda de acordo com Felipini (2002), a transformação de internautas, em consumidores online, acontece em ritmo distinto em cada país,

isso depende de variáveis como nível educacional da população, grau de segurança disponibilizado, renda e desenvolvimento das empresas que fazem parte das tendências globais.

1 Comportamento do consumidor

Compreender o comportamento do consumidor não é tarefa fácil, pois o próprio cliente, muitas vezes, desconhece o real motivo que o leva a comprar. O campo do comportamento do consumidor estuda como pessoas, grupos e organizações selecionam, compram e descartam artigos, serviços, experiências ou ideias para satisfazer suas necessidades e desejos.

De acordo com Kotler (2000) os fatores sociais, culturais, pessoais e psicológicos são influenciadores no processo de compra do consumidor. Para ele, tais fatores são conceituados da seguinte forma:

- Fatores culturais: a cultura é o principal determinante do comportamento e dos desejos da pessoa, por exemplo, a criança, a partir do seu desenvolvimento, adquire certos valores, preferências e comportamentos de sua família e de outras instituições.

- Fatores sociais: As classes sociais são divisões relativamente homogêneas e duradouras de uma sociedade. São hierarquicamente organizadas e seus integrantes possuem valores, interesses e comportamentos similares.

- Fatores pessoais: são influenciados por características como idade e estágio de ciclo de vida, ocupação, circunstâncias econômicas, auto-imagem, personalidade e estilo de vida.

- Fatores psicológicos: motivação, aprendizagem, crenças, atitudes e percepção são de grande contribuição para esse estudo, por meio deles é possível identificar as escolhas de compra de uma pessoa e melhor entendimento da mudança do cenário físico para o virtual.

Para Kotler (2000), o motivo é uma necessidade que é suficientemente importante para levar a pessoa a agir. Dentre as teorias acerca da motivação humana desenvolvidas pelos psicólogos, destacam-se as três mais conhecidas: as teorias de Sigmund Freud, Abraham Maslow e Frederick Herzberg.

Sigmund Freud considera que as forças psicológicas que formam o comportamento das pessoas são, basicamente, inconscientes e que uma pessoa não pode entender completamente suas motivações.

A teoria de Maslow explica porque as pessoas são motivadas por necessidades específicas, em determinadas épocas. A conclusão de Maslow é que as necessidades humanas são ordenadas em hierarquia, da mais urgente para menos urgente, (necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de

autorrealização).

Já, Frederick Herzberg, desenvolveu a teoria dos fatores que causam insatisfação, que representam os insatisfatores e os fatores que causam satisfação, que representam os satisfatores.

Ainda, de acordo com Kotler, a maneira como a pessoa motivada realmente age é influenciada pela percepção que ela tem da situação. Para o autor, a definição de percepção é individual. Já a aprendizagem está relacionada com a ação, quando as pessoas agem aprendem. Desse modo, Kotler (2000) defende que o comportamento humano é aprendido, pois a aprendizagem é produzida por meio de interação de estímulos, sinais, impulsos, reforços e respostas.

O pensamento descritivo que uma pessoa mantém a respeito de alguma coisa é uma crença. A crença pode ter como base o conhecimento, a fé ou a opinião. Podem ou não conter uma carga emocional. Tão essencial quanto às crenças são as atitudes. Atitude corresponde à avaliação, sentimento e tendências de ação duradoura, favorável ou não.

2 O mercado: varejo

Varejo “é um termo utilizado para setores do comércio que vendem diretamente para os consumidores finais”. (LAS CASAS, 2006, p.218). Os varejistas são os intermediários que realizam a venda, diretamente, para os consumidores. “Os varejistas são prestadores de serviços que vão além da venda, tomam providências quanto ao crediário, serviço de entrega e seleciona mercadorias” (idem, 2006).

A importância do varejo na sociedade é perceptível na geração de empregos. Suas vendas movimentam grande parte do mercado e, ainda, facilitam a vida das pessoas com pouco tempo disponível. Exemplo disso, é um cliente que precisa adquirir um piso para sua casa. Ao se deslocar para um varejista que tem várias opções, escolhe, compra e aguarda o recebimento, encurtando, assim, seu tempo de procura.

No quadro econômico, o varejo tem destaque, pois é por meio dos canais de distribuição que as grandes vantagens são proporcionadas, tanto para quem produz o que será vendido, quanto para quem os consome. Sem os canais de distribuição, os produtos seriam onerosos e o valor estaria embutido no valor final do produto, o que complicaria a venda.

As mudanças comportamentais do consumidor atual estão repercutindo em ações de marketing no varejo. Na década de 50, a variação de foco da indústria varejista estava nas vendas, no produto, na propaganda, no marketing promocional, em conjunto com o ponto de venda. Já no ano de 2000, o varejo decidiu apostar no consumidor e, mais recentemente, no comprador.

Para Tasca (2000, p.59) “nada é estático. Faz parte da função do comprador

acompanhar as mudanças, as inovações, as tendências, as transformações nos hábitos e costumes das pessoas e entender as variáveis econômicas que mudam procedimentos”.

Tasca (2000) refere-se ao comprador afirmando o seguinte:

A venda acontece na vida real, no cotidiano, no habitat das pessoas, por isso o comprador deve ser um homem do mundo, inserido nessa vida real. Jamais pode estar isolado, enclausurado. Quem não vive intensamente, principalmente no ambiente do negócio ao qual se dedica, jamais será um comprador eficiente. (p. 60)

3 Redes sociais e mídias sociais

De acordo com Recuero (2009, p.94) “é importante compreender os chamados sites de redes sociais”. Esse autor considera o site de redes sociais, como espaços utilizados para pessoas que usufruem das redes sociais na internet. A definição de sites de redes sociais foi construída pelas autoras Boyd e Ellison (2007), como aqueles sistemas que permitem a construção de uma pessoa por meio de uma página ou um perfil, a interação por meio de comentários e a exposição pública da rede social de cada pessoa.

Para Recuero (2009), a grande diferença entre sites de redes sociais e outras formas de comunicação mediada pelo computador é o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço desconectado.

Os mais comuns em destaque nesta categoria são o Orkut e o Facebook. Estes sites poderiam ser enquadrados dentro de todas as categorias elencadas pelas autoras, pois possuem os mesmos mecanismos de individualização. Mostram as redes sociais de cada indivíduo, de forma pública e possibilitam que construam interações nesses sistemas.

Mídias Sociais são tecnologias e práticas on-line, usadas por pessoas ou empresas, para disseminar conteúdo, o que provoca o compartilhamento de opiniões, ideias, experiências e perspectivas, um grande diferencial em relação a outros meios de comunicação. Ao comparar a internet com os outros meios de comunicação de massa, como televisão, rádio e jornal, estes deixam a desejar na interação com seu público.

Nos primórdios da história da humanidade, já ocorria a união, em comunidades, em torno de um interesse comum. Os homens iam caçar e as mulheres cuidavam dos filhos e da casa. Podemos citar, também, como momentos em que sociedades e indivíduos se uniram pelo mesmo interesse, as guerras, políticas, rebeliões camponesas e a preparação de defesa/ataque como os exércitos.

Atualmente, as mídias sociais contêm diversos formatos: textos, imagens, áudio e vídeo. São websites que usam tecnologias como blogs, mensageiros, podcasts, wikis, videologs, ou mashups (aplicações que combinam conteúdo de

múltiplas fontes, para criar uma nova aplicação), permitindo que seus usuários possam interagir, instantaneamente, entre si e com o restante do mundo.

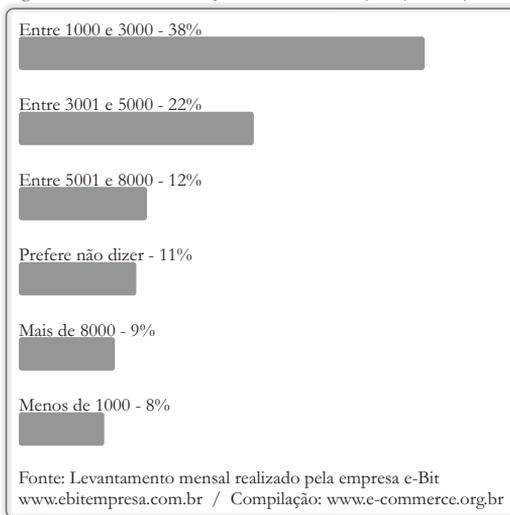
Segmentação é a palavra, na comunicação, que evita a dispersão da mensagem, impede que os anunciantes gastem verba a mais com a comunicação. A internet, nesse ponto, tem maior poder de persuasão, pois proporciona um alto poder de segmentação. Ela possui duas formas de chegar ao público, por meio de links patrocinados e mídias sociais. A eficácia do link se baseia na aparição do anúncio, no momento em que o usuário busca por determinado assunto em mecanismos como Yahoo e Google. Entretanto, a mídia social está baseada em ou na divulgação de produtos ou serviços para um determinado grupo de pessoas que criaram uma comunidade em volta de algo que esteja relacionado ao que será divulgado.

4 Perfil dos consumidores do e-commerce

A geração Y já foi bastante discutida, agora é o momento da geração Z (pessoas nascidas a partir de 1995 até hoje). Essa geração é formada por crianças e adolescentes, futuros consumidores que estabelecem algumas tendências, invocando a atenção do mercado. Semelhantes à Y, a geração Z também é inquieta, acostumada a realizar múltiplas tarefas e menos fiel às marcas. Apresentam todas as características mais acentuadas, pois se desenvolveram junto com os avanços tecnológicos mais recentes.

Os jovens de 20 a 30 anos e adultos de 30 a 45 anos são formados pela geração Y, enquanto a geração Z, por crianças e adolescentes de até 17 anos. A

Figura 1- Renda Familiar - Quantidade de Transações (R\$/mês)



Y desenvolveu-se numa época de prosperidade econômica, testemunharam grandes avanços tecnológicos, como a internet, o que os levou a serem pessoas mais estimuladas por atividades e a fazerem tarefas diversas.

É perceptível que o consumidor é menos previsível do que era no passado. Antes de serem gerações diferentes, esses consumidores são pessoas com necessidades e valores que vão além de suas faixas

etárias.

A empresa E-BIT é referência no fornecimento de informações sobre e-commerce nacional. Nas figuras abaixo, seguem pesquisas realizadas pela empresa, que apontam dados relevantes sobre características pessoais, acerca desses consumidores. A figura 1 apresenta a porcentagem das transações realizadas por meio de renda familiar.

A Figura 2 revela a idade dos e-consumidores e a porcentagem da quantidade das transações realizadas por eles.

Já a figura 3 complementa a pesquisa quanto ao grau de escolaridade dos compradores e a porcentagem correspondente.

Figura 2- Faixa Etária - Quantidade de Transações

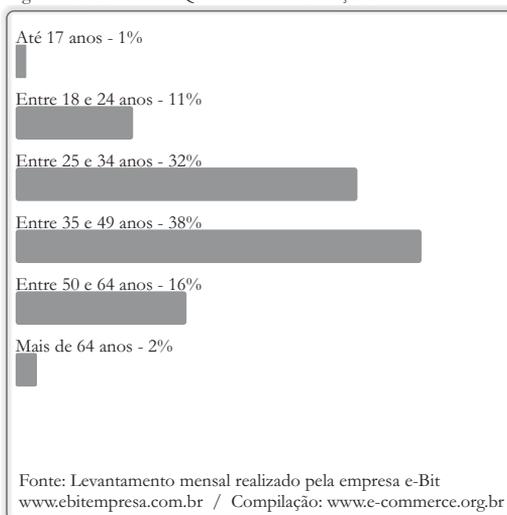
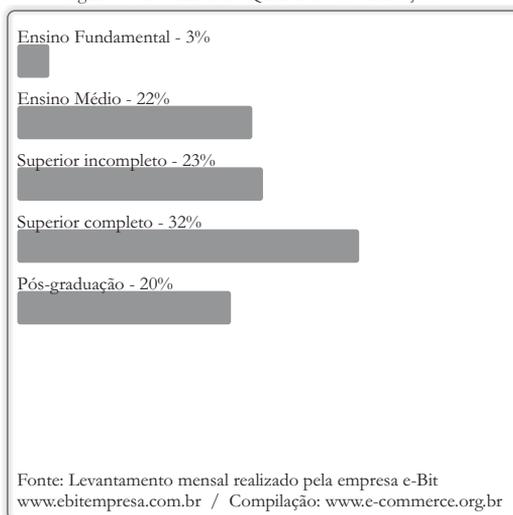


Figura 3 - Escolaridade - Quantidade de Transações

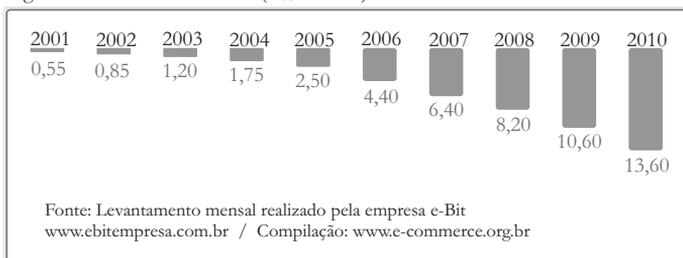


5 História do e-commerce

As vendas por meio do e-commerce se iniciaram nos Estados Unidos, por volta de 1995, com a concretização da Amazon.com. Após cinco anos no Brasil, o e-commerce começa a se tornar realidade. Assim, como na América, as vendas por meio do e-commerce não param de crescer, o faturamento é ótimo, se considerado o pouco tempo de existência e a estimativa de que é uma tendência em crescimento. Isso fica claro

no levantamento feito pelo e-commerce na última década, conforme figura 4:

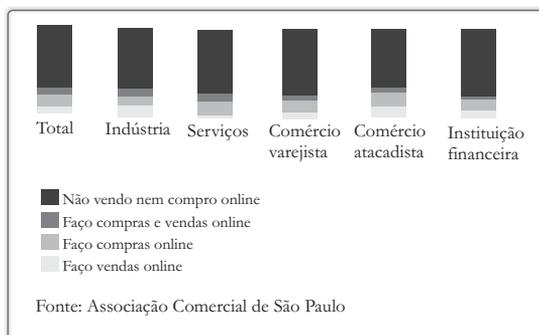
Figura 4 - Faturamento Anual (R\$/Bilhões)



O ano de 2010 confirma o crescimento em torno de R\$ 13 bilhões de faturamento, ou seja, um crescimento de 28,5% em relação a 2009. De acordo com a pesquisa do site e-bit, o valor do faturamento é puro e desconsidera as vendas em leilões, automóveis e viagens. Esse valor supera as vendas do varejo nos shoppings paulistas.

Analistas do varejo sustentam a idéia de que será uma questão de tempo, para os brasileiros escolherem o comércio eletrônico como o meio preferido para a realização das compras.

Figura 5 - Influência da Internet nos Negócios



No Natal de 2009, de acordo com a consultoria e-bit, houve alta de 28% no número de internautas, alcançando quatro milhões de novos e-consumidores, comparados ao mesmo período de 2008.

A internet está em processo de popularização no Brasil. E, por esse caminho, está conquistando novos adeptos das

classes C e até da classe D, pela facilidade no ato de realizar uma compra, por meio de uma loja virtual. Mais do que comodidade, o consumidor está aprendendo a utilizar outras vantagens da web como: pesquisar preços e produtos.

De acordo com a pesquisa realizada para a Associação Comercial de São Paulo (ACSP), com o objetivo de mapear a influência da internet sobre seus negócios, o comércio eletrônico ainda tem muito espaço para crescer. A figura 6 faz o levantamento de 500 entrevistas, com gestores de empresas de todos os

segmentos, em São Paulo, e mostra que quase 30% das empresas já compram ou vendem pela internet, principalmente as da indústria e do atacado (figura 5).

O maior percentual de empresas que fazem negócios pela rede apareceu na Indústria, que também lidera no item de vendas on-line, com 13%. Os segmentos de Serviços e Comércio Atacadista se destacam nas compras pela internet, com percentuais de 16% e 15%, respectivamente.

Na avaliação da superintendente de Marketing da ACSP, Turchi (2011), 47% das empresas que ainda não realizam negócios pela internet, não o fazem por falta de necessidade de usar esse canal. Entretanto, em 19% das empresas, faltam estrutura ou conhecimento para utilizar as ferramentas de comércio eletrônico.

Conforme Turchi (2011) há muitas vantagens em investir no comércio on-line, uma prova disso é a conversão de grandes redes varejistas, para o mundo digital. Ela explica que uma das principais dificuldades da pequena e da microempresa é a falta de estrutura, eles acreditam que terão uma sobrecarga de trabalho.

Considerações Finais

As perspectivas positivas do e-commerce, assim como a mudança de comportamento do consumidor, leva a pesquisa a ser relevante, pois demonstra o perfil do novo consumidor. Este é ativo, busca informações sobre os produtos, troca experiências por meio das redes sociais e, principalmente, fazem compras.

As mídias sociais são de fato construtoras de novas relações entre homem e computador. Por meio da internet as tecnologias são avançadas causando simpatia para algumas pessoas, resistência a outras e lucro para as empresas.

As indústrias, de acordo com estudo apresentado, são líderes em fazer negociações por meio da rede, isso comprova a existência de público consumidor do comércio eletrônico.

Os autores estudados enfatizam a necessidade de percepção das empresas e dos compradores para entenderem/compreenderem os hábitos de compras do seu público-alvo. Já dizia Bill Gates (2006): “Em alguns anos vão existir dois tipos de empresas: As que fazem negócios pela Internet e as que estão fora dos negócios”(não paginado).

De acordo com o presente estudo, 30% das empresas já compram ou vendem pela Internet. O que demonstra que as empresas estão caminhando para não ficarem de fora de mais um canal de vendas de seus produtos. Em contrapartida, 19% das empresas ainda não realizam as vendas por meio da Internet, por falta de estrutura e de conhecimento, o que mostra um longo percurso a ser construído.

Por fim, compreendemos que os atrativos procurados pelos e-consumidores são preços competitivos, promoções e diversidades. Esses podem ser encontrados nas lojas físicas, mas a comodidade, a boa experiência e a segurança fornecida pelos sites de serviços e produtos, proporcionados no ambiente virtual, têm levado os consumidores à decisão de compra.

Referências

- BOYD, Danah. Social networks sites: Definition, history, and scholarship Disponível em: <<http://www.jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- CASTRO, Cosette. FILHO. Barbosa, André. TOME Takashi. Mídias Digitais: Convergência Tecnológica e Inclusão Social. São Paulo: Paulinas, 2005.
- ELLISON, Nicole B. Social networks sites: Definition, history, and scholarship. Disponível em: <<http://www.jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- E-BIT, Informação de Comércio eletrônico. Disponível em: <<http://www.ebitempresa.com.br>>. Acesso em 20 jan. 2011.
- FELIPINI, Dailton. O que o futuro reserva para o e-commerce no Brasil? Parte 1, 2002. Disponível em: <<http://www.e-commerce.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- FELIPINI, Dailton. O e-commerce decola, também no Brasil. Disponível em: <<http://www.e-commerce.org.br>>. Acesso em: 19 dez. 2011.
- FREUD, Sigmund. Comportamento do Consumidor. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/comportamento-do-consumidor>>. Acesso em 15 jan. 2011.
- GATES, B. Frases. Pensamentos que Valem a Pena Disponível em: <<http://www.grito.com.br/frases.asp>>. Acesso em: 05 ago. 2010.
- HERZBERG. Frederick. A Teoria de Herzberg. Disponível em: <<http://www.portaldomarketing.com.br/.../Teoria%20de%20Herzberg.htm>>. Acesso em: 25 jan 2011.
- KOTLER, Philip. **Administração de marketing: a edição do novo milênio**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.
- LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Administração de Marketing**. São Paulo: Ed. Atlas, 2006.
- MASLOW, Abraham Harold. Motivação Necessidades Básicas de Maslow. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/.../motivacao-necessidades-basicas-de-maslow>>. Acesso em 01 fev. 2011.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2009
Coleção CiberCultura.

TASCA, Antonio Ivaldino e GRAZZIOTIN, Valetin Gilson. A arte do Varejo, o pulo do gato está na Compra. Rio Grande do Sul: Ed. Aldeia do Sul, 2000.

TURCHI, Sandra. Tendências para o e-commerce em 2011. Disponível em:< <http://www.sandraturchi.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

W I K I P E D I A . F a c e b o o k . D i s p o n í v e l em:<<http://pt.wikipedia.org/wiki/facebook>> Acesso em: 30 mar. 2011.

W I K I P E D I A . A m a z o n . D i s p o n í v e l em:<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazon>> Acesso em: 30 mar. 2011.



Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

INTERLINK - V. 2, N.2, JUL/DEZ DE 2011

A ÉTICA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL SOB A ÓTICA DAS ORGANIZAÇÕES

Ítalo Camilo da Silva Nogueira

Mestrando em Desenvolvimento Regional (mídias sociais), docente na Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Resumo: O presente artigo trata da questão ambiental, tendo como foco principal a ética e a educação ambiental que, quando bem aplicadas, tornam-se essenciais para a obtenção de um diferencial competitivo para as empresas, a partir do alcance da sustentabilidade e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida para toda a sociedade. Assim, apresenta-se um estudo prático e objetivo sobre o foco principal, relacionando a responsabilidade ambiental com a economia verde.

Palavras-chave: Ética. Educação. Gestão Ambiental. Sustentabilidade.

Abstract: This article deals with the environmental issue, prioritizing ethics and environmental education, when properly applied, they become essential to obtain a competitive advantage for businesses, which have invested in sustainability and therefore better quality of life for all Society. We present a practical and objective study of environmental responsibility and the so called green economy.

Keywords: Ethics, Education, Environmental Management Sustainability.

A ÉTICA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL SOB A ÓTICA DAS ORGANIZAÇÕES

1 A ética e educação ambiental

Estamos numa época em que tudo acontece de modo acelerado. A deterioração causada ao meio ambiente é decorrente de inúmeras intervenções originadas pelos seres humanos e pelo consumo desenfreado, gerando, assim, poluição e degradação sem precedentes.

A ética ambiental é uma conduta adequada do ser humano em relação à natureza, cuja base está na conscientização ambiental e no compromisso preservacionista, com o objetivo de conservação da vida global. Não se trata de uma obrigação legal, mas moral e ética, que posiciona o homem frente à natureza e se reflete em ações éticas que, sem dúvida, trarão resultados favoráveis à preservação ambiental e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade de vida.

Este ramo da ética tem, cada vez mais, importância, uma vez que os problemas ambientais atualmente estão presentes em nosso cotidiano, pois nossa capacidade de intervenção sobre o meio é cada vez maior. A palavra ética vem do grego *ethos*, que significa modo de ser, forma de proceder ou de se comportar do ser humano no seu meio social.

Quando se tem a consciência de tudo isso, busca-se, com a ética e a educação ambiental, criar-se uma nova ordem mundial, em que o homem não mais satisfaz apenas seus desejos imediatos mas, ao agir, busca atendê-los, limitados pelas necessidades de outros seres vivos, bem como, os desejos de gerações futuras.

Segundo Rocha (2000, p.55),

Educação ambiental é um processo de tomada de consciência política, institucional e comunitária da realidade ambiental, do homem e da sociedade, para analisar, em conjunto com a comunidade, através de mecanismos formais e não formais, as melhores alternativas de proteção da natureza e do desenvolvimento socioeconômico do homem e da sociedade.

Assim, entende-se por educação ambiental, tudo que leva à apropriação do meio ambiente, onde se possa construir, estabelecer relações e garantir a utilização sustentada do meio ambiente.

O objetivo da educação ambiental pela conscientização é o de contribuir para que indivíduos e grupos sociais adquiram consciência e sensibilidade, em relação ao ambiente como um todo e a problemas a ele relacionados.

A educação ambiental, no contexto empresarial, tem se modernizado muito com o passar do tempo. Atualmente, procura-se tornar o trabalho cada vez mais eficiente, os custos o mais reduzidos possível e a lucratividade sempre em alta. Aliada a todas essas perspectivas, surge a preocupação com o meio ambiente.

Os empresários estão cada vez mais cientes da necessidade de preparar sua equipe para a função ambiental, da importância de estabelecer ações capazes de minorar ou eliminar os impactos negativos no meio ambiente. Os debates sobre a responsabilidade ambiental estão se tornando cada dia mais frequentes, seja pela necessidade de atender à legislação, seja pela conscientização de que as questões ambientais são importantes para a qualidade de vida da população.

Várias empresas que se preocupam em alcançar e conservar a liderança no mercado buscam atender às normas, principalmente para manter um bom conceito. As transformações que estão ocorrendo no mundo provocaram pressões nas organizações. A educação ambiental passou a ser uma nova ferramenta para a gestão nas empresas, a gestão ambiental. Assumindo uma posição de destaque, especialmente no desenvolvimento da cultura organizacional e no estabelecimento de metas, para o fortalecimento do conceito empresa. Isso só se torna possível, a partir da conscientização crítica dos colaboradores. Portanto, a ética e a educação ambiental devem sempre estar presentes nas empresas, porque assim é que a humanidade poderá começar a mudar a história do planeta.

2 Gestão Ambiental

Partindo do conceito de Barbieri (2007), pode-se afirmar que, a gestão ambiental é uma prática muito recente, que vem ganhando espaço nas instituições públicas e privadas de forma a utilizar, de maneira racional, os recursos naturais, renováveis ou não, por meio de métodos, ferramentas e estratégias, objetivando o desenvolvimento sustentável do planeta e, também, o uso de práticas que garantam a conservação e a preservação da biodiversidade, a reciclagem das matérias-primas e a redução do impacto ambiental das atividades humanas sobre os recursos naturais.

Para Barbieri (2007, p.25):

Gestão do meio ambiente, ou simplesmente gestão ambiental é entendida como as diretrizes e as atividades administrativas e operacionais, tais como, planejamento, direção, controle, alocação de recursos e outras realizadas com o objetivo de obter efeitos positivos sobre o meio ambiente, quer reduzindo ou eliminando os danos ou problemas causados pelas ações humanas, quer evitando que eles surjam.

Por meio dela é possível a mobilização das organizações para se adequarem à

promoção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Seu objetivo é a busca de melhoria constante dos produtos, serviços e ambiente de trabalho, em toda a organização, levando-se em conta o fator ambiental. Atualmente, ela começa a ser encarada como um assunto estratégico, porque além de estimular a qualidade ambiental, também possibilita a redução de custos diretos -redução de desperdícios com água, energia e matérias-primas e, indiretos, por exemplo, indenizações por danos ambientais.

3 A evolução da gestão ambiental nas empresas e a mudança no ambiente de negócios

Esse conceito de mudança no ambiente de negócios é uma das bases para a atuação sustentável das empresas no mundo. As empresas introduziram as primeiras mudanças no setor de controle de poluição e segurança do trabalho, áreas nas quais a legislação é mais incisiva. Elas ocorreram por meio de projetos e programas de ecoeficiência, em que tanto os ganhos econômicos, quanto os ambientais, são positivos.

Na concepção de Donaire (1999, p.13):

Nas últimas décadas têm ocorrido uma mudança muito grande no ambiente em que as empresas operam: as empresas eram vistas apenas como instituições econômicas com responsabilidades referentes a resolver os problemas econômicos fundamentais (o que produzir, como produzir e para quem produzir) têm presenciado o surgimento de novos papéis que devem ser desempenhados, como resultado do ambiente em que operam.

Essas mudanças só começaram a acontecer de maneira efetiva, quando o setor privado percebeu os benefícios que poderia alcançar com a incorporação da variante ambiental, nos seus processos. Isso se tornou evidente com a divulgação do conceito de ecoeficiência, que consiste na capacidade de produzir e realizar atividades com o menor impacto ambiental possível, por meio do mínimo consumo de recursos naturais e a mínima geração de resíduos e subprodutos para o meio ambiente.

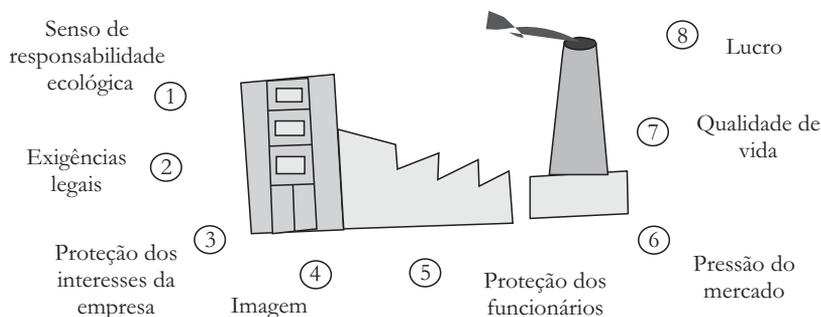
As crescentes transformações na economia mundial vêm impondo, com o mesmo ritmo, novas variáveis nos processos produtivos. E, com essa nova realidade global, exige-se, cada vez mais, que as empresas se adaptem e acompanhem as tendências da globalização e as mudanças que o mercado exige para a preservação do meio ambiente, tendo em vista as alterações que o homem vem provocando na natureza, em busca do progresso econômico.

As organizações que antes eram vistas apenas como instituições econômicas e com responsabilidades de resolverem somente os problemas que se consideravam fundamentais, se veem com a necessidade de focarem, também, na

questão ambiental, pois o uso de tal prática garante a conservação e a preservação da biodiversidade, reduzindo o impacto ambiental das atividades humanas sobre os recursos naturais.

Atualmente, desenvolver maneiras que atendam às necessidades do presente, sem comprometer as gerações futuras, passou a ser visto como vital para a sobrevivência, levando a empresa a adotar uma estratégia diferenciada das demais, preocupando-se com questões que afetam o ambiente de negócios, a preocupação ecológica da sociedade e a obtenção da qualidade de vida das pessoas. Muitas empresas vêm promovendo várias modificações estruturais em seus processos, mas sem a devida preocupação com a avaliação de suas ações prejudiciais ao meio ambiente.

Na figura abaixo, pode-se visualizar o ciclo da motivação para a proteção ambiental na empresa.



Fonte: Donaire (1999, p. 57)

Nesse novo contexto, novas variáveis como qualidade, produtividade e satisfação das necessidades do cliente passam a integrar esta questão ambiental às estratégias das empresas, que pretendem ser competitivas. Uma das grandes metas empresariais, atualmente, vem sendo a de integrar a defesa do meio ambiente a todas as fases do ciclo de vida do produto, o que tem levado cientistas e engenheiros dos países desenvolvidos, que atuam no setor de pesquisa das empresas, a desenvolverem novas tecnologias, onde a criatividade e a imaginação abrem novas perspectivas econômicas.

As empresas que atuam no mercado verde, ou os chamados EcoBusiness - Negócio ecológico, são as organizações em que a proteção ambiental representa a maior oportunidade, ao mesmo tempo em que oferecem uma nova perspectiva mundial, para melhorar o padrão de vida, sem acrescentar maiores danos ao meio ambiente. Novos produtos e novas tecnologias poderão ser úteis ao meio ambiente, substituindo recursos naturais escassos ou aumentando

do o seu rendimento.

Segundo Donaire (1999, p.51),

Quando considerarmos a questão ambiental do ponto de vista empresarial, a primeira dúvida que surge diz respeito ao aspecto econômico. A idéia que prevalece é de que qualquer providência que venha a ser tomada em relação à variável ambiental traz consigo o aumento de despesas e conseqüente acréscimo dos custos no processo produtivo.

A preocupação ambiental pode trazer, também, os novos mercados, em que os produtos associados a processos que respeitam o meio ambiente têm bom conceito e maior aceitação. Atualmente, nas relações comerciais internacionais, nas quais o não atendimento a algumas exigências ambientais pode significar a perda de um cliente, ou mesmo, a impossibilidade de venda do produto em todo um bloco econômico.

4 Desenvolvimento sustentável nas empresas

A ideia de desenvolvimento sustentável foi definida em um relatório “Nosso Futuro Comum”, publicado em 1987 pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas. Ele é conhecido mundialmente como Relatório Brundtland. Este relatório permitiu disseminar, mundialmente, o conceito de desenvolvimento sustentável.

O conceito de desenvolvimento sustentável ambiental vai além de muitas teorias e da simples preservação dos recursos da natureza, do uso racional destes, da redução dos resíduos e da alta sustentação econômica no mercado. O desenvolvimento sustentável é uma expressão de responsabilidade quanto ao emprego mais eficiente possível dos recursos naturais, de maneira que seu emprego não prejudique as gerações futuras. Dessa forma, colaborar e buscar o desenvolvimento sustentável significa, simples e objetivamente, transformar estes recursos em produtos ou serviços e não em resíduos.

Os empresários, nesse novo papel, tornam-se cada vez mais aptos a compreenderem e participarem das mudanças estruturais na relação de forças na área ambiental, econômica e social. Além disso, o desenvolvimento sustentável introduz uma dimensão ética e política que considera o desenvolvimento como um processo de mudança social, com conseqüente democratização do acesso aos recursos naturais e distribuição equitativa dos custos e benefícios do desenvolvimento.

As questões sociais e ambientais são reunidas e passam a ser, ainda mais, exigidas no conceito de sustentabilidade. Ele é, basicamente, um conceito global. Isto não significa que não tenha aplicação em corporações caracterizadas como grupos de pressão/solucionadores de problemas corporativos.

Essa conscientização pode conduzir ao desenvolvimento sustentável, definido no Relatório Brundtland como *Nosso Futuro Comum*.

Donaire (1999, p.51) refere que:

Algumas empresas, porém, têm demonstrado que é possível ganhar dinheiro e proteger o meio ambiente mesmo não sendo uma organização que atua no chamado 'mercado verde', desde que as empresas possuam certa dose de criatividade e condições internas que possam transformar as restrições e ameaças ambientais em oportunidades de negócios.

As organizações empresariais, graças à riqueza que acumulam, acrescida à capacidade de mudar e melhorar o ambiente social, destacam-se. Outros valores passaram a fazer parte do objetivo da empresa.

A maximização dos lucros das empresas ainda é um dos objetivos principais nos dias atuais, mas, dificilmente, serão plenamente autênticos se outros objetivos não forem cumpridos, como as responsabilidades sociais e ambientais. Os administradores passaram a preocupar-se mais com as pessoas e o meio em que interagem.

A responsabilidade empresarial, em relação ao meio ambiente, deixou de ser apenas uma postura frente às imposições, para transformar-se em atitudes voluntárias, superando as próprias expectativas da sociedade.

Compreender essa mudança de paradigma é vital para a competitividade, pois o mercado está, a cada dia, mais aberto e competitivo, fazendo com que as empresas tenham que se preocupar com o controle dos impactos ambientais que, possivelmente podem causar.

Acredita-se que grande parte das empresas ainda desconhece os benefícios do uso de indicadores de desempenho, como ferramenta para o planejamento ambiental. Com isso, é possível que elas estejam deixando de aproveitar oportunidades, como: aumento da produtividade, melhoria da competitividade e da qualidade ambiental, além de atingir, efetivamente, a sustentabilidade ambiental, social e econômica, ao mesmo tempo.

O desenvolvimento econômico e o meio ambiente estão intimamente ligados. Só é inteligente o uso de recursos naturais para o desenvolvimento, caso haja responsabilidade no seu uso. Do contrário, a degradação e o caos serão inevitáveis.

Para contribuir com o meio ambiente, é necessário que as pessoas estejam realmente envolvidas e compromissadas com a questão ambiental, dessa forma, fica mais fácil a assimilação por parte de outras pessoas, que se tornam algo fundamental e crucial para o bem estar do ambiente e das próprias pessoas nele envolvidas. Se cada indivíduo fizer a sua parte, as chances de se ter um planeta melhor de se viver aumentam consideravelmente, sendo este um fator

determinante para melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas no mundo.

Finalizando, deve-se ter em mente que vivemos em um processo de mudanças, que exige de cada empresário e cidadão, conhecer, pensar, sentir e agir com responsabilidade e ética ambiental que é um dever de todos os seres humanos.

Referências

BARBIERI, J. C.; Gestão Ambiental Empresarial: conceitos, modelos e instrumentos. São Paulo: Saraiva, 2007.

DONAIRE, D.D. Gestão Ambiental na empresa. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, José Sales Mariano da. Educação ambiental técnica para os ensinos Fundamental, médio e superior. 2 ed. Santa Maria: Pallotti, 2000.

CIDADANIA E INCIVILIDADES: REFLEXÕES E CRÍTICAS FUNDAMENTADAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA URBANA

Ronaldo Gomes Souza

Mestre em Psicologia, docente na Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Resumo: Os objetivos deste artigo foram: verificar a relação entre incivildades e sentimento de insegurança no contexto das representações sociais da violência urbana; elaborar um sistema de análise do contexto de mediação simbólica da violência, capaz de verificar a intensidade e a natureza das interações entre representações e incivildades. Conclui-se que o poder de melhoria não está concentrado somente nas instituições, mas que a violência e as incivildades podem ser compreendidas, de forma mais apropriada, a partir do momento em que o outro se conscientize e se considere responsável por suas ações e que possa produzir mudanças.

Palavras-chave: Violência Urbana. Incivildade. Cidadania.

Abstract: The main purposes of this article are: to verify the relationship between incivilities and insecurity emotions inserted in the context of urban violence and it's social representations; develop a systemic analysis of the symbolic mediation in violent environments, and there for be able to check the intensity and nature of interactions between the representations and incivilities. It is concluded that violence and incivilities can be better understood, not by an institution but by the individual that is empowered with self consciences and responsibility of his or her actions, and there for is able to make changes.

Keywords: Violence; Incivility; Responsibility.

CIDADANIA E INCIVILIDADES: REFLEXÕES E CRÍTICAS FUNDAMENTADAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA URBANA

Introdução

A violência é um fenômeno multideterminado e se manifestou em todos os momentos da história da humanidade, desempenhando importante influência nas relações sociais. A violência, na contemporaneidade, se constitui como objeto de uma gestão psicológica presente, principalmente, naqueles que residem nos espaços urbanos. Tal fenômeno, em conjunto com a crise das diferentes instituições sociais tais como a escola, a família, o Estado, dentre outros, desencadeia o enfraquecimento dos laços sociais, resultando no surgimento do sentimento de insegurança entre as pessoas.

Visando compreender melhor os processos que legitimam tal fenômeno de insegurança, Valério (2006); Spelman (2004) e Debabieux (1996; 2001) pesquisaram a origem desse sentimento. Assim, tais autores se depararam com uma questão muito curiosa. Eles observaram que os sujeitos pesquisados sentiam-se inseguros em transitarem em locais onde a possibilidade real de serem vítimas de qualquer ato de violência (como furto, roubo, assalto, assassinato, ataque de gangues, estupro, etc.), era baixa. Ou seja, de acordo com as pesquisas, tais locais investigados não possuíam um histórico real no qual pessoas foram assaltadas, assassinadas, ou que tinham sido vítimas de qualquer ato de violência de forma significativa (com alta frequência). Apesar de não existir, de forma relevante, a vitimização (pessoas que são vítimas de violência), muitos se sentiam inseguras de andarem em determinados locais da cidade, classificando-os como perigosos, mesmo que, de fato, eles não sejam.

Diante disso, os autores Valério (2006); Spelman (2004) e Debabieux (1996; 2001) observaram que havia outros elementos que faziam com que as pessoas se sentissem inseguras nos lugares onde tinham baixa vitimização mas, mesmo assim, classificavam o lugar como perigoso. Eis que surgem as incivildades. O fato de haver pouca vitimização não era motivo para que as pessoas se sentissem inseguras circulando em alguns bairros e sim a presença das incivildades.

Assim, o motivo pelo quais as pessoas se sentiam inseguras por andarem em determinado setores ou bairros das cidades investigadas era a presença de incivildades; manifestadas pela presença de bêbados nas ruas, prostituição, pessoas usando drogas em público, “empurra empurra” nos pontos de ônibus, muito barulho nas ruas, presença de muros e orelhões quebrados, pichação,

casas abandonadas, ruas sujas, dentre outros. Então, de acordo com Debabieux (1996, 2001); Valério (2006) e Spelman (2004) o sentimento de insegurança era proveniente das incivildades, que explicam como a deterioração física de um local, juntamente com comportamentos de desordem social, podem levar as pessoas a se preocuparem com a sua segurança. A questão das incivildades é um tema central na compreensão do fenômeno da violência urbana, pois está ligada ao crescimento da violência interpessoal, ao desinvestimento ambiental, ao pessimismo e descontentamento com o bairro e, a médio e longo prazos, com a violência criminal. Neste quadro, supõe-se que as incivildades se constituem na inimiga cotidiana das práticas cidadãs, especialmente no tocante aos vínculos comunitários de moradia.

Vale salientar, que as incivildades são diferentes da violência (propriamente dita), pois a primeira sugere atos e comportamentos considerados sem gravidade, como xingar alguém, empurrar os outros em uma fila de ônibus, usar drogas em público, etc.; atos que rompem as regras elementares da vida social e, diferentemente de atos violentos, como assassinato, roubo, etc., não possuem devidas punições, dificultando o controle por parte das diferentes instituições sociais, de manter a ordem e o bem-estar dos cidadãos, tornando-se insuportável o convívio entre as pessoas. As incivildades sugerem as violências, elas permitem pensar as microviolências, isto é, elas preparam um ambiente que pode favorecer os atos de violência, sem ser, de fato, atos reconhecidos com violentos; as incivildades quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência (DEBARBIEUX, 1996).

Esse artigo foi desenvolvido a partir da fundamentação teórica da dissertação de Mestrado intitulada “Representações Sociais da Violência e as Incivildades no Contexto da Violência no Município e Escolas de Goiânia”. O autor dessa dissertação (Souza, 2010) investigou o fenômeno das incivildades, a partir da participação de três estudos, tendo como hipótese a relação entre incivildade e sentimento de insegurança, no contexto da representação social da violência urbana. O mesmo autor (Souza, 2010) participou dos três estudos, aplicando questionários, integrando os diferentes membros de pesquisa, nos diferentes momentos de seu desenvolvimento; analisando os resultados, tabulando as informações, participando de reuniões e tomadas de decisão, participando de grupos de estudos e eventos acadêmicos, dentre outras atividades.

O estudo teve como objetivo geral, estudar a Violência e a Insegurança no município de Goiânia, a partir de um convênio entre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), a Prefeitura de Goiânia/Guarda Municipal e o Ministério da Justiça, coletando a opinião dos moradores sobre o tema nos diferentes bairros e setores de Goiânia. Porém,

nessa dissertação de Mestrado, tal estudo teve um recorte de análise, propondo-se a estudar as incivildades percebidas pelos moradores do município de Goiânia.

Já o estudo dois foi baseado na pesquisa intitulada “Diagnóstico da Violência Urbana no Estado de Goiás”, financiado pelo FINEP, em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Federal de Goiás. E, para o desenvolvimento da dissertação, investigou-se as possíveis relações, correlações, descrições e frequências das incivildades, sentimento de insegurança, a percepção de violência e a descrição de um lugar perigoso, pelos moradores da cidade de Goiânia.

O estudo três, por sua vez, deu continuidade a um projeto anterior financiado, inicialmente, pelo convênio CAPES/Cofecub e, posteriormente, pelo CNPq; “Sistemas de Mediação Simbólica da Violência na Escola” no qual possibilitou-se a investigação da interação entre as chamadas “Incivildades” e o “Sentimento de Insegurança”, no contexto da violência urbana e nas escolas, a partir de análises descritivas, evocações sobre violências e a percepção das incivildades nas escolas, tanto por parte dos professores, quanto dos estudantes adolescentes.

Para a realização dos três estudos, foi desenvolvido um survey (distinto para cada estudo e adaptado de acordo com as demandas e adequações de cada um) baseado nas pesquisas de Abramovay e Rua (2002) sobre “Violência nas Escolas” e Bourdieu (2001) sobre o “Poder Simbólico”, explorando vários aspectos que constituíam os fenômenos que foram propostos a se investigar. Porém, para essa dissertação, foi feito um recorte, enfocando as questões referentes às percepções de violência e incivildades, bem com, o sentimento de insegurança. Assim, com tais estudos, foi possível analisar e compreender os processos simbólicos, mais especificamente os processos representacionais que atuam na mediação das relações entre práticas sociais, o sentimento de insegurança e a percepção das incivildades no contexto da violência urbana e no meio escolar.

O desenvolvimento da dissertação se apoiou na abordagem estrutural do estudo das representações sociais (RS), com especial ênfase na relação entre representações e práticas sociais.

Porém, o método utilizado para o desenvolvimento desse artigo é o bibliográfico, inspirado, somente, na fundamentação teórica de tal dissertação, com o intuito de revisá-la e refletir sobre sua complexidade e diferentes implicações nas práticas sociais. Além disso, tem, também, como objetivos: verificar a relação entre incivildades e sentimento de insegurança, no contexto das representações sociais da violência urbana; e elaborar um sistema de análise do contexto de mediação simbólica da violência, capaz de verificar a intensidade e

a natureza das interações entre representações e incivildades.

Perspectivas teóricas sobre as incivildades e as representações sociais da violência

Ao longo da história, a violência sempre esteve presente nas relações sociais e o seu significado muda de acordo com o contexto sócio-histórico e com as normas e valores culturais próprios de cada organização social. Hoje, disseminada e dramatizada pelos meios de comunicação em escala global é, também, um objeto de uma gestão psicológica por parte das pessoas que percebem os fenômenos violentos como comuns à vida, principalmente daquelas que habitam os centros urbanos. Assim, seu rápido e difuso desenvolvimento possibilita inúmeros questionamentos em relação aos diferentes elementos que constituem sua complexidade, bem como, a dificuldade das instituições públicas, educacionais, familiares e sociais de lidarem com a violência que é banalizada em diferentes meios de comunicação, constituindo uma imagem de diferentes formas de desordens, caos e falta de humanidade.

Nos estudos de Mejia (2008) é possível perceber que a expressão simbólica de viver numa cidade violenta que é divulgada, principalmente pela mídia, possui forte influência na formação de opinião das pessoas sobre questões relacionadas à criminalidade e à falta de segurança. Logo, o imaginário das pessoas em relação a todos os fenômenos ligados direta e indiretamente a violência, parte dos noticiários, dos meios de comunicação de massa, contribuindo, dessa forma, para a construção do pensamento de que não se pode confiar em nada ou em ninguém. Que é preciso se ficar alerta o tempo todo, gerando certa descrença por parte das pessoas, de legitimar as demais instituições formais e informais, como salvadoras ou auxiliadoras de seus problemas sociais, especialmente no tocante à violência urbana.

As modificações experimentadas pelas sociedades contemporâneas, marcadas pela expansão da economia de mercado, pela incorporação do conhecimento científico e tecnológico, pelas parcerias econômicas globais, regionais e locais, parcerias essas, tanto de iniciativa privada, quanto entre públicas e privadas, dentre outras combinações entre elas, pelo crescimento da imigração, pelo florescimento de uma cultura de massa etc., devem ser consideradas como um processo complexo, que atua de maneira contraditória, produzindo conflitos e disfunções, bem como, novos sentidos e significados, novas formas de se comunicar e de se expressar; incidindo, tanto sobre os sistemas sociais, em grande escala, como também, sobre contextos locais e dos grupos situados em diferentes regiões do mundo (SANTOS, 1999).

Apesar de Mejia (2008) ressaltar que se deve buscar as relações entre o fenômeno e suas representações e, não, considerar que as representações sejam

sinônimo do real e, sim, como mais um elemento constituinte da realidade que precisa ser analisado, como condição de um conhecimento pertinente; Abramovay e Rua (2002) ressaltam que a percepção da violência, associada à crise das instituições de controle social formais, como as polícias, judiciário, sistema da justiça criminal e, informais, como a família, comunidade, vizinhança, escola vêm provocando uma ruptura do contrato social, enfraquecendo os laços sociais, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro. A partir disso, outros autores (SANTOS, 2002, 2004; CAMPOS, TORRES e GUIMARÃES, 2004; COTTA, 2005) reforçam que a reação das pessoas se manifesta como sentimento de insegurança, caracterizada pelo medo do crime, (fear of crime), pelo pânico moral e pelo medo do outro, retratando, assim, uma crise da civilidade na vida cotidiana, especialmente na vida nos espaços urbanos. Porém, Cardoso Filho (2002) coloca que a violência deve ser vista, também, no seu caráter positivo; visto que sua reflexão deve ser encarada, hoje, como um meio de lançar luz sobre as longas transformações civilizadoras quanto ao uso da violência.

Nesse sentido, Santos (2002) questiona, se não estaria surgindo novas formas de sociabilidade, novas normas ou um novo código social, voltado para a produção ou reprodução da violência, dificultando a atuação do Estado para manter o bem - estar social e, ainda, contribuem para a formação de uma violência simbólica e do sentimento de insegurança. Santos (2002) acrescenta, se perguntando, qual seria o sentido social da violência, enquanto excesso; o extremo, o sofrimento, o sem -sentido e o medo que, na sociedade contemporânea, derivam das incivildades, reunindo nesse termo as indelicadezas, as gritarias, os exibicionismos, os vandalismos, as pessoas sujando as ruas, usando drogas em público, as atividades de bandos juvenis, dentre outros (DEBARBIEUX, 1996; GARCIA 2006; FENECH, 2001).

As situações de pobreza, de desemprego, de dificuldades na habitação e tantas outras motivadoras de exclusão social, segundo Cotta (2005), facilitam o aparecimento de áreas habitacionais mais ou menos degradadas e segregadas. Geram-se situações nos quais os valores da sociedade pouco pesam; a socialização funciona no pior modo, promovendo as incivildades e dificultando a realização do controle social. É alto o risco de se constituírem áreas sem lei ou terra de ninguém, no man's land no dizer de Cohen (1999); no qual as pessoas acabam perdendo a referência de comunidade e do próprio bairro onde vivem, considerando que aquele espaço não pertence a elas mesmas e nem a ninguém, justificando, assim, a falta de cuidado para com tal espaço, deixando imperar o desleixo, a sujeira, o abandono, o medo ou, pior ainda, territórios dominados por bandos organizados, onde a polícia tem dificuldade em intervir. As relações de sociabilidade passam por uma nova mutação, mediante processos simultâ-

neos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização. Como efeitos dos processos de exclusão social e econômica, inserem-se as práticas de violência, como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporâneas. Santos (1999), corroborando com o discurso do enfraquecimento do poder das instituições como o Estado, a família, dentre outras, de trazer soluções razoáveis para permitir, ao menos, tolerância entre as pessoas que, de acordo com Silva (2004), em determinados contextos, sob condições específicas da realidade de certas comunidades, a autoridade de tais instituições perde a validade e é substituída por um complexo de práticas estruturadas na relação de forças.

Nessa perspectiva, alguns grupos constroem padrões de sociabilidade, onde os conflitos encontram espaço privilegiado para sua emergência. Diante da crise das instituições socializadoras, da fragilização e fragmentação dos laços sociais, e do incremento dos processos excludentes impulsionados pelas mudanças verificadas na contemporaneidade, modelos de relações interpessoais construídos, na e pela violência, convivem lado a lado com os modelos de sociabilidade regulados pelo Estado e construídos com base nos padrões civilizatórios. Nesse sentido, segundo Silva (2004):

Não há luta, mas convivência de referências, conscientes ou pelo menos claramente 'monitoradas', a códigos normativos distintos e igualmente legitimadas, que implicam a adoção de cursos de ação divergentes (p.73).

Afirmando que as transformações verificadas na contemporaneidade têm produzido uma nova morfologia dos processos sociais, Santos (1999; 2004) sugere que uma nova forma de sociabilidade está se desenhando no contexto atual, definida por estilos violentos de sociabilidade, que invertem as expectativas do processo civilizatório, viabilizando as incivildades.

Consistem, as incivildades, em atos e comportamentos considerados sem gravidade e que têm caráter essencialmente público — são, portanto, da ordem das relações entre o espaço público e os indivíduos (ROCHÉ, 2002). O conceito exclui tudo o que tem relação com o privado, assim como, os afrontamentos violentos, mesmo aqueles com graves consequências para a vida social. As incivildades são, em suma, atos que rompem as regras elementares da vida social; o que inclui as pequenas delinquências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, as quais, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência (DEBARBIEUX, 1996).

Segundo, ainda, Debarbieux (2001): "A incivildade permite pensar as

microviolências que, se acumulando, tornam inabitável o mundo dos homens" (p. 179). Assim, o que se revela insuportável não é a desordem em si, mas a sua repetição cumulativa e ilimitada, sem a devida punição, que acarreta consequências negativas. Além disso, por serem visíveis diariamente, as incivildades denotam tensões sobre a ocupação dos espaços, sobre as relações entre indivíduos, e uma deterioração da comunidade, fazendo com que haja um sentimento de perda de controle social, que leva as pessoas a perceberem um determinado local como perigoso e com alta incidência de crimes (COTTA, 2005; SPELMAN, 2004). Essa falta de controle aumenta, portanto, o sentimento de insegurança, visto que o indivíduo se vê incapaz de prevenir ou lidar com as consequências de uma possível vitimização (BANNISTER & FYFE, 2001).

A perspectiva das incivildades explica como a deterioração física de um local ou região, em conjunto com comportamentos característicos de desordem social, podem levar as pessoas residentes em áreas urbanas a se preocuparem com a sua segurança e a questionarem o sentido de sua comunidade (ROBINSON, 2003). Na verdade, essa perspectiva surgiu da necessidade de se compreender a presença do sentimento de insegurança em locais onde a vitimização é baixa, e em pessoas com menor probabilidade de serem vitimizadas. (VALÉRIO, 2006; SPELMAN, 2004). O termo 'incivildade' refere-se às frequentes erupções de desordem, àquelas manifestações de difícil identificação, mescladas no cotidiano das pessoas, sendo compreendidas nos termos propostos por Debabieux (1996) como as transgressões no cotidiano. Assim, as expressões de incivildades se dão por quebras de convívio em harmonia, que sinalizam uma ruptura com as normas e valores sociais convencionais. No entanto, esta ruptura trazida pelas incivildades, vai além das regras, atingindo também as expectativas em relação à convivência e os pactos sociais que perpassam as relações humanas, questões estas, que se supõe que sejam de domínio público – desde a infância (GARCIA, 2006).

É possível classificar as incivildades em perturbações sociais e perturbações físicas. A primeira, inclui a presença de mendigos, usuários de drogas, venda pública de drogas, ruídos sonoros, crianças mal comportadas, jovens arruaceiros, gangues, bêbados, prostituição, brigas entre vizinhos, entre outros. Já a segunda, está relacionada ao vandalismo, carros e casas abandonadas, lotes baldios, grafite, lixo, locais utilizados para o tráfico e outros (VALÉRIO, 2006; SPELMAN, 2004; ROBINSON, 2003). As incivildades variam quanto à intensidade com que provocam as reações nas pessoas e existem indícios de que as incivildades sociais provocam mais reações do que as físicas, no entanto deve-se considerar o contexto no qual cada comunidade se insere (SPELMAN, 2004).

Torna-se imprescindível, ainda, agregar ao termo incivilidade a discussão sobre cidadania, ou seja, como violência relacionada ao desrespeito aos direitos humanos (ADORNO, 1994; CARDOSO, 2002). O termo civil, de onde decorre a palavra incivilidade, em sua origem, tem basicamente duas significações (CUNHA, 1982): a do respeito nas relações pessoais e a de cidadania. Velho (1996; p.14) observa que a modernidade concebeu a noção de cidadania como a “[...] consolidação de um espaço público onde indivíduos interagem e negociam politicamente”. Não se trata, portanto, de ações unilaterais, mas de relações políticas, de poder, de negociações entre indivíduos.

Cidadania é consciência dos direitos iguais, mas esta consciência não se compõe, apenas, do conhecimento da legislação e do acesso à justiça. Ela exige o sentir-se igual aos outros, com os mesmos direitos iguais. Há uma necessidade subjetiva para suscitar a adesão, a mobilização, tanto quanto condições para agir em defesa destes direitos (SAWAIA, 1994).

Elias (1994) argumenta que a violência constitui-se, por conseguinte, num horizonte permanente. Evitá-la ou superá-la, reside na eficácia dos instrumentos institucionais inventados para mediar os conflitos e garantir o ordenamento social de que o Estado é o grande exemplo. Por outro lado, se ela é uma possibilidade constante, o trabalho civilizador define uma alternativa superior, ainda que incompleta e vulnerável, ao uso da violência. Assim, a formação da pessoa civilizada dependerá, segundo Elias (1994), do estágio no processo civilizador em que se encontrar sua sociedade. Esse estágio é identificado, dentre outras formas, pela eficácia das estratégias não violentas de resolução dos conflitos, além, evidentemente, pelo acesso da maior parte da população às condições mínimas de cidadania como saúde, educação, lazer, trabalho, moradia, entre outros.

A sociedade civil, diante de seu potencial de deliberação e ação coletiva, no contexto da civilidade, buscará meios de se proteger e de se vingar, de forma digna e com os seus direitos atendidos.

Todavia, essa mesma sociedade civil sempre será pressionada, a partir de múltiplas fontes, que em qualquer comunidade política atual, o mais provável é que ela conviva com fontes persistentes e substanciais de incivilidade. Whitehead (1999) argumenta que tal proteção jamais será garantida por nenhum Estado porque ele mesmo não tem o poder de intervir, de forma significativa, em todas as instâncias sociais, atendendo às diferentes demandas das diferentes organizações sociais existentes no cenário do sistema social e econômico vigente. Consequentemente, diante da desordem, diferentes grupos sociais sempre vão exigir segurança em seus bairros, de forma a que se consiga sua preservação e prosperidade, principalmente para ser consonante com a promessa da democracia que é levantada pelo próprio Estado. E, nessa

lógica, contraditoriamente, será na gestão desses conflitos e jogos de descontentamentos, em diferentes níveis, que o conceito de cidadania se faz relevante, pois não terá sentido se lutar pela cidadania em uma sociedade sem conflitos, sem descontentamentos.

A partir de tal pontuação, Santos (2004) questiona se existe a possibilidade de ser instituída uma concepção de segurança cidadã, que ele define como um modelo de controle social que se preocupe em integrar a participação social, tendo como finalidade o “resgate” dos espaços urbanos, proporcionando uma vida cotidiana mais saudável e na qual o sujeito exista na capacidade de viver plenamente suas relações.

Já Wieviorka (2004) formula a ideia de que “a violência é frequentemente, pelo menos parcialmente [...], a marca de um sujeito contrariado, proibido, impossível ou infeliz” (p.24). É a marca de uma pessoa que foi, ela mesma, vítima de uma violência de alguma forma: seja doméstica, seja simbólica, psicológica ou física... Seguindo esta linha de análise, Wieviorka (2004) afirma que a violência urbana, combinada com sentimentos de impotência dos sujeitos, de não terem acesso a determinados bens pessoais e outros elementos simbólicos vinculados ao capitalismo, é melhor compreendida quando tomada a partir da noção de sujeito. Aqui, a violência urbana é percebida como se o sujeito não tivesse direitos; seja o direito de ser cidadão, de poder manifestar suas opiniões, expressar seus sentimentos, realizar seus sonhos. Ou seja, os sujeitos ficam diante da situação de negarem suas próprias subjetividades, de um não reconhecimento de que podem produzir algo, que podem interagir, de forma livre e consciente, de transformarem e serem transformados, por valores compartilhados por seus próprios grupos, o que contribui para a construção de uma subjetividade também impossível ou infeliz; um certo nível de descontentamento que desperta nos sujeitos o desânimo de lutar. Assim, os sujeitos, por depositarem no Estado a responsabilidade de resolver todos os conflitos, acomodam-se e se veem incapazes de construir, juntos, mudanças que favorecem seus próprios grupos. Pois se as incivildades permanecem, isso implica em que todas as instituições socializadoras fracassaram em garantir o bem-estar entre todas as pessoas.

A questão das incivildades é um tema central, na compreensão do fenômeno da violência urbana. As pesquisas sobre as incivildades assinalam seu vínculo com o crescimento da violência interpessoal, com o desinvestimento ambiental, o pessimismo e descontentamento com o bairro e, a médio e longo prazos, com a violência criminal. Pode-se supor que, neste quadro, as incivildades se constituem na “inimiga” cotidiana das práticas cidadãs, especialmente no tocante aos vínculos comunitários de moradia.

Dessa forma, a insegurança e a incerteza imperam entre as pessoas. Há um

clima de incompreensão e desconforto tamanho, que as pessoas não sabem dos seus próprios destinos ou, até mesmo, como julgar os atos criminosos que constituem, principalmente, as grandes cidades. As pessoas perdem a noção de justiça e desafiam suas próprias tolerâncias, sem saber se deixa um bandido solto mesmo, acreditando em possíveis melhoras ou se o condena.

Vinga entre os sujeitos, soluções incertas. O imaginário, improviso e criatividade tomam forma e, muitas vezes, os sujeitos partem em busca de soluções mágicas para lidarem com a ineficiência e descrédito no governo e na polícia. Assim, volta-se à seguinte questão: já que a própria sociedade não resolve seus problemas, por não poder contar com o poder do Estado, ocorre um dos seguintes fenômenos: ou acontecerá um milagre, embasado na fé de que um dia tudo vai se resolver ou na crença de que, de fato, tudo está perdido.

Reflexões e considerações finais

Acredita-se que as pessoas, em contato, em relação com as outras pessoas, constroem seus próprios valores, condutas, suas personalidades. E, nesse processo, elas têm o potencial de confrontar suas representações de mundo e questionar os sentidos e significados construídos sobre a realidade que as cerca; possibilitando a construção de interpretações próprias e diferenciadas das produzidas pelas instituições sociais, não dependendo, assim, somente do que se é informado na mídia; especialmente no que diz respeito ao fenômeno da violência urbana e as incivildades.

Diante de tal cenário e de todos os argumentos, informações e pesquisas utilizados nesse texto, sugere-se uma política de segurança baseada em medidas de prevenção e repressão à delinquência, na qual se crie condições de evidenciar alguns fatores sobre os quais se pode agir rapidamente, de modo a fazer baixar o sentimento de insegurança causado pelas incivildades, bem como, reforçar os espaços públicos de convivência, para que se torne uma alternativa necessária a fim de reverter o panorama de banalização e mitificação da violência. Para as polícias, sugerir como podem ser mais eficazes, juntamente com uma formação educacional que priorize a cidadania.

Assim, é preciso desenvolver um sistema educacional que valorize a vida, que favoreça a convivência e tolerância com a diversidade, que se formem sujeitos críticos e transformadores, amenizando ou desconstruindo, gradativamente, a ideia de que só o Estado e as demais instituições socializadoras são as únicas capazes de promover mudanças relevantes na sociedade. Uma educação que reconheça o sujeito como ativo; que é capaz de interagir, atuar e construir, de forma voluntária, em todos os espaços que ele constitua. Capaz de integrar, construir e reconstruir novos direitos.

Conclui-se que o poder de melhoria não está concentrado somente nas

instituições, mas que a violência e as incivildades podem ser compreendidas, de forma mais apropriada, a partir do momento em que o outro se conscientize e se considere responsável por suas ações e que possa produzir mudanças, encontrando, assim, medidas mais éticas e cidadãs para lidarem com os diferentes desafios da humanidade, como a própria violência urbana, gerando novos conflitos entre os grupos; considerando que não há como desvincular a ideia de que a própria cidadania só terá sentido de ser defendida ou almejada enquanto houver conflitos e descontentamentos: seja causada pelas incivildades ou pelo fenômeno da violência urbana. E, mesmo que, hipoteticamente, a cidadania seja alcançada para alguns grupos, isso não significa que os conflitos serão sanados. Com a dinamicidade humana, sempre haverá novas demandas, novos conflitos e, conseqüentemente, o convite para a cidadania integrar a rotina das pessoas, porém, essa mesma cidadania não será garantida somente com a intervenção do Estado.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, S. Violência, um retrato em branco e preto. In: Idéias. São Paulo: FDE, nº 21. Bannister, J. & Fyfe. Introduction: Fear and City. Urban Studies, 38 (5-8), 807-813; 1994.
- BANNISTER, J.; FYFE, N. Fear and the City. Urban Studies. 38 (5-6) 807-813; 2001.
- BOURDIEU, P. O Poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand; 2001.
- CAMPOS, P. H. F.; TORRES, A. R. R.; GUIMARÃES, S. P. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. Educação e Cultura Contemporânea. 1(2), 109-132; 2004.
- CARDOSO FILHO, J. E. P. Civilidade E Violência: Uma Reflexão Conceitual A Partir De Norbert Elias. Política & Trabalho. 18 (1), 55-67; 2002.
- COHEN, P. Protéger ou Disparaitre. Paris: Gallimard. Contemporânea no Brasil urbano. Sociedade e Estado. 19(1), 53-84; 1999.
- COTTA, F. A. A crise da modernidade e a insegurança social. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 855, 5 nov. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7461>>. Acesso em: 02 abr. 2008.
- CUNHA, A. G. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: ova Fronteira; 1982.
- DEBARBIEUX, E. A violência na Escola Francesa: 30 anos de Construção Social de Objeto (1967-1997). Trad. de Fátima Simões Francisco. Educação e Pesquisa 27(1). 163-193; 2001.

DEBARBIEUX, E. La Violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements. Bordeaux: Université de Bordeaux II. e Estado. 19(1), 21-51; 1996.

ELIAS, N. O processo civilizador - vol.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Estudos: Vida e Saúde. 30 (1). 11-30; 1994.

FENECH, G. Tolerância Zero. Lisboa: Editorial Inquérito; 2001.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. Educação Temática Digital, 8(1), 121-130; 2006.

MEJIA, M. R. G. Controle social expresso em representações sociais de violência, insegurança e medo. Sociologias, 10(20), 72-107; 2008.

ROBINSON, J. B. & Cols. Multilevel Longitudinal Impacts of Incivilities: Fear of Crime, Expected Safety, and Block Satisfaction. Journal of Quantitative Criminology, 19 (3), 237-274; 2003.

ROCHÉ, S. Tolérance Zéro? Incivilités et insécurité. Paris: Odile Jacob; 2002.

SANTOS, J. V. T. Microfísica da violência, uma questão social mundial. Cienc. Cult. [online], 54(1), 22-24; 2002.

SANTOS, J. V. T. Violência e dilemas de controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. São Paulo em perspectiva, 18(1), 3-12; 2004.

SANTOS, J. V. Novos processos sociais globais e violência. São Paulo em Perspectiva. 13(3), 3-17; 1999.

SAWAIA, B. B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In S. M. T. Lane, & B. B. Sawaia (Org.). Novas Veredas da psicologia social (pp. 157-168). São Paulo: Brasiliense; 1994.

SILVA, L. A. M. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade. 2004. Disponível em: <http://www.ibase.br/anexos/ibase_dvb_capitulo4.pdf>. Acesso em 12 mai. 2009.

SOUZA, R. G. Representações Sociais da Violência e as Incivildades no Contexto da Violência no Município e Escolas de Goiânia. 2010. 92 f.. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Goiânia, GO, 2010.

SPELMAN, W. Optimal Targeting of Incivility-Reduction Strategies. Journal of Quantitative Criminology, 20(1), 63-88; 2004.

VALÉRIO, M. A. F. M. O Sentimento de Insegurança: variáveis e Enquadramento Teórico. 2006. Disponível em: <http://paginas.ispgaya.pt/~mvalerio/9999pgcrim/teoria_monografia.pdf> retirado no dia 24/01/2007 > Acesso em: 24 jan. 2007.

VELHO, G. Cidadania e violência. Rio de Janeiro: UFRJ; 1996.

WHITEHEAD, L. Jogando Boliche No Bronx: Os Interstícios Incivis Entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política. Revista Brasileira de Ciências Sociais,

São Paulo, ano 14, n. 41, oct. 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v14n41/1749.pdf>> Acesso em: 05 fev.
2009.

WIEVIORKA, M. Pour comprendre la violence: l'hypothèse du sujet.
Sociedad; 2004.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO CULTURAL, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Roberta Caiado Cunha e Cruz Balestra Crosara
Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural, docente e Coordenadora Adjunta do Curso de Administração da Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAP/GO

Resumo: Conhecer o patrimônio cultural e respeitá-lo é fundamental para se propor ações de formação de conscientização, do uso e da preservação desse patrimônio, assim como, ter conhecimento desse espaço é, também, conhecer seus direitos e deveres, em relação a ele e fazer parte da relação cidadão-cidade, no exercício da cidadania. Nesse sentido, trabalhar a Educação Patrimonial, enquanto instrumento interdisciplinar de universalização do uso do conhecimento e da informação sobre o patrimônio cultural é condição sine qua non para sua apropriação pela comunidade, a fim de valorizar, preservar e difundir as referências culturais de um determinado local e de promover a inclusão social da comunidade, fortalecendo, dessa forma, a identidade local e a cidadania.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural.

Abstract: Understanding the cultural heritage and respect it is essential to propose activities that promote awareness of the use and preservation of this heritage. It is also important to acknowledge the duties and rights that are symbolically associated with in these public areas and be part of the city-citizen relationship. In the exercise of citizenship, heritage education work as an instrument of universal use interdisciplinary knowledge and information on cultural heritage is a sine qua non for its appropriation by the community in order to enhance, preserve and disseminate the cultural references of a particular location and promote social inclusion of the community, strengthening the local identity and citizenship.

Keywords: Heritage Education, Cultural Heritage.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO CULTURAL, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

1 Conceituando e Preservando o Patrimônio Cultural

A ética está sendo revista, talvez estejamos abandonando a banalidade do mal, dos estudos de Arendt (1999), que pensa a vida política como petrificada e a ação política, como incompetente, e as “boas” atitudes políticas estejam sendo mais cobradas, as meninas mais recatadas e tímidas estão em voga novamente, as histórias familiares estão sendo revisitadas e seus valores retomados, em busca de uma identidade particular, em busca de um pertencimento social. Na sociedade internacional, os países também buscam reconhecimento e afirmação cultural, vão-se os dólares, fica a nação, nação, enquanto unidade cultural, enquanto processo histórico de “construção” singular e tradicional. É nesse contexto que cabe a discussão sobre patrimônio cultural, patrimônio este, que foi testemunho e encarna a própria ideia de nação, patrimônio que pertence a todos e os une em uma única direção: o fortalecimento da pátria.

“As pessoas estão descobrindo identidades novas, e, no entanto antigas, e desfilando sob bandeiras novas, mas frequentemente antigas, que conduzem a guerras, contra inimigos novos, mas frequentemente antigos” (HUNTINGTON, 1997, p.18). Essa redescoberta de valores culturais faz com que as pessoas percebam que, se no intercâmbio mundial houver predominância de uma única cultura de maneira esmagadora, no caso, a cultura norte-americana, corre-se o risco de extinguir o que cada país tem de mais genuíno, autêntico e belo, seu patrimônio cultural. Principalmente em países de grande e diversificada herança cultural, como é o caso do Brasil, que luta por uma identidade própria, o conhecimento de um patrimônio nacional é condição essencial para sua defesa e afirmação.

Desde os começos da preservação histórica, a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional tem sido justificada pela identificação de uma situação de desaparecimento e destruição de monumentos históricos e obras de arte. Segundo Gonçalves (1996), os intelectuais nacionalistas que pensaram o patrimônio cultural em meados do século XX, representados, principalmente, por Aloísio Magalhães e Rodrigo de Melo Franco, têm como propósito fundamental, justamente a apropriação, preservação e exibição do que eles consideram como o que pode ser salvo desse processo de destruição e perda do patrimônio cultural da nação.

De acordo com essas narrativas, a nação será redimida na medida em que seu patrimônio cultural venha a ser apropriado e protegido contra um processo histórico de destruição. Para que a nação possa existir, enquanto uma entidade individualizada e independente, ela tem

que identificar e apropriar-se do que já é sua propriedade: seu patrimônio cultural. (idem, 1996, p.32).

As narrativas organizadas, a partir de símbolos reveladores da história, através da época em que foram construídos, do modo como estão dispostos, do material utilizado, de seu significado intrínseco e utilidade, nos dá margem a pensar uma educação voltada para o simbólico e material. Pensar, também, o turismo cultural de visitação e reconhecimento de monumentos, já que a política patrimonial no Brasil foi construída nesse sentido. Entretanto, não podemos continuar centrados, unicamente, na ideia de que, só é patrimônio, aquilo que tem relevância histórica e artística, sobretudo, material, e continuar negando as manifestações e monumentos recentes e desprezando as manifestações culturais, ainda vivas que representam, principalmente, o imaterial.

De uma forma geral, devemos tentar definir o patrimônio em função do significado que possui para a população, reconhecendo que o fator básico na percepção do significado de um bem cultural reside no uso que dele é feito pela sociedade. Devemos conceber o patrimônio cultural como bens adormecidos que se tornam importantes, exatamente na medida em que se investe neles um “novo trabalho cultural”, pelo qual esse bem adquire novo uso e novas significações. Quanto maior a carga simbólica conferida no passado a um bem cultural, tanto mais rica as possibilidades de sua utilização futura. Desse modo, podemos conceber que haja certos bens excepcionais, em virtude dos significados que acumularam, que merecem um esforço especial no sentido de preservá-los e colocá-los à disposição para usos futuros.

Para se pensar em preservação do Patrimônio Cultural é necessário, primeiramente, conhecê-lo, para que esse patrimônio se mantenha preservado pelas gerações vindouras, sendo importante que as eduquemos para fazê-lo. É essencial que o patrimônio tenha significado para essas gerações e é o educador que vai despertar essa importância para evitar o descaso e a destruição.

2 Educação e Cidadania

A educação para o patrimônio cultural, enquanto fonte de conhecimento e enriquecimento individual, busca levar as pessoas a um processo ativo de apropriação e valorização de uma tradição, de uma herança cultural que, juntamente com outras tradições locais, compõe uma identidade local e nacional. É indispensável, para a preservação sustentável de seus bens, o conhecimento e a apropriação do seu patrimônio. Esse conhecimento e apropriação também são indispensáveis para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

A sociedade que não reconhece e não se apropria de seu patrimônio, tem seus

valores enfraquecidos. Sua participação na construção e fortalecimento de seu patrimônio cultural garante a sensação de pertencimento. O reconhecimento desse patrimônio, seja ele local, regional ou nacional, é fonte inesgotável de aprendizado e enriquecimento, tanto do indivíduo, quanto da sociedade na qual ele está inserido. Reconhecendo a si mesmo, o que já é tarefa bastante difícil, que segundo Oliveira (2000) o fenômeno sociocultural denominado identidade está escondido, escamoteado, não só ao homem da rua, como também, ao antropólogo e ao sociólogo, mas, vencida essa primeira etapa, o reconhecimento do “alter” se dá com maior facilidade, assim como, a valorização de si próprio e o crescimento de sua autoestima enquanto cidadãos daquele lugar, convergirão em uma maior participação nas questões locais, sejam questões de cunho religioso, artístico, político, incluindo as questões voltadas para a preservação de sua cultura, identidade e bens comuns.

Nesse contexto, identifica-se outro problema que prejudica a formação do cidadão, que é o próprio sistema educacional brasileiro, que aliena o aluno, no lugar de incentivar o raciocínio e as pesquisas. O problema do sistema educacional brasileiro envolve desde os livros didáticos até à formação dos professores. A educação informal, principalmente a ligada aos museus, também peca quando os bens selecionados para serem expostos representam basicamente a cultura elitista reproduzindo também uma história dessa elite, manipulando e restringindo o conhecimento. Por isso, é tão importante a participação comunitária na preservação do patrimônio cultural e nas instituições afins, como os museus. São também relevantes as atividades de educação patrimonial com essa comunidade, envolvendo professores, alunos, moradores, funcionários de museus, escolas e instituições públicas. A educação patrimonial deve estar presente nos currículos escolares, nas ações educativas dos museus e de outras instituições e atividades de educação informal, para que a comunidade não só participe, mas esteja consciente da importância da preservação dos bens culturais.

Juntamente com a educação, o patrimônio pode fazer com que o indivíduo reflita sobre sua própria realidade. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1987, p.30). Nesse sentido, a educação e o patrimônio podem ser instrumentos imprescindíveis para a busca de uma interação social, para a construção de uma realidade mais humana.

3 A Educação Patrimonial

Cabe então, nessa realidade, o termo Educação Patrimonial, expressão de origem inglesa (Heritage Education), para o processo constante de ensino/aprendizagem que tem por objetivo central e foco de ações o patrimônio,

de acordo com Queiroz (2004). Na tentativa de promover ações de compreensão e preservação do patrimônio cultural, a Educação Patrimonial vem se manifestando de várias maneiras, em museus principalmente, em algumas escolas e se concretizando como veículo de integração, aprendizagem e de construção de cidadania entre todas as idades.

Educação Patrimonial envolve dois termos bastante abrangentes e, portanto, explicar a educação patrimonial como Educação para o Patrimônio ou Educação sobre o Patrimônio é bastante arriscado. Sabemos que o patrimônio não é sua causa única, nem final e que, patrimonial, aquilo que se refere a patrimônio, nesse caso, não se refere a qualquer propriedade, se refere aos bens culturais que, por sua vez, são divididos em bens tangíveis (materiais) e não-tangíveis (imateriais). Assim, também a educação, tomada não somente como mera instrução ou um conjunto de normas pedagógicas, mas um instrumento de desenvolvimento do espírito, de integração social e de alfabetização também cultural. A educação patrimonial não é uma educação somente para o patrimônio, nem somente sobre o patrimônio, envolve conceitos como cidadania e democratização e transformação nas atitudes e ideias, recuperação da autoestima, reintegração de excluídos, etc. A educação patrimonial, mais do que uma atividade pedagógica, um processo metodológico ou uma atividade paralela aos currículos escolares, é uma perspectiva teórica.

“A Educação Patrimonial consiste na implementação de ações educativas de investigação, aproximação e valorização do patrimônio cultural” (MACHADO, 2004, p.114). Trabalhando dessa forma, se consegue resgatar a memória de um lugar para, então, se fazer um reconhecimento e uma comparação com o lugar na atualidade, favorecendo o processo de pertencimento e de identificação por parte de quem o faz. A metodologia da Educação Patrimonial tem seus princípios na Arqueologia onde a investigação tem que ser feita em campo, no seu local de manifestação, e não por meio de dados secundários. Segundo Zortea (1996), a Arqueologia e a Educação Patrimonial se utilizam da mesma metodologia: “interpretar de forma integrada e dinâmica os fenômenos (naturais e culturais) por meio de um método empírico que é o trabalho de campo” (p.532).

A Arqueologia nos dá o entendimento acerca dos homens e suas culturas, seus artefatos culturais, suas habitações e cercanias e nos permite conhecer o passado do homem sob uma ótica, diferente da ótica elitista pregada pela história, fazendo com que valorizemos os bens culturais que não sejam unicamente representantes dessa elite e, com que, eduquemos e sejamos educados sob essa ótica mais democrática e humana, fazendo com que um maior número de pessoas tenha acesso ao conhecimento e ao patrimônio com a visão interdisciplinar da Arqueologia, que é bastante atraente, por permitir a

integração de várias áreas do conhecimento e por estar ligada diretamente à identidade, cultura e memória, e de seus pressupostos pedagógicos. Janelas – Cidade de Goiás A busca do conhecimento a partir de objetos, da cultura material, própria da Arqueologia, é utilizada então nas oficinas de Educação Patrimonial. Funari (1995) explica que é através do mundo material que a criança, na escola, e os adultos, em geral, tomam contato com a ordenação social. Em uma oficina de Educação Patrimonial, definida então as metas da atividade, suas delimitações e possibilidades, defini-se, também, um objeto real como fonte de informação: uma habitação, um monumento, uma igreja, uma festa, etc.; e a atividade se desenvolverá seguindo as etapas específicas da Educação Patrimonial: Observação-identificação; Registro-descrição; Exploração-contextualização e Apropriação-interpretação.

Assim, a memória social ou coletiva, evidenciada a partir dos registros, vestígios e fragmentos, considerados conceitualmente como bens culturais de uma dada sociedade, constitui-se em referencial da identidade cultural e instrumento mediador entre sujeito histórico e a cidadania (TAMANINI, 1999, p.340).

A metodologia da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer bem cultural. Atividades de Educação Patrimonial podem ser feitas nas escolas, nos parques, nas praças e em outros espaços públicos, em um rio ou em um museu, para que a comunidade envolvida possa conhecer e se relacionar, de forma mais proveitosa, com esse patrimônio. A comunidade local também pode participar das decisões e decidir sobre o que é ou não patrimônio para eles e para o lugar, podendo contribuir com histórias, fotos, documentos, receitas, músicas, etc. O envolvimento da comunidade também é importante, para que as pessoas comprometidas com a atividade se sintam responsáveis pelos bens de sua cidade, bairro ou rua e para que a preservação desses bens seja tratada como uma responsabilidade pessoal, como se cuidassem de uma herança familiar. Dessa forma, os bens culturais teriam a conotação de bem público, como aquilo que pertence ao povo, e não ao Estado, e a preservação seria assim um ato duradouro.

A Educação Patrimonial vem acontecendo por toda América Latina, vários programas estão se iniciando no Chile, como o livro editado em 2000, El baú de mis tesoros ou o Projecto piloto em escuela de lo Cartagena, no Uruguai e em outros países.

No Brasil, o deslançar das iniciativas veio com a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, guia que reuniu experiências de ações desenvolvidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em Educação Patrimonial, durante quinze anos. Entretanto, desde 1983 as ações

educativas voltadas para o uso e apropriação dos bens culturais, já começavam a ser pensadas quando o 1º Seminário inspirado na designação inglesa Heritage Education foi realizado no Museu Imperial, em Petrópolis – RJ. A partir daí, o tema vem despertando interesses e resultados em diversas iniciativas como oficinas, palestras e outros trabalhos aos quais o Guia surgiu para orientar.

Oficinas de Educação Patrimonial são muito utilizadas em museus, onde as exposições são consideradas, erroneamente, meros espaços ilustrativos das matérias ensinadas em sala de aula, exigida nos currículos, reduzindo-os a imagens vazias de conteúdo que funcionam apenas como um livro de figurinhas e que a escola é o único local de aprendizado. Pelo contrário, o museu também é um lugar de aprendizado, de comunicação, de diálogo, de acesso à cultura e às informações e vivências que não são ensinadas no ensino formal, a escola. O ensino informal que ocorre nos museus constitui-se em uma ação educacional dos sentidos, a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estéticos que vêm se mostrando fundamentais para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano. É em busca dessa educação do sensível, para a construção de uma melhor atuação social que trabalha Duarte (2001):

Repensar as formas de obtenção do conhecimento sensível e mesmo o entendimento do que seja ele, constitui um desafio da contemporaneidade, imersa nessa crise e cujo substrato parece ser mesmo o ato humano de conhecer o mundo e, a partir daí nele atuar (p57).

As visitas guiadas em museus devem ter um objetivo pré-definido, por meio do qual o mediador poderá estabelecer uma didática, deverá conversar com o professor da turma guiada, a respeito do conhecimento e características dessa turma, para melhor exercer sua função de educador. “Ele não está ali como um “tira dúvidas” e sim, como um educador, sujeito de sua ação reflexiva, que conhece o acervo, as exposições e os processos de comunicação com o público” (GRINSPUM,2004, p.47). A participação do mediador é de caráter fundamental na ação educativa patrimonial, não só nos museus, mas na cidade como um todo (no caso o mediador seria uma espécie de guia), para a valorização do patrimônio e a construção da cidadania, favorecendo a construção de uma história de acesso cultural mais democrático e, portanto, menos elitista.

Um dos grandes desafios para os museus, sejam eles históricos, científicos ou de arte, é a conciliação entre a obrigação de manter um rigor intelectual, uma postura institucional comprometida com a responsabilidade social e uma estrutura padronizada, e a necessidade de serem atrativos e significativos para sujeitos de diferentes comunidades, grupo social, faixa etária e interesses distintos. Nesse sentido, as oficinas de Educação Patrimonial têm sido de

grande ajuda.

Segundo Soares (2004) a metodologia da Educação Patrimonial surgiu para o desenvolvimento de programas didáticos nos museus, só depois esse método passou a ser trabalhado nas escolas. Esse método de ensino parte da observação de objetos e do despertar de interesse e curiosidade a respeito desse objeto e de suas manifestações culturais materiais e imateriais (o saber fazer, as lendas que o envolvem, etc.) e de uma metodologia específica já citada.

4 As atividades de Educação Patrimonial

Atividades de Educação Patrimonial podem ser realizadas em qualquer instituição de ensino (formal ou informal) desde que programadas previamente e determinados seus objetivos, meios e fins. Dentre um diversificado leque de atividades, sugere-se um jogo arqueológico onde os alunos entram em contato com objetos arqueológicos e fazem sua análise seguindo as etapas necessárias. O contato direto com objetos tem uma função pedagógica única já explicada por Kant (1958):

(...) Como haveria de exercitar-se a faculdade de conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência?(p.10.)

Inicialmente, os alunos, em pequenos grupos, recebem os objetos ou fotos e réplicas de achados arqueológicos, tanto de sítios pré-históricos como históricos do território brasileiro. E trabalham com eles, como explicarei adiante.

O material entregue deve ser selecionado, para que represente vestígios diferentes e para que, posteriormente, os alunos possam imaginar o tipo de sítio e o local de onde aqueles vestígios teriam sido recolhidos. Fósseis, cravos, pregos, cacos cerâmicos, louças, pedaços de cabaças, pedras lascadas, pedaços de ossos, dentes de animais, desenhos, jarras e ainda um grande número de outros elementos podem ser usados.

Para iniciar, os alunos expõem os elementos em suas mesas. Cada grupo com um objeto, deverá fazer anotações ou pensar algumas questões que envolvem suas características, utilidade, tamanho, etc. Depois de analisarem os vestígios, deduzirão como vivia o povo ou agrupamento aos quais os elementos pertenciam. À medida que vão chegando às conclusões, fazem novas anotações. Os grupos demonstram a seus colegas a que conclusões chegaram e como pensaram para chegar até elas. Durante essa etapa, os alunos são acompanhados de perto e são incentivados a pensarem algumas questões, mas respostas

prontas nunca são dadas às perguntas como: que objeto é esse, para que servia ou quando foi feito?

É importante, durante a oficina, que percebam que, apesar de, em toda sua existência, os homens terem criado objetos semelhantes para sobreviverem, cada povo, cada civilização, de cada época, desenvolve suas próprias tendências, de acordo com o meio ambiente com o qual está diretamente envolvido. Portanto, não existe uma adaptação padrão e, conseqüentemente, as respostas ao meio natural são bastante diversificadas e a criatividade de cada povo nunca cessa. Cada grupo possui técnicas distintas de outros grupos, para uma mesma atividade, que se materializa em um objeto, por exemplo: as facas chinesas podem ser personalizadas, de tal forma, a ponto de serem inconfundíveis com as facas de outros grupos, porque deixou marcas que podem ser analisadas e que possuem determinado significado cultural que denuncia sua tradição, como teria sido sua produção e quais tendências as influenciou (tendências religiosas, sociais, políticas, etc). Porém, é importante nunca deixar de lado o fato de que o contato de grupos distintos sempre esteve presente, permitindo, também, uma troca de linguagens, de técnicas e de cultura, tornando-se importante a averiguação da presença desse tipo de contato nos objetos.

Por esses motivos, o conhecimento de um objeto, seja ele decorativo, ritual ou utilitário, requer que se leve em consideração a sua fabricação (recursos e materiais disponíveis, técnicas, conhecimento sobre o meio natural, transmissão deste saber dentro do grupo, etc.) seu uso (em que momento, com que finalidade, distinção de gênero pelo uso) e significados simbólicos, considerando, também, seu contexto mais amplo, analisando suas muitas dimensões e significações dentro da sociedade em que foi criado. Para o entendimento do modo de viver e de ser das populações indígenas, por exemplo, a análise da cultura material deve abordar o conhecimento das matérias-primas, das técnicas de trabalho, do tempo dedicado à atividade, do escambo que era feito, o estudo da morfologia e decoração dos artefatos que identificam o grupo e a pessoa que o fez, a verificação das influências culturais inter e intratribais, e o estudo dos campos da cultura material e artística que envolve a habitação (tipologia, técnicas de construção, estilo arquitetônico, organização social do espaço), cerâmica, arcos e flechas e outras armas, equipamentos domésticos e de trabalho, fogões e fogos de aquecer e objetos rituais (artefatos plumários, instrumentos rituais, máscaras).

Apresentadas as conclusões a respeito dos objetos arqueológicos, objetos atuais são entregues para que pensem as mesmas questões sobre eles e se faça um paralelo entre objetos antigos e atuais, para que percebam as dificuldades em interpretar um objeto fora de seu contexto, sem nenhuma referência histórica. Ao final da oficina, pode-se perguntar por que foi necessário

procederem dessa maneira e explica-se a metodologia da Arqueologia, a imparcialidade e a não presença de pré-conceitos ao lidarem com um objeto conhecido ou não.

5 Considerações finais

É imprescindível para os estudiosos e profissionais de todas as áreas conhecerem e entenderem a importância do patrimônio cultural, não só como um ponto turístico, mas como um lugar de memória, e saberem que cada peça de um museu, cada monumento de uma cidade, cada tradição tem um valor simbólico maior do que está ali exposto. Os alunos que participam de oficinas, se aproximam mais desse patrimônio ao manusearem objetos arqueológicos e, alguns deles, talvez até se sintam mais responsáveis por esses objetos e pelo patrimônio arqueológico. Algumas expectativas podem não ser atendidas de imediato, como conhecer mais sobre a história do estado ou de povos antigos, pelo menos, não em termos quantitativos, mas qualitativamente, a experiência é sempre proveitosa e realizadora, para despertar a sensibilidade para as questões culturais. Para Gallo (1997), essa seria uma contribuição relevante para suprir a necessidade da educação, da visão mecânica do mundo ser substituída por uma visão orgânica. As situações vividas e criadas pela imaginação humana, a partir de uma experiência dos sentidos ligados diretamente ao nosso corpo, “à nossa sensibilidade, podem nos propiciar melhores condições para sentir, interpretar e compreender este mundo”(DUARTE, 2001, p.83).

Referências

- ARENDRT, Hanna. Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- DUARTE, João Francisco. O Sentido dos Sentidos. Curitiba, Criar Edições, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo, Paz e Terra, 1987.
- FUNARI, Pedro Paulo. A hermenêutica das ciências humanas: a história e a teoria e práxis arqueológicas. Curitiba, Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1995.
- GALLO, Silvio. Conhecimento, Transversalidade e Educação: Para além da interdisciplinaridade. Piracicaba, Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. 1997; 10 (21) 113 - 132.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro, UFRJ / IPHAN, 1996.
- GRINSPUM, Denise. Educação para o Patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para formulação de política. Simpósio Internacional. São Paulo, 2004.

HORTA, Maria de L.; GREENBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília, IPHAN: Museu Imperial, 1999.

HUNTINGTON, Samuel P. O Choque de Civilizações e a recomposição da Ordem Mundial. Rio de Janeiro, Objetiva, 1997.

KANT, Emmanuel. Crítica da Razão Pura. São Paulo, Brasil Editora, 1958.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. Cartilha de Educação Patrimonial: orientação para professores do ensino médio. Caxias do Sul: Maneco, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Os des(caminhos) da identidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. 2000; 15 (42) 3-12.

PINHEIRO, Maria Beatriz. Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio. Caxias do Sul, Maneco, 2004.

QUEIROZ, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania - 2004. Revista Museu. Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3562. Acesso em 10 de jun. 2011

SOARES, André Luis Ramos (Org.). Educação Patrimonial: relatos e experiências. Santa Maria, UFSM, 2004.

TAMANINI, Elizabete. Museu Educação e Arqueologia: prospecções entre teoria e prática. São Paulo. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. 1999; 3: 339-345.

ZORTEA, Andréa de Souza. Arqueologia e Pedagogia: Um intertexto acessível sob a ótica interdisciplinar. In: Reunião Científica da Sociedade de Arqueologia Brasileira. 1996; 2 (1). KERN, A. (Org.). Porto Alegre, PUCRS, p. 529-540.



Neutro é quem já se decidiu pelo mais forte.

Max Weber

BULLYING NA PERCEPÇÃO DA EQUIPE TÉCNICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRICIÚMA

Chantele Cerqueira de Lima
Especialista em Gestão de Pessoas – ESUCRI/SC

Nilo Otani
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC/UFSC

Angela Regina Heinzen Amin Helou
Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC/UFSC

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo caracterizar a percepção da equipe técnica de escolas estaduais de Criciúma, sobre o fenômeno bullying. Verifica-se, no âmbito da presente pesquisa, que ainda que haja um árduo caminho a ser percorrido, é possível resolver os problemas sociais relacionados ao tema e focar na formatação de políticas públicas, com respectivo envolvimento das instituições escolares, pais e educadores.

Palavras-chave: Bullying. Cyberbullying. Escolas Estaduais de Criciúma/SC.

Abstract: This study aims to characterize the perception that members who compose the technical staff of the Criciúma state schools, have on the bullying phenomenon. In the context of this research, there is still a tough path that has to be lead, thou it is possible to solve the social problems related the theme and it is also possible to focus on the formation of public policy, with the participations of the scholar staff members in this case educators and the parents, or in other words the students family.

Keywords: Bullying. Cyber bullying. State Schools in Criciúma/SC.

BULLYING NA PERCEPÇÃO DA EQUIPE TÉCNICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRICIÚMA

Introdução

O presente estudo tem por objetivo abordar sobre o bullying na escola e suas consequências. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, cujos textos e respectivos autores remetem ao entendimento deste fenômeno.

Importante ressaltar que o conceito de bullying envolve qualquer atitude agressiva, intencional e repetida, praticada sem motivação evidente, efetivada por estudantes contra outro ou outros que ocasione aflição e dor e realizada em uma relação desigual de poder. As ações repetidas entre semelhantes e o desequilíbrio de poder formam a essência para tornar presumível a ameaça à vítima.

Trata-se de um problema mundial, praticado nas escolas e não limitado a qualquer tipo peculiar de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana. Pode-se considerar que existem escolas que não admitem a existência de bullying entre seus alunos, ou ignoraram o problema, ou simplesmente se recusam a enfrentá-lo.

Relações interpessoais ocorrem nos ambientes em que pessoas se encontram. Nestas relações há o mais forte, ou aquele que tende a demonstrar ser assim, e por uma necessidade de deter o poder, o que se julga mais forte busca vítimas por meio das quais seu domínio será desempenhado. Desde que a vítima é escolhida, o agressor irá maltratá-la, até ridicularizá-la perante os demais. Em tal contexto, o bullying é estabelecido.

Destaca-se nos últimos anos a prática do cyberbullying, que é a forma virtual de praticar agressões a outros, de forma cruel e discriminatória, embalado pelas novas tecnologias que as crianças e jovens utilizam tão bem. Essas práticas caracterizam-se por três personagens: o agressor, a vítima e a plateia. O agressor predomina o perfil de meninos na faixa etária de 12 a 14 anos, que buscam popularidade e status no grupo a que pertencem, numa relação de poder sobre os outros, geralmente advindos de famílias também agressivas. Geralmente, possuem baixa autoestima, disfarçada por práticas agressivas de preconceito e discriminação.

A vítima predomina o perfil de alunos tímidos, passivos, com algum diferencial físico ou comportamental. Muitas dessas vítimas aceitam as agressões em virtude, também, de sua baixa autoestima e outras reagem de forma também agressiva. Entre esses personagens, existe a plateia, que ora reage de forma passiva, sendo conivente com as agressões e ora incentiva e aplaude essas

mesmas agressões, ampliando os efeitos do fato.

Esse fenômeno de agressões e humilhações atinge o processo de ensino-aprendizagem, bem como, a sociabilidade das vítimas. Muitas vezes, o agressor se sente inatingível, pois o anonimato dos atos faz aumentar a impunidade. Como consequências, têm-se: déficit de atenção na escola: falta de concentração, desmotivação para estudar, fobia escolar, insegurança, angústia, ansiedade, transtornos de pânico, depressão, anorexia, bulimia e até casos de suicídio.

Os padrões sociais devem ser trabalhados na escola e na família, de modo a difundir o respeito e aceitar as diferenças, ou seja, construir valores de solidariedade, independente de raça, origem, condição social, religião, opção sexual ou tipo físico.

1 fundamentação teórica

1.1 Bullying: Um fenômeno social presente dentro e fora da escola

As pesquisas sobre violência escolar vêm sendo desenvolvidas, nos últimos anos, com mais frequência, pois ela passou a ser reconhecida como um problema mundial, praticado nas instituições de ensino. Esse tipo de violência vem sendo destacado e identificado como Fenômeno Bullying.

De acordo com Fante (2008), a prática de bullying começou a ser pesquisada nas décadas de 1970 e 1980, quando se descobriu que tal forma de violência era responsável por muitas tentativas de suicídio entre adolescentes. Olweus (1993) iniciava sua pesquisa na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas, seus estudos e planejamentos foram feitos na Noruega. Com as intervenções que foram realizadas e registradas em pesquisas, os índices de bullying nas escolas norueguesas foram reduzidos em até 50%.

Existem dois tipos de agressões no bullying, a agressão direta, que envolve contato físico, a qual o agressor a realiza através de socos, pontapés, beliscões, puxões de cabelos, entre outros. A agressão indireta é realizada de forma sutil e, por isso, mais difícil de identificar, ela ocorre sem contato físico, por meio de fofocas, difamações e exclusão social (OLWEUS, 1993).

Fante (2005) explica ainda que o bullying é o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorre sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra os demais, causando dor, angústia e sofrimento. Para esta autora, significa tyrannizar, amedrontar, oprimir. O substantivo descreve o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos. Relata também que o bullying já existe há muito tempo, mas que era entendido como fase da vida normal para crianças e adolescentes. O que caracteriza o bullying é a incapacidade ou a inabilidade da vítima de reagir. Neste contexto, a violência causa sofrimento, seja em um eventual comentário indiscreto que atinge diretamente o moral e a imagem ou um apelido que leve a uma humilha-

ção ou intimidação.

Conforme Silva (2010), bullying é um termo de origem inglesa, adotado em vários países, para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar um sujeito e colocá-lo sob tensão. O termo “valentão” e os verbos “brutalizar” e “tiranizar” são representados pela palavra inglesa bully. A autora também chama a atenção para os alunos que depreciam os demais e dão risadas, colocam apelidos e acham que as brincadeiras ocorrem de forma natural entre eles. Mas quando esse hábito passa para atos de violência e perversidade, a brincadeira deixa de ser sadia e recebe o nome de bullying escolar.

Considerando-se que a escola é um ambiente educativo, deve ser também um ambiente de socialização para que crianças e adolescentes sintam-se capazes de adaptar-se. É papel do professor e da direção da escola observar o comportamento dos alunos, para encontrar uma forma de atuar como mediador em um diálogo favorável à aceitação das diferenças, ou seja, possuir conhecimento das suas atribuições.

Segundo a ABRAPIA (2002), num estudo realizado com 5.785 alunos de 5ª a 8ª séries, 40,5% admitiu estar diretamente envolvido em atos agressivos na escola, sendo 16,9% alvos, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores de bullying. A pesquisa concentrou-se na conscientização para atos de alunos e na orientação dos professores no sentido de não legitimá-los, além de alertar a comunidade escolar, orientar famílias e a sociedade em geral. A pesquisa também é fonte de subsídios para demais pesquisadores e educadores em geral.

O IBGE (2010) aponta Brasília como campeã de bullying, com 35,6% dos alunos afirmando ser vítimas de agressão. Belo Horizonte, 35,3%, Curitiba, 35,2%, São Paulo, 31,6%, Campo Grande, 31,4%, Goiânia, 31,2% e Teresina e Rio Branco, 30,8%.

Devido ao aumento da violência nas escolas, percebe-se que esse fenômeno é um grande dilema e é preciso levar educadores e pais a não fazer vista grossa, diante de um problema que só tende a crescer, em uma sociedade cheia de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, contribuir para uma sociedade de relações igualitárias.

As situações de abuso e maus tratos entre estudantes são um fato, em todas as nossas escolas. Chalita (2008) explica que o fenômeno bullying encontra-se em todas as classes sociais, em escolas públicas e privadas, em diversas culturas e costumes, no entanto, o fenômeno muitas vezes é confundido com agressão e indisciplina.

1.2 Escola que protege: um projeto modelo do Ministério da Educação

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, implantou em 2004 o

“Projeto Escola que Protege” (EqP), visando contribuir para o enfrentamento e prevenção do fenômeno bullying. O projeto compreende a escola entre os fundamentos na Rede de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente.

A “Escola que Protege” é um projeto de formação de profissionais da educação básica e de incentivo à produção de matérias didáticas e paradidáticas voltadas para a promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento a todas as formas de violências contra eles.

Segundo a FNDE (2009 n° 17), que regulamenta a apresentação de projetos Escola que Protege - Art. 14 - Na elaboração do projeto e nas atividades previstas devem levar em consideração: I – a perspectiva de gênero e de raça/etnia; II – a necessidade de desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais relativas a crianças e adolescentes; III – a análise da influência de situações de violência – bullying, discriminação, exclusão, subalternização e (in)visibilização – na subjetividade e no desempenho de estudantes e profissionais da educação, bem como, na estrutura das interações no interior da escola; IV – as interfaces entre a violência, em particular contra crianças e adolescentes, e formas de dominação decorrentes de classe, cor, raça, etnia, origem geográfica, idade, condições socioculturais e físico-mentais, etc.; V – reflexão acerca das interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças e adolescentes.

De acordo com o MEC (2009), o fenômeno do bullying teve projeção na mídia nacional e internacional na década de 2000, sendo amplamente disseminado pelos meios digitais, com criação de diversos sites sobre a temática – quando a palavra bullying é pesquisada no site de buscas Google, mais de 14 milhões de páginas são exibidas.

Mesmo com a existência de consideráveis trabalhos sobre o bullying e profissionais empenhados no desenvolvimento de projetos que reduzam a incidência desse problema, verifica-se a necessidade da realização de estudos que envolvam profissionais de diversas áreas do conhecimento, devido à complexidade das consequências que este fenômeno comportamental acarreta aos envolvidos e à sociedade da qual fazem parte.

1.3 Cyberbullying – O Contexto Tecnológico do Bullying

Silva (2010) afirma que o cyberbullying é a forma virtual de praticar o bullying. A tecnologia é utilizada para ameaçar, humilhar e difamar. Inclui envio de vírus, acesso a contas de e-mail, provocação de alguém que envia intencionalmente mensagens hostis a grupos de discussões. É ato de incomodar o outro com manifestações covardes e ardilosas.

Segundo Fautino e Oliveira (2008), cyberbullying é a forma de violência por

meio da linguagem, agressão praticada discursivamente via meios de comunicação virtuais. Suas consequências são as mesmas que as do bullying.

De acordo com Santomauro (2010, p. 67),

Na internet e no celular, mensagens com imagens e comentários depreciativos se alastram rapidamente e tornam o bullying ainda mais perverso. Como o espaço virtual é ilimitado, o poder de agressão se amplia e a vítima se sente acuada, mesmo fora da escola. E o que é pior: muitas vezes, ela não sabe de quem se defender.

No espaço virtual, as provocações podem ser permanentes, ampliando o constrangimento de suas vítimas, além do espaço escolar. Em alguns casos, torna-se extremamente difícil identificar os agressores, o que aumenta a sensação de impunidade. Sendo a adolescência a fase na qual a pessoa aprende a lidar com a própria imagem, a vítima se torna vulnerável a ataques desse tipo. Por outro lado, o perfil dos agressores também se manifesta no prazer em menosprezar o outro para se autoafirmar. Essa fase também se caracteriza pela necessidade de pertencer a um grupo. Basta sair do padrão – alto, baixo, gordo, magro – para ser provocado.

O cyberbullying é um problema crescente justamente porque os jovens utilizam cada vez mais a tecnologia. Mesmo quando a agressão é virtual, o estrago é real. Assim como o bullying tradicional, no espaço virtual também existe o perfil da vítima, do agressor e do espectador.

De acordo com Santomauro (2010), a escola precisa encarar com seriedade as agressões entre os alunos. A busca pela solução e prevenção inclui reunir todos: equipe pedagógica, pais e alunos que estão ou não envolvidos diretamente. A prevenção se dá ao criar relacionamentos saudáveis, com tolerância às diferenças, senso de proteção coletiva e lealdade. É preciso desenvolver no grupo a capacidade de se preocupar com o outro, construindo uma imagem positiva de si e de quem está no entorno.

Torna-se relevante reconhecer os sinais de mudança de comportamento dos alunos, identificando os casos de cyberbullying. É comum as vítimas se queixarem de dores e de falta de vontade de ir à escola. Cabe à escola, juntamente com a família, falar com os envolvidos, focando-se nos valores essenciais, como o respeito.

Nas situações mais extremas, é possível levar o problema a delegacias especializadas em crimes digitais. É importante, como medida de proteção, salvar os e-mails e mensagens ameaçadoras como prova, permitindo, assim, o rastreamento de tais conteúdos. Nos sites de relacionamento, existe a opção de denúncia de conteúdos impróprios.

1.4 Sobre Vítimas e Agressores

A violência no ambiente escolar foi alvo de uma pesquisa inédita no Brasil, promovida pela organização não governamental Plan, que envolveu mais de 5 mil estudantes. De acordo com esta pesquisa, os meninos são mais vulneráveis que as meninas a episódios de maus tratos e a bullying no ambiente escolar, da mesma forma como o são os alunos de quinta e sexta séries. As vítimas de bullying concentram-se no intervalo de adolescentes de 11 a 15 anos. Não existem diferenças significativas na distribuição das vítimas de bullying por cor/etnia, diversamente do que se poderia esperar, levando-se em consideração as questões de discriminação racial (FISCHER, 2010).

A pesquisa aponta, ainda, que entre os aspectos comportamentais e emocionais observa-se a existência de padrões de sentimentos ligados às situações de maus tratos, diferentes entre as vítimas do sexo masculino e as do sexo feminino. Os meninos afirmam que levam na brincadeira, acham graça, ou não dão importância aos maus tratos sofridos, enquanto as meninas afirmam que se sentem mal, ficam chateadas, magoadas e tristes. Entretanto, os dados não permitem delinear padrões de ação declaradamente definidos das vítimas depois das agressões. As atitudes mais comuns costumam ser: apatia, tentar se defender, revidar a agressão ou falar com os pais. Fugir, chorar ou chamar os irmãos são os comportamentos menos citados.

Muitas vítimas não sabem dizer por que sofrem maus tratos, enquanto outras, acreditam que uma agressão de que foi vítima não passava de brincadeira. Como terceira opção mais citada para a questão “por que você acha que seus colegas te maltrataram?” aparece a resposta “porque querem ser populares”, o que revela uma dimensão de poder inerente à prática de bullying.

Observa-se, conforme Ficher (2010), que os dados quantitativos demonstram que o resultado dos maus tratos na vida escolar das vítimas incide sobre o processo de aprendizagem, ocasionando perda de concentração e do entusiasmo e não sobre a sociabilidade com os colegas ou o respeito à autoridade dos professores e diretores.

Os discursos coletados na etapa qualitativa da pesquisa mostram outros aspectos, mais subjetivos, no que se refere ao perfil das vítimas. Para os professores e equipe técnica, a principal característica da vítima do bullying é ser diferente dos seus colegas, de alguma forma. Essa diferença pode ser uma característica física marcante ou uma deficiência, como um status social que permita vestir-se ou possuir objetos e roupas que se destaquem do restante. Torna-se evidente, assim, que as diferenças são geradoras de comportamentos de rejeição e agressão.

A vítima típica é um indivíduo geralmente pouco sociável e que sente dificuldades de impor-se ao grupo, tanto física, quanto verbalmente, tornando-

se “presa fácil” para os seus abusos (FANTE, 2005). Existe, também, a vítima provocadora, aquela capaz de insuflar seus colegas a tomar ações agressivas contra si, mas que, no entanto, não consegue responder aos revides de forma satisfatória. Nesse grupo geralmente encontramos crianças ou adolescentes hiperativos ou impulsivos, que criam, sem intenção explícita, um ambiente tenso na escola (SILVA, 2010).

Nesse contexto, pode-se citar a vítima agressora, que reproduz os maus-tratos sofridos. Nesses casos, após ter passado por situações de sofrimento na escola, a vítima tende a buscar indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em bodes expiatórios, na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos. Essa tendência tem sido evidenciada entre as vítimas, fazendo com que o bullying se transforme numa dinâmica expansiva, cujos resultados incidem no aumento do número de vítimas (FANTE, 2005)

As vítimas de bullying são definidas pelos alunos entrevistados como colegas passivos, sem voz ativa. Os discursos dos alunos sugerem que, em geral, as vítimas apresentam perfil psicológico mais inibido e tímido. Pode-se observar que características físicas marcantes são detalhes que caracterizam as vítimas, tais como o uso de óculos, sobrepeso e até a cor da pele.

Na pesquisa divulgada pela ONG Plan, os discursos dos pais, por sua vez, articulam os elementos hegemônicos das opiniões dos professores e dos alunos. De acordo com os pais, o perfil da vítima é marcado por seu diferencial ou pela condição física ou comportamental. Dessa forma, determinadas características físicas, comportamentais ou emocionais podem fazer com que a vítima seja mais vulnerável às ações dos agressores e dificultar a sua aceitação pelo grupo (FISCHER, 2010).

Os agressores possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade, geralmente associados a um perigoso poder de liderança, obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico. O agressor pode agir sozinho, ou em grupo. Os agressores apresentam, desde muito cedo, aversão às normas, não aceitam ser contrariados ou frustrados, geralmente estão envolvidos em atos de pequenos delitos, como furtos ou vandalismos (SILVA, 2010).

Outro ponto analisado refere-se às emoções, no agressor elas podem ser agrupadas em dois padrões distintos: sentimentos que instigam a repetição da agressão e outros que bloqueiam sua reiteração. O primeiro grupo de opções é o mais mencionado, o que explica o fenômeno, de certa forma. Porém, o segundo grupo de sentimentos é apontado com importante relevância, o que desmistifica a visão negativa do agressor. A pesquisa permite observar que entre os agressores, também existem padrões de sentimentos ligados às situações de maus-tratos bastante diferentes entre os alunos do sexo masculino

e feminino (FISCHER, 2010).

Depois de maltratar um colega, as atitudes mais comuns por parte dos agressores são: dividir essa informação com os amigos ou então omiti-las de todos, sem contar nada a quem quer que seja. O resultado principal que a prática de maus-tratos a colegas pode causar na vida escolar do agressor refere-se ao processo de aprendizagem, da mesma maneira que ocorre entre as vítimas. Aquele que presencia o bullying, porém, não o sofre nem o pratica, torna-se o espectador, que representa a grande maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio, por temer se transformar em novo alvo para o agressor. Mesmo não sofrendo as diretamente, muitos deles podem sentir-se inseguros e incomodados (FANTE, 2005).

Outro matiz do perfil comportamental e emocional dos alunos que praticam o bullying é mostrado nos dados coletados na etapa qualitativa da pesquisa. É revelado pelo discurso dos professores que uma característica importante do perfil de muitos dos alunos agressores é o histórico escolar negativo, que pode abranger repetência. Os professores acreditam que o comportamento violento é um modo de conseguir destaque junto ao grupo. Isto é, os professores associam ao perfil do agressor o desejo de aceitação social (FISCHER, 2010).

Fica evidente, conforme entendimento dos professores, que agredir os colegas é garantia de status, poder e domínio sobre o grupo, garantindo sua evidência. A convivência habitual com a violência dentro do ambiente familiar é citada, ainda, pelos professores, como um elemento da caracterização do perfil dos agressores, como também, a falta de estímulo familiar à aprendizagem. A baixa autoestima está muito presente nos discursos dos docentes.

Os dados qualitativos mostram que, também, os alunos acreditam que uma das características marcantes no perfil dos agressores é o desejo de aceitação social e a necessidade de exercer influência sobre os colegas, ocupando um lugar de destaque no grupo e garantindo popularidade.

Nos discursos dos alunos também se observa a ênfase em outra característica do perfil dos agressores, que é a ausência de medo da punição. Já os pais, em seus relatos, destacam no perfil do agressor a necessidade e o desejo de discriminar o outro (FISCHER, 2010, p. 61).

As escolas de Criciúma têm uma proposta pedagógica baseada nos pressupostos da interdisciplinaridade. A partir do comprometimento de cada gestor e do professor é que se pode crer numa educação para o futuro.

A Secretaria de Segurança Pública e Defesa do Cidadão, em parceria com a Secretaria de Educação Estadual de Criciúma, aplicou nas escolas um questionário que servirá de subsídio para entender a gestão e o que ocorre dentro das

escolas. A seguir, serão apresentados alguns dos resultados tabulados pela professora Janete, da Secretaria da Educação Estadual de Criciúma. Foram identificados na pesquisa alguns tipos de violência que se manifestam com

maior frequência no contexto escolar, lembrando que para efeito deste artigo, somente o resultado da escola estadual será considerado.

Conforme demonstra o gráfico 1, o bullying se apresenta na realidade escolar e deparamo-nos com as outras formas de violência que enfrentam muitos dos nossos estudantes.

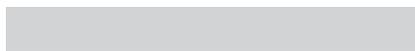
A pergunta que se faz é o que as escolas estão fazendo para trabalhar essa realidade? Algumas respostas: 1) Diálogo e orientações sobre os temas transversais estão sendo estratégias positivas em relação ao bullying, mas faz-se necessário adotar ações coletivas e material de apoio para a

prevenção; 2) Atendimentos individuais e atividades coletivas que envolvem a participação dos pais; 3) Busca por diálogo com a família; 4) Diálogo com os alunos envolvidos no fato; 5) Procura-se a família só em situação que a escola não consegue resolver; 6) Diálogo e conscientização individual com o agressor e com a vítima; 7) Diálogo com o agressor e a vítima, depois a família é chamada para tentar resolver o problema, em seguida, é acionado o conselho tutelar; 8) Tratamento da parte docente, com respeito aos alunos e familiares; 9) Trabalho transversal, envolvimento em atividades esportivas, culturais e diálogo.

Os resultados foram descritos por professores e gestores de escolas estaduais. Uma das maiores ferramentas de pesquisa é o registro e o feedback. Em ambientes escolares, as formas de bullying mais comuns são: agressões físicas e verbais; ameaças; brigas; chantagens; apelidos; trotes; xenofobia, intimidações; piadas; assédios; xingamentos; alienações; abusos; discriminações, entre outras formas de ridicularização.

Segundo Freire (1921-1997), não é possível refazer este país, democratizá-lo,

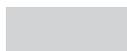
Gráfico 1: Tipo de violência



Bullying - 54



Vandalismo - 28



Xenofobia - 16



Abuso sexual - 02



Outros - 04

Fonte: SDR-Criciúma - Gerência de Educação, 2009.

humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Relevante considerar que o bullying não é praticado somente por alunos e entre alunos, ele se traduz em todas as relações desiguais de poder em que um dos agentes seja ridicularizado ou sofra algum tipo de agressão. Por esse motivo, no ambiente escolar pode acontecer entre alunos e professores.

A partir do momento em que o bullying começa a ser praticado, gera situações de violência que podem ser estendidas pela sociedade como um todo. Por esse motivo, vê-se a necessidade da atenção de todos os envolvidos no processo educacional, pois este é um vilão que permeia a educação do século XXI. É preciso, ainda, a elaboração de planos de ação em que valores como o respeito, amor, companheirismo e cidadania sejam abordados. Consequentemente, quando os ambientes escolares investem nesses valores, esquecidos em tempos atuais, estão contribuindo para que a prática do bullying venha a se extinguir das escolas.

3 procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico é a descrição do caminho percorrido para que o trabalho seja confeccionado. Nesse sentido, este trabalho utilizou a técnica de pesquisa classificada como documentação indireta. Segundo Otani e Fialho (2011), a técnica de documentação indireta se caracteriza pela coleta de dados através de fontes primárias, nesse caso, entrevista ou fontes secundárias.

Foram realizadas entrevistas com cinco educadores da rede pública estadual de ensino de Criciúma, contendo seis perguntas expressas de forma oral, com dados primários. Tais entrevistas facilitaram a exploração de experiências e da percepção do educador. Os dados secundários da pesquisa foram retirados de livros e revistas, respeitando seus autores, conforme anexo nas referências e nos arquivos da Gerência de Educação Estadual de Criciúma, preservando dados institucionais das escolas.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois para Barros e Lehfed (2000), há descrição do objeto da pesquisa.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como predominantemente qualitativa, com interpretação dos resultados pelo método indutivo. Sobre os procedimentos técnicos, caracteriza-se como estudo de caso. O estudo de caso se limita à compreensão de um caso específico, por meio do conhecimento do fato ou fenômeno estudado pelo processo de análise e interpretação (OTANI, FIALHO, 2011).

4 resultados da pesquisa

A pesquisa foi realizada com cinco educadores da rede Estadual da Gerência de Educação 21ª Criciúma. Dos cinco educadores, um orientador e quatro professores, um do sexo masculino e quatro do sexo feminino, compreendidos entre a faixa etária de 40 a 50 anos. Os entrevistados possuem graduação e pós-graduação na área em que atuam. Foram feitas seis perguntas em relação ao bullying, com opinião pessoal de cada educador. Os educadores escolhidos foram do Ensino Fundamental que lecionam em bairros carentes e próximo ao centro da cidade. Em cada encontro com o educador foi explicada a proposta de pesquisa e garantido o sigilo dos participantes e instituição. Para assegurar a identidade dos educadores, optou-se por representá-los em suas falas como: P1, P2, P3, P4 e G5.

Entrevistando os professores e um gestor, ficou evidente no trabalho de pesquisa que os educadores têm algum entendimento sobre o fenômeno bullying: “Considero um tipo de violência que vem ocorrendo há anos na escola. Acontecem diariamente e, muitas vezes, deixamos passar despercebido por se tratar de crianças, alunos em formação, fez sem maldade, etc.” (P1, 2010). “Para mim, o bullying é um comportamento agressivo e preconceituoso entre crianças e jovens na escola ou fora dela” (P3, 2010). “O termo bullying já atraiu muitas críticas por ser de origem inglesa, contudo não há uma palavra na língua portuguesa que traduza os verbos e adjetivos que englobam o diagnóstico bully” (G5, 2010).

A maioria das escolas, muitas vezes, não está preparada para o fenômeno bullying (FANTE, 2008). Foi perguntado aos educadores entrevistados se já ocorreu algum caso de bullying envolvendo alunos de sua escola e quais foram essas situações: “Sim! Várias vezes, situações como apelidos, dos tipos 'bujão de gás', 'cabo de vassoura', entre outros.” (P2, 2010). “Sim, já ocorreu. Houve um caso de um grupo de meninas discriminar uma outra, usando apelidos pejorativos. Houve casos, também, de discriminação de um menino obeso.” (P3, 2010).

Sempre houve e isso passava despercebido ou ignorado pelos funcionários da escola. A minoria tentava resolver e isso somente quando se tratava de grave agressão física. Quanto às outras agressões eram ignoradas. Em sua maioria, as violências eram xingamentos, provocações, ofensas verbais, discriminações sociais, vitimizando o aluno que se mostrava diferente dos demais e como calúnias e difamações também (P4, 2010).

De acordo com Fante (2008), uma vez que a violência tenha adentrado à escola, é necessário reconhecer que se trata de um problema social e de fundamental importância que as escolas criem programas preventivos em parceria com o todo. Verifica-se, nas falas, que há uma preocupação nas

situações de bullying, por parte dos educadores, pois:

A Escola, no seu todo, ainda peca muito no que diz respeito a planejamento. No início de cada ano letivo, deve-se aproveitar, ao máximo, para trabalhar com os profissionais exaustivamente, tanto no que diz respeito ao pedagógico, como na parte disciplinar. E este trabalho passa, fundamentalmente, pelo resgate da família na escola. Quando a escola e a família falam a mesma linguagem, este tipo de coisa pode, muitas vezes, ser evitado, mas, infelizmente, na prática, isto não vem acontecendo (P1, 2010).

“Teria que haver uma mudança em todo projeto, onde se inclui, realmente, todos os participantes, principalmente os pais dos alunos, pois, geralmente, alunos agressores não estão tendo uma boa educação em casa” (P2, 2010).

As escolas precisam aceitar e assumir que o bullying se trata de um problema de saúde pública, que cabe aos educadores olhos para enxergar e identificar o fenômeno, para poder mediar as situações de conflito que surgirem. Além disso, ações que vêm sendo feitas em nossas escolas e que trazem um bom resultado, como monitorar a hora do recreio e intervalo; evitar, em sala de aula, situações de constrangimento, apelidos e intimidações; utilizar, nas reuniões pedagógicas, palestras referentes ao tema, entre outros; são estratégias de intervenção e prevenção contra a violência na escola” (G5, 2010).

Para Cury (2003), é preciso mobilizar professores, pais e sociedade em geral. A educação é uma preocupação de todos. Formar crianças e adolescentes sociáveis e felizes.

5 conclusões

O fenômeno bullying tem sido objeto de muitos estudos, nos últimos anos. A escola, individualmente, é insuficiente. É necessário nos engajar na construção de políticas públicas, incluindo a família e a sociedade. Corrobora-se com Fante (2008): para combater o bullying é necessário estabelecer parcerias entre diversos segmentos sociais, o envolvimento e o compromisso com uma cultura de paz.

No cotidiano escolar, percebe-se que os educadores vêm analisando, com cuidado, este tema e nota-se a falta da família na escola. A família repassa a responsabilidade da educação para a escola. Sabe-se que o ensino de um colégio estadual tem uma linha pedagógica moldada pelo materialismo histórico de Vygotsky (2004), segundo o qual, o sujeito aprende e se desenvolve quando interage com os outros, construindo conhecimentos de forma conjunta.

Salienta-se o papel da gestão de pessoas nas instituições escolares, fazer com que o profissional tome decisões sobre os problemas encontrados na escolar e encaminhe devidas responsabilidades aos envolvidos, estabelecendo soluções

e atividades necessárias para alcançar os objetivos pedagógicos. Percebe-se, também, que determinadas famílias têm transferido para a escola a responsabilidade da educação, enquanto adjetivo do termo. A educação do cidadão começa em casa, os valores, a moral, a honestidade e o bem são ensinados no lar.

No âmbito da presente pesquisa, verifica-se que ainda que haja um árduo caminho a ser percorrido, é possível resolver os problemas sociais relacionados ao bullying e focar na formatação de políticas públicas, com respectivo envolvimento das instituições escolares, pais e educadores.

Referências

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência. Disponível em: <www.acronymfinder.com/.html>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Pearson, 2000.

CHALITA, Gabriel Benetido. Pedagogia da amizade: bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CURY, A.J. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: programa educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FAUSTINO, Raquel; OLIVEIRA; Tamires Morete de. O ciberlulling no orkut: agressão pela linguagem. Vol. 3. 2008. Disponível em: <<http://www.bullying.pro.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2010.

FISCHER, Rosa Maria et al. Bullying escolar no Brasil: relatório final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Resolução CD/FNDE Nº17/2009. Disponível em <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2010.

MIDDELTON-MOZ, Jane. Bullying escolar no Brasil: relatório de sobrevivência para crianças e adultos. Porto alegre: Artmed, 2007.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mentres perigosas nas escolas bullying. Rio de Janeiro: Fontana, 2010.

SANTOMAURO, Beatriz. Cyberbullying. Revista Escola, São Paulo, p. 66, nº 233, junho/julho, 2010.

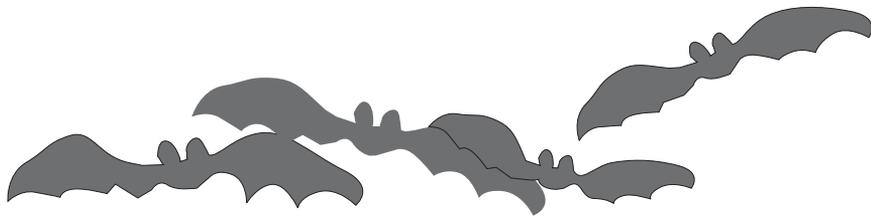
SECRETARIA EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA. Guollo, Janete Carminati Tomasi, Potencialização da Redução da Violência Escolar. Criciúma:

SDR,2010 (não publicado).

OLWEUS, D. *Bullying At School: What We Know And What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.1993.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. *TCC: métodos e técnicas*. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



A idade não é decisiva; o que é decisivo é a inflexibilidade em ver as realidades da vida, e a capacidade de enfrentar essas realidades e corresponder a elas interiormente.

Max Weber

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRAMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990

Renato Barros de Almeida

Mestre em Educação e docente Formador da Rede Estadual de Ensino – GEDEC/NOP/SAPI/SEDUC e na Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Rodrigo Fideles-Fernandes

Mestrando em Educação e docente da Rede Municipal de Educação de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Resumo: O presente artigo busca fazer uma discussão a respeito da reforma do Estado, políticas públicas e educação infantil, tendo como ponto de partida a implantação do neoliberalismo no Brasil. Inicialmente, fazemos uma revisão das políticas públicas da década de 1990, bem como, suas raízes, contextualizando com o momento social daquele período. Discutimos a redemocratização do Estado, com a promulgação da Carta Magna Brasileira e sua constituição sócio-histórica, em nosso país. Buscamos contextualizar a educação infantil, fazendo uma análise das duas maiores legislações para a educação brasileira: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Políticas públicas; Redemocratização; Educação Infantil.

Abstract: This article seeks discussions on the Brazilian state reformation and along with it, the public policies emphasizing the educational sphere, after the new liberal order implementation. Initially, we reviewed public policies of the 1990s, as well as its roots, contextualizing with the social moment of that period. We discuss the democratization the State, with the enactment of the Brazilian Constitution and the country's socio-historical constitution. We seek to contextualize early childhood education, analyzing two major laws for Brazilian education: the 1988 Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education 1996.

Keywords: Neo-Liberal Public Policies; Redemocratization; Early Childhood Education.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRAMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990

Introdução

O debate sobre as políticas públicas educacionais na década de 1990, o qual pôs em foco a Educação Infantil, evocando uma análise sobre o contexto sociopolítico a partir do qual emergem os documentos que passaram a se constituir em marcos das discussões a cerca da “nova” concepção de Educação Infantil, posta a partir do final da década de 1980 e durante os anos 1990, período de redemocratização e Reforma do Estado e da Educação.

Nesse sentido, o presente artigo busca discutir as políticas educacionais na década de 1990, para a Educação Infantil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 no que tange à infância e sua educação, evidentemente, no âmbito das mudanças econômicas, sociais e políticas presentes nesse período.

Este artigo resulta de reflexões e análises de estudos realizados ao longo de nossas vidas acadêmicas, bem como, de estudos e pesquisas realizados nos respectivos núcleos, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC/FE/UFG e Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação e Memória de Goiás – NEPEM-GO/PUC-GO.

O contexto das políticas públicas de educação na década de 1990

O aumento da pobreza, nas últimas décadas, o empobrecimento da população trabalhadora, agravado pelas consequências do modelo de ajuste estrutural adotado pela maioria dos países da América Latina, nos últimos anos, gerando uma “crescente polarização da sociedade em ricos e pobres” (LAURELL, 2002, p.152) traz à tona a discussão a respeito das políticas sociais e educacionais, pois parte-se “[...] do pressuposto de que a educação está inserida no campo das políticas sociais” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAIL, 2002, p.85).

Assim, o campo social passa por um processo de transformações levando-nos, conforme diz Laurell (2002), a compreender se o modelo econômico imposto para aquele período, isto é, o neoliberalismo, constitui-se num “[...] projeto global de organização da sociedade e, portanto, de redefinição entre as classes sociais” (LAURELL, 2002, p.152), ou, então, se ele apenas trouxe “efeitos secundários” e passageiros para a área social. Partindo dessa lógica, cremos que se faz necessário entender a passagem do Estado mais amplo, conforme a concepção Gramsciana, para o Estado mínimo, isto é, neoliberal.

O primeiro configura-se naquele que se organiza de forma que suas políticas sociais não se constituam somente em “[...] mecanismos lógico-formais estáveis de um Estado supraclassista de bem-estar, ou de um Estado apenas funcional ao capital, se não o resultado contraditório, tenso e instável destas lutas” (MONTANÕ apud NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p.85). Já o segundo, contrariando essa perspectiva, transforma esse Estado em um regulador de tais políticas, conseqüentemente, minimizando sua responsabilidade social e fortalecendo as ações de natureza privada, ou seja, é a vitória do capital sobre o social.

Ora, esse Estado não pode ser visto como dominante, na sua relação com a classe dominada, apenas pela força e ideologia, mas também, pelo consenso no sentido Gramsciano, pois “[...] o Estado é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p.85).

Mas contrapondo-se a essa visão, o Brasil vai justamente adotar a sua Reforma do Estado assentada em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como regulador social, por consequência, levando o estado à minimização e desresponsabilização no que se refere às políticas sociais, já que o discurso passa a girar no sentido de “[...] que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas, sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar”. (LAURELL, 2002, p.162).

Em decorrência dessas políticas, a partir da década de 1990, as ideias capitalistas consolidam a Reforma do Estado, alterando o mundo do trabalho e da produção, no que tange às relações sociais, essas transformações modificam o papel social da educação e da escola (DOURADO, 2001).

Neste contexto, é preciso lembrar que o neoliberalismo tem como premissas as mesmas bases que deram origem ao liberalismo econômico, político e social do final do século XVIII; cujas crenças e convicções, aceitas consensualmente, formam o corpo de sua doutrina ou corpo de ideias, nas quais ele se fundamenta, constituindo-se em uma ideologia altamente eficaz.

O individualismo, liberdade e propriedade constituem, de forma inter-relacionada e indissociável, as prerrogativas básicas do liberalismo e neoliberalismo.

Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1979, p.31).

Podemos definir o neoliberalismo como um conjunto de ideias políticas e econômicas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com essa doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país, evidentemente, sem considerar as desigualdades sociais.

O surgimento do modelo neoliberal foi possível quando a crise do paradigma keynesiano acentuou as contradições entre as necessidades de acumulação de capital e as políticas distributivas, derivadas do Estado de bem-estar social, em que este mesmo Estado, no modelo keynesiano, é levado a sair de sua posição de vigia da economia e alçado a instrumento de salvação do sistema, com suas políticas de apoio direto ao processo de acumulação de capital e com suas políticas sociais compensatórias de ajuda para os excluídos do mercado (LAURELL, 2002).

Para os neoliberais, o mercado tem sua lógica própria e qualquer intervenção que não seja apenas para garantir que essas regras sejam cumpridas, deve ser combatida e, mesmo a intervenção do Estado, nas atividades econômicas, deve ser vista com cuidado, pois sua intervenção pode favorecer alguns, em detrimento de outros. Assim sendo, os países devem subordinar suas políticas públicas aos imperativos da eficiência e da eficácia, ditadas pela racionalidade nova de um mercado globalizado.

Em relação à educação, o modelo neoliberal também redimensiona as políticas públicas educacionais. Podemos dizer que, em matéria educacional, o projeto neoliberal não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: expansão do mercado livre, drástica redução da responsabilidade governamental, pelas necessidades sociais, reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade, rebaixamento das expectativas das pessoas, em termos de segurança econômica e popularização de uma determinada ideologia, que conduz a um falso pensamento de evolução social.

Podemos dizer que as políticas neoliberais para a educação preconizam a lógica do mercado, por meio da relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda da sociedade. Dessa forma, a ação do Estado se reduz a garantir, apenas, uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado, fazendo com que o extremo individualismo, proposto por esse modelo, não favoreça as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social.

É fundamental lembrarmos, também, que no campo das políticas sociais, o modelo neoliberal incentiva a desativação dos programas sociais públicos e o Estado passa a atentar somente para programas de auxílio à pobreza (DRAIBE

apud ARCE, 2001). Dentro desse preceito, a educação figura como responsável pela erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de superar-se, sair de um estado de pobreza, para outro melhor.

[...] duas áreas de ação pública no campo social se justificam, a de segurança e justiça por um lado, e a de educação por outro. Na primeira, trata-se de canalizar a autoridade e os recursos estatais para a garantia de estabilidade e da segurança social; na segunda, e de acordo com o ideário liberal, trata-se de igualar as oportunidades, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, ampliar o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, de modo a que pudessem competir menos desigualmente com os demais. Na sua base, a sociedade se organizaria, assim, sob um dado patamar de equidade (DRAIBE apud ARCE, 2001, p.254).

Assim, o discurso neoliberal atribui à educação, segundo Marrach (1996), basicamente, três objetivos: o primeiro é o de atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e à pesquisa acadêmica a serviço do mercado; o segundo é o de tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, adequando-se à ideologia dominante. Por último, o de tornar a escola um mercado para produtos da indústria cultural, fazendo com que ela seja administrada conforme as empresas.

Neves; Sant'anna (2005), ao se referirem à hegemonia da burguesia, afirmam que o estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular da civilização, de cultura, de moralidade. O Estado capitalista impõe, pelas suas políticas públicas de educação, de forma ideológica, hegemônica, o homem social coletivo que deseja para essa sociedade. “Na condição de educador, o estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 27).

Na introdução da obra intitulada “A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, Neves; Sant'anna (2005) encerram dizendo que esse processo de redefinição das práticas do Estado Brasileiro, enquanto Estado Educador, Estado este que se utiliza na relação do seu sentido estrito com a sociedade civil, de novas estratégias da pedagogia da hegemonia, “[...] consolida e aprofunda, no espaço brasileiro, o projeto da burguesia mundial para a atualidade” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 39).

Assim, podemos inferir que as políticas educacionais brasileiras, durante a década de 1990 e até os dias de hoje, encontram-se em terrenos áridos, passando por um momento em que oscilamos entre perplexidade, indignação e a reflexão sobre a crise educacional. Todavia, mesmo sem sabermos determinar uma saída, um caminho mais preciso, devemos manter resistência, fazendo

pressão junto às instâncias governamentais, e mantendo a esperança de que a educação ainda é um direito adquirido por todos, continuar nossa “tarefa de persuadir o conjunto de populações que outro mundo é possível” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.32), a pedagogia da contra-hegemonia.

Redemocratização e as políticas para a educação infantil

No final dos anos 1970, o Brasil é marcado por um processo de redemocratização, com a anistia aos acusados ou condenados por crimes políticos, modificação da legislação partidária e eleitoral, restabelecendo o pluripartidarismo e, ainda, emergindo a exigência de eleições para presidência por meio das “diretas já”.

Nesse período, iniciava-se a desregulamentação do Estado brasileiro, com consequente aumento do desemprego, sucateamento do sistema de saúde, o aumento da violência e do consumo de drogas, paralelamente, aumento do gasto com serviços sociais do Estado. As verbas para todos os setores sociais, particularmente para a Educação, vão se esvaindo. Levando, assim, a um processo de crise no sistema escolar, especialmente na escola pública.

É importante ressaltarmos que o modelo neoliberal, processado no Brasil desde a década de 1980, aprofunda a desregulamentação financeira e defende um modelo de Estado mínimo, em que os cortes de verbas sociais passam a ser o mote principal dessa nova postura do Estado. A partir daquela década, as principais bandeiras desse Estado neoliberal serão a abertura comercial, a sua desregulamentação do estado de bem-estar social e a centralidade nas privatizações.

É nesse cenário de redemocratização, influenciado pelos ideais neoliberais, que temos a elaboração da nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988. Trata-se de um período marcado pelos movimentos sociais vinculados aos diferentes setores das políticas sociais que se organizaram, visando à inserção de direitos na nova Carta Magna Brasileira. Com a Educação Infantil não foi diferente, vários segmentos uniram forças com o objetivo de convencer a sociedade sobre a importância de ela compreender a infância como um período distinto no processo de desenvolvimento da criança, o qual apresenta certas especificidades e particularidades fundamentais, especialmente no período de 0 a 6 anos.

Bittar; Silva; Motta (2003) expõem que, na época, uma das entidades que desencadeou ampla mobilização social e política, estimulando e pressionando a sociedade civil e o Estado, a pensarem na criança como cidadã de direitos, foi a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP (entidade não governamental, participante da luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança no Brasil desde 1953) na figura de seu presidente Vital

Didonet, conforme diz ele em um artigo do Jornal da OMEP em 1986, intitulado A criança e a Constituinte:

Esse ano deve ser, para nós, um ano de intenso trabalho em torno do tema criança e constituinte. É um momento histórico importantíssimo que não devemos perder por omissão. Não se fazem constituições todos os anos! E nós não queremos mais ouvir os argumentos dos 'adversários' da criança de que a educação pré-escolar não é obrigatória, não está na constituição [...] Vamos fazer uma programação intensa neste ano. Peça que todas as associações se articulem com todas as instituições (Públicas e Privadas - Secretarias de Governo, Fundações, Institutos, Centros de Estudos, de Pesquisa, Postos de Saúde, de Assistência, Associações de Pais e Mestres, Associações de Bairro, etc.), que estabeleçam um plano de ação conjunta em torno de um objetivo comum, por exemplo: trabalhar pela conscientização da sociedade e pela expressão dessa consciência, sob a forma de 'movimento', pressão, [...], para estabelecer, na Nova Constituição, os princípios e as obrigações do Estado com as crianças (DIDONET apud BITTAR; SILVA; MOTTA, 2003, p.37).

Essa mobilização nacional tinha como objetivo assegurar, na Constituição, os princípios e as obrigações do Estado com as crianças e, assim, o artigo 208 da referida legislação preconiza: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até seis anos de idade “(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.)

De acordo com Almeida (2009), “havia diferentes modalidades encontradas pela população para promover a escolaridade dos filhos nos séculos XIX e XX, sem que o Estado tivesse projetos que, na prática, tornassem a educação nacional mais pública do que privada” (p. 193). Esse fato nos leva a refletir e a afirmar o porquê a Educação Infantil Pública só tardiamente foi implementada no Brasil. Podemos afirmar que a luta entre a educação escolar e a educação da criança pela família, era histórica.

O direito à educação da criança é inédito na legislação brasileira, dessa forma, o novo ordenamento legal, iniciado pela Constituição Federal de 1988, consolida a importância social e o caráter educativo em instituições que atuam com crianças de 0 a 6 anos e, ainda, proclama para o Estado o dever de oferecer essa modalidade de ensino.

A Carta Magna Brasileira foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, “[...] inserindo-a na perspectiva do bem comum, do bem público assegurado pelo estado” (BITTAR; SILVA; MOTTA, 2003, p.39).

Para dar concretude àquilo que fora determinado pela Constituição Federal Brasileira, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996, resultado de mobilização da sociedade civil

organizada, desde o final dos anos 80, assegura para as crianças uma educação de qualidade, a partir de uma concepção cidadã de criança e de educação infantil.

A atual LDB nº. 9.394/1996, apesar de apresentar apenas três artigos que tratam da educação infantil, em seção específica, avança significativamente, à medida que, em primeiro lugar, reafirma que a educação para as crianças de 0 a 6 anos é a primeira etapa da educação básica, reconhecendo a função eminentemente pedagógica do atendimento à criança a partir de uma visão dela como sujeito histórico, social e de direitos (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008). Assim diz o seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No artigo 30, observamos que a lei usa, respectivamente, a nomenclatura creche e pré-escola, para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, descaracterizando, portanto, no texto, os ranços históricos de que creches são para os desfavorecidos, ou seja, para uma determinada classe social e que pré-escola é para elite. “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

De acordo com Barbosa (2001), precisamos compreender a relevância trazida pela “modificação no discurso sobre a importância da educação infantil, integrando-se a pré-escola e a creche em um mesmo campo temático (Educação Infantil), promovendo-se uma aproximação de projetos ligados ao desenvolvimento e defesa da cidadania” (BARBOSA, 2001, p. 7).

O terceiro e último artigo, isto é, o de número 31, também representa modificações e avanços, refere-se à avaliação na educação infantil, afirmando que “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

É importante lembrarmos, ainda, que neste artigo a lei é coerente com a concepção de criança e educação infantil, reafirmando discussões de outros documentos anteriores que determinam que a avaliação, nessa etapa da educação básica, não tem finalidade de promoção e, ainda, que não deve ser uma etapa propedêutica ao ensino fundamental.

O pano de fundo que deve subsidiar as propostas de educação infantil é que elas precisam possibilitar à criança “[...] condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares e especiais para que a criança viva como sujeito de direito, portanto tratando-a como cidadã” (BITTAR; SILVA; MOTTA, 2003, p.41).

Percebemos um movimento forte, tanto na Constituição, quanto na LDB nº. 9.394/1996, enfatizando a criança como cidadã, “um sujeito de direitos subjetivos e inalienáveis, dentre os quais a educação infantil” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2006)

De modo geral, podemos inferir que as duas legislações aqui discutidas, em especial a LDB nº. 9.394/1996, expressam uma concepção de Educação Infantil diferenciada, pois objetiva promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Legitimar e assumir essas premissas, considerando a criança na sua totalidade, pode representar avanços no campo da educação da infância. Coloca-se, conforme Barbosa (1999), a possibilidade de pensar a superação da visão de educação infantil, como mero período preparatório para o ensino fundamental.

Acreditamos, no entanto, que esses documentos são ainda insuficientes para garantir a superação de concepções e “práticas reducionistas impregnadas historicamente, que privilegiam um caráter assistencialista e higienista do atendimento educacional às crianças pequenas” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2006, p. 3).

Podemos perceber que, de forma consensual, na correlação de forças entre as classes, as leis e as normas incorporam, parcialmente, ideias de diferentes classes e demandas sociais, evidenciando sua organicidade com os preceitos neoliberais de sociedade que se consolida, sobretudo, na década de 90, a partir da efetiva Reforma do Estado no Brasil. Assim, Barbosa (2001) analisa que a “Constituição Federal de 1988, embora tenha avançado em alguns pontos sobre os direitos humanos, passou aos poucos a ser tida como entrave para aquele projeto social do neoliberalismo, sendo modificados vários de seus dispositivos pelo Congresso Nacional, durante os anos 1990” (p. 8).

Podemos perceber, também, esse movimento de agregação do modelo neoliberal, com “enxugamento dos recursos públicos disponíveis para área das políticas sociais; implantação de programas específicos para certos segmentos, reduzindo as políticas mais universalistas, bem como a utilização do discurso sobre inviabilidade econômica dos projetos para o adequado atendimento à Educação Infantil” (BARBOSA, 2001, p. 8).

É necessário ressaltarmos, ainda, que a Constituição instaura o princípio de descentralização da educação, evidenciando uma política desarticulada entre as esferas governamentais e causando indefinição nos papéis, quanto ao atendimento aos níveis de ensino. O princípio de descentralização está claramente atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado, em relação às políticas públicas, desfavorecendo a consolidação do atendimento de qualidade às crianças.

Essa indefinição em relação a definições claras do papel de cada ente

federado aparece, também, na LDB nº. 9.394/1996, com a municipalização da educação infantil, em regime de colaboração com os Estados e União, demonstrando, claramente, a desresponsabilização do Estado com a Educação Infantil. Podemos dizer que “nenhum dos três entes federados trata a educação infantil como prioridade” (FULLGRAF, 2002, p. 29).

Assim, a materialidade das reformas educacionais dos anos 1990, influenciada pelos organismos Multilaterais que objetivam, sobretudo, eximir o Estado de suas obrigações sociais, elegem um novo ator como parceiro do Estado para as políticas de educação infantil: as entidades sociais. Como consequência, há o aparecimento de programas não formais de atendimento às crianças.

Assim, o que percebemos é que o atendimento de crianças pequenas, na educação infantil, cresce devido à parceria com as comunidades, por meio de convênios e filantropia.

Fullgraf (2002), ao encerrar seu texto, na obra Educação Infantil: construindo o presente, argumenta que existe um paradoxo vivido pelas crianças na sociedade atual, e cria uma metáfora, dizendo que o “papel da infância”, num sentido mais amplo, seria o de exercer seus direitos, mas que uma grande parcela da infância é excluída, não podendo usufruir de seus direitos, assim a “infância no papel também é de papel” (FULLGRAF, 2002, p. 41).

Apesar de o ordenamento legal ter avançado no Brasil, conceitualmente falando, havendo o estabelecimento de direitos para as crianças, a posição da infância brasileira ainda não é nem razoável. Muito ainda se tem por fazer. Todos os envolvidos com a Educação Infantil precisam estar vigilantes e lutar para assegurar as conquistas já alcançadas “no papel”, mas que, ainda, não se concretizaram na realidade.

Como afirma Cerisara (1999), “[...] entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato” (p. 34).

As reflexões feitas até aqui nos permite afirmar que pouco se tem feito, efetivamente, para mudar a realidade da Educação Infantil no Brasil. É necessário o desenvolvimento de uma política social que intervenha nesse contexto, combatendo a exclusão econômica, cultural e social.

Referências

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924 – 1944). 2009, 310 p. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília Brasília, DF, 2009.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. p. 251-283.

BARBOSA, Ivone Garcia. Infância e educação em direito humanos. Goiânia: FE/UFG, 2001. (impresso/prelo)

_____. A creche: história e pressupostos de sua organização. Goiânia: FE/UFG, 1999. (impresso)

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Teles. Concepções de criança na educação infantil: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. In: Seminário das Licenciaturas, VI, 2006, Goiânia Anais do evento Goiânia, UCG, 2006.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Orgs.). Educação infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 33-50.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

_____. Lei n°. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CERIZARA, Ana Batriz. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial nacional da educação infantil: Primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/Unicamp/UFSCAR/UFSC, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001. p.49-57.

FREITAG, Bárbara. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo)

FULLGRAF, Jodete Bayer. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDB. In: MOVIMENTO Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Maquiavel – notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.12-109. (v.03)

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____ (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-178.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da. et al. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MORAES, Dênis Roberto Villas Boas de. Imaginário social e hegemonia

cultural. Minas Gerais: Acesa, julho de 2002. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>>. Acesso em: 18 set. 2008.

NASCIMENTO, Alexandre, SILVA, Andréia Ferreira; ALGEBAILÉ, Maria Emília Bertino. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p.85-104.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araujo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 99-129.

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

MAGAYVER - UM ROBÔ MÓVEL CRIADO A PARTIR DE MATERIAL RECICLADO

Maria Rita Almeida Gonzaga

Mestre em Engenharia Elétrica e da Computação, docente e coordenadora do curso de análise e desenvolvimento de Sistema Faculdade Nossa Senhora Aparecida / FANAP-GO.

Saul Matuzinhos de Moura

Pós-graduado em Tecnologia da Informação e Negócios Eletrônicos e em Formação de Professores em EAD, docente na Faculdade Nossa Senhora Aparecida / FANAP-GO.

Resumo: O artigo tem por finalidade apresentar o resultado de um projeto desenvolvido pelos acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da FANAP, que, após sugestão dos orientadores, criaram um robô, a partir de sucatas e material reciclável. Para a criação dos elementos de hardware, componentes do robô, os acadêmicos contaram com os fundamentos da robótica, arquitetura de computadores e eletrônica digital.

Palavras-chave: Robô; Robótica; Eletrônica digital.

Abstract: This article aims to present the result of a project developed by FANAP academics in the Technology in Systems Analysis and Development course which, on the advice of their Professors, have created a robot from scrap and recycled materials. For the creation of hardware components, the students relied on the fundamentals of robotics, computer architecture and digital electronics.

Keywords: Robot; Robotics; Digital electronics.

MAGAYVER - UM ROBÔ MÓVEL CRIADO A PARTIR DE MATERIAL RECICLADO

Introdução

Visando uma melhor compreensão dos assuntos abordados, este estudo inicia-se com a apresentação de alguns conceitos da robótica e de seus principais componentes de hardware e software.

Segundo Mataric (2007), um robô é um sistema autônomo que existe no mundo físico, pode sentir e agir no próprio ambiente, para realizar um objetivo específico.

Além do conceito apresentado acima, o termo robótica é apresentado, de forma mais técnica, por Arkin (1998), que diz:

Robôs podem ser diferenciados, em termos como: o tamanho, a matéria-prima com que são confeccionados, a maneira como suas peças são acopladas, os atuadores que são usados, o tipo de sistema sensor, o sistema de locomoção e o próprio sistema computacional armazenado no robô. Os robôs precisam ser animados, assim, eles devem possuir um sistema de controle básico, que proporcione a habilidade de se movimentarem de uma maneira coordenada.

Existem, atualmente, várias espécies e classificações de robôs. Entres estes, destacam-se os robôs manipuladores e os robôs móveis. Os primeiros baseiam-se, principalmente, em robôs que manipulam objetos, por meio do uso de uma garra mecânica.

Um exemplo, são os robôs que operam em montadoras de veículos, colocando partes no seu devido lugar ou fazendo encaixe de peças, entre outros. Agora, mais recentemente, em ajuda ao médico, em cirurgias realizadas a longa distância, onde não seja possível a sua presença física. Já os robôs móveis, se caracterizam, principalmente, por realizarem movimentos ou deslocamentos controlados, em um dado ambiente. Um automóvel com câmeras adequadas, que permitam conhecer o ambiente ao seu redor, pode ser um robô móvel.

Entretanto, essas máquinas podem realizar as duas funções, ou seja, a de manipular objetos e a de veículo robótico. Um robô empilhador de caixas, em um depósito, por exemplo, executa ação de pegar as caixas e, também, a de levá-las ao seu devido lugar.

Com o constante avanço da eletrônica e da informática, surgem, apoiados na mecânica e na mecatrônica, os recursos automatizados que começam a substituir os seres humanos, em muitas de suas atividades. Por meio de mecanismos que controlam seu próprio funcionamento, quase que sem interferência humana, a robótica está presente em áreas como a indústria,

agricultura, medicina e outras áreas de atividade humana.

O surgimento do micro controlador, conhecido popularmente como chip, possibilitou a definição programada de rotinas e processos para serem executados por máquinas ou robôs, substituindo o trabalho humano.

Com o intuito de apresentar um estudo mais detalhado sobre os conceitos da robótica, além de sua aplicação prática, os professores Ma. Maria Rita Almeida Gonzaga e Esp. Saul Matuzinhos de Moura, da Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP, propuseram a um grupo de acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, a criação de um robô micro programado, utilizando material reciclado.

A ideia inicial foi a de transformar sucata de eletrônica e de informática, em um robô que pudesse ser acessado remotamente, se deslocar em uma rota previamente definida e realizar movimentos básicos. O nome escolhido pelos acadêmicos para o robô foi Magayver, que faz alusão ao seriado dos anos oitenta.

1 Conceitos dos recursos utilizados no projeto

Uma vez definidas as competências do robô, surge a necessidade de um estudo longo e sistematizado, sobre os fundamentos da robótica, eletrônica digital, linguagem de programação, sistemas embarcados, bancos de dados, arquiteturas de computadores e inteligência artificial.

De forma sucinta e em uma linguagem mais popular, serão apresentados abaixo alguns dos conceitos estudados que foram aplicados, além do resultado do projeto.

1.1 Fundamentos de robótica

Assim como mencionou Ullrich (1987), a palavra robótica foi introduzida, inicialmente, como “robot”, pelo escritor tcheco Karel Capet, em seu drama satírico conhecido por R.U.R. (Rossum's Universal Robots), e é derivada da palavra “robota”, também de origem tcheca, que significa trabalho de uma máquina automática que executa funções anteriormente atribuídas a humanos.

Conforme o mesmo autor, outra atribuição para os robôs, em relação à substituição do humano, ocorre em situações em que culmine existência de calor excessivo, ruídos elevados e constantes, gases tóxicos, riscos de contaminações químicas ou radioativas, esforço físico continuado e extremo, processos longos e sem interrupção, tarefas que exigem vários movimentos simultâneos, operações que necessitam de uma grande precisão na execução, necessidade de uniformidade na produção, trabalhos monótonos repetitivos e chatos e em situações que exista risco de morte.

Ullrich (1987), também menciona que a robótica pode assumir funções do

tipo industrial, onde atua sem capacidade de mobilidade, e pode assumir também o tipo robótica móvel, no qual, por meio da capacidade de mobilidade, é possível o robô tomar suas próprias decisões, de acordo com o meio.

Para a construção do robô Magayver, tornou-se necessário um estudo sobre os sensores utilizados na robótica, a transferência de informação destes e linguagens de programação para hardware. Os estudos realizados abordaram os sensores do tipo bumper, conhecidos como sensores de contato, sensores do tipo odômetro, sensores de ultrassom e sensores a laser. Sobre a transferência de dados, a abordagem foi fundamentada em comunicação síncrona, link

fixo, e codificação de bits, por meio de um protocolo criado pelos próprios acadêmicos. A linguagem de programação inicialmente utilizada foi o Assembly para o hardware que, posteriormente, foi substituído pela linguagem C. Além disso, o Delphi foi utilizado no desenvolvimento das interfaces gráficas.

A ideia inicial foi esboçada em papel, conforme o apresentado na figura 1. E, em seguida, foi iniciada a procura por sucatas e componentes eletrônicos de equipamentos velhos.

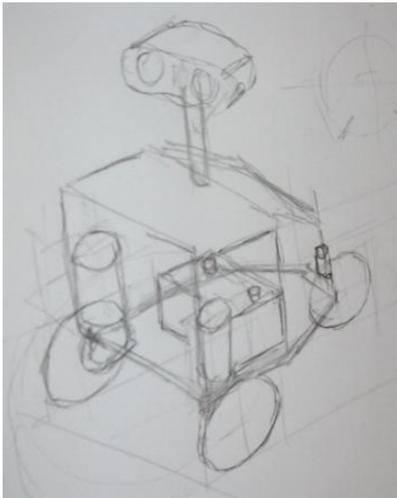


Figura 1 - Esboço do robô Magayver.
Fonte: Elaborado pelos acadêmicos.



Figura 2 -
Robô Magayver em
processo de confecção.

1.3 Robótica Móvel

É irrefutável a importância do desenvolvimento de robôs móveis e, conseqüentemente, de seus sistemas de controle. As tarefas a serem executadas pelos robôs podem variar em diversos graus de satisfação e robustez. Hoje, já se pode

realizar alguns procedimentos que, antigamente, não eram possíveis. Entre algumas aplicações, para robôs móveis, destacam-se:

- Utilização em centrais nucleares e locais insalubres (desarmar bombas);
- Expedições submarinas, a grandes profundidades – restauração e fixação de módulos metálicos, robôs utilizados na exploração de petróleo, limpeza e manutenção de cascos de navios;
- Exploração Espacial – é, talvez, uma das áreas em que as pesquisas realizadas tragam mais contribuições. O uso de robôs móveis, em módulos especiais, permite a manutenção, exploração e coleta de materiais no espaço;
- Aplicações industriais – nos processos de fabricação modernos, facilidade, flexibilidade e configurações dinâmicas são as palavras-chave, na geração de produtos competitivos e de qualidade. Dessa forma, robôs móveis fornecem várias soluções para a viabilização de tais paradigmas de produção por meio da possibilidade de seu deslocamento;
- Aplicações agrícolas – plantio, pulverização e, principalmente, na coleta de safras agrícolas;
- Preservação da vida e da saúde humana – ajuda a enfermos em locais de difícil acesso, e situações de risco, como em desabamentos, avalanches, incêndios, entre outros. Desarmamento de bombas, na ocorrência de, por exemplo, atentados terroristas e na busca de minas instaladas em terrenos desconhecidos.

Robôs móveis estão sendo usados em um grande número de centros de pesquisa pelo mundo e vêm propiciando a realização de pesquisas, sobre os mais diversos aspectos da robótica. Muitos dos trabalhos realizados em robótica móvel compreendem a utilização de técnicas de inteligência computacional e a verificação da aplicabilidade e do desempenho dessas na resolução de problemas de navegação, como planejamento de trajetórias e desvio de obstáculos.

Duas aplicações básicas para robôs são, por exemplo, como mensageiro em edifícios, especialmente hospitais, e como guardas de segurança. Existem robôs que estão sendo usados para carregar documentos em edifícios. Esses robôs respondem a pedidos de um terminal de computador e carregam documentos ou suprimentos para um destino qualquer no edifício. O robô passa por corredores e elevadores, evitando colisões com obstáculos tais como, humanos e móveis. O robô é apropriado para esta tarefa por ter disponibilidade (pode trabalhar 24 horas por dia) e alta confiabilidade. É mais barato enviar um robô ao fundo do oceano, do que um submarino tripulado. Além disso, um robô possui uma autonomia maior, fazendo observações científicas, informando a

invasão de submarinos inimigos ou corrigindo problemas em cabos transoceânicos.

Schneebeli (1995) diz que o avanço da informática e da microeletrônica, nessas últimas décadas, possibilitou uma quantidade grande de pesquisas no domínio da robótica. Estas pesquisas têm como objetivo principal capacitar os robôs, com autonomia suficiente, para torná-los capazes de interagir no mundo em que realizarão suas tarefas e, conseqüentemente, minimizar a necessidade de interferência humana.

1.4 Robótica Móvel Inteligente

Rich (1993) menciona que a mobilidade e a inteligência evoluíram juntas. Navegar é mover-se pelo mundo: planejar rotas, chegar aos destinos desejados, sem colidir com outros objetos. Existem várias aplicações de inteligência computacional, na robótica móvel.

Entretanto, os robôs móveis que possuem certa autonomia ainda necessitam de melhor atender às alterações ocorridas à sua volta e reagir a elas, tratar, em tempo real, os sinais recebidos do ambiente e mostrar um comportamento adaptativo e inteligente.

Muitas técnicas novas estão sendo propostas, já que a complexidade do trabalho em um ambiente desconhecido e não determinístico é muito maior em relação a comportamentos clássicos.

1.5 Comunicação entre robôs móveis

A estrutura de comunicação de um determinado grupo possibilita um modo de interação entre eles. Abaixo os três maiores tipos, segundo Cao (1996).

1.5.1 Interação via ambiente

Um modo simples de interação limite ocorre com o ambiente, isto não é considerado comunicação ou interação explícita com os agentes. Essa modalidade também é chamada de cooperação sem comunicação.

1.5.2 Interação via sensores

Mataric (1994) refere-se ao local em que a interação ocorre entre o agente, com outro agente ou o agente, com algum objeto no ambiente, por meio dos sensores dos agentes. Este tipo de interação requer a habilidade do agente, para distinguir entre outro agente no grupo e outro objeto no ambiente, que é chamado de “reconhecimento de parente”.

Devido às limitações de hardware, interação via sensores tem que ser emulada usando rádio ou comunicação infravermelha. Porém, alguns trabalhos já tentam implementar uma interação via sensores verdadeiros, usando a visão.

1.5.3 Interação via comunicação

A terceira forma de comunicação envolve comunicação explícita com outro agente, ou por comunicação direta ou por broadcast de mensagens. Por isso, essas formas de arquiteturas de comunicação são similares à comunicação de redes, aos padrões, protocolos e às topologias de redes. Por exemplo, em Wang (1994) um protocolo de acesso é usado para comunicação entre robôs.

1.6 Eletrônica Digital

Para entender melhor o funcionamento da eletrônica digital, torna-se necessária uma melhor apresentação sobre lógica binária.

Segundo Torres (2001), na natureza, qualquer tipo de informação pode assumir qualquer valor compreendido, em qualquer intervalo de tempo. Os seres humanos conseguem distinguir, por exemplo, uma cor que esteja um pouco mais clara do que outra, igual, mas de tom diferente. É capaz de diferenciar um som mais alto do que outro. Percebe quanto um ambiente está mais claro ou mais escuro do que outro.

Torres (2001) também afirma, que todo esse tipo de informação é conhecido como informação analógica. Em conformidade com o mesmo autor, a construção de circuitos eletrônicos deveria seguir os mesmos moldes usados pela natureza, a fim de se tornar o mais real possível. Porém, na hora de se construir esses circuitos eletrônicos para o processamento de dados e informações, fazer uso dessas informações analógicas acabou se tornando um grande problema. Supondo que um determinado circuito eletrônico esteja se comunicando com outro que está a certa distância. Como o sistema binário representa o estado de um dedo recolhido na mão (0) ou esticado (1), por vezes, o chamamos de sistema digital. Cada algarismo binário (um “0” ou um “1”) é chamado de bit (contração de binary digit).

Ainda, segundo o mesmo autor, os dispositivos eletrônicos usados para processar informações trabalham com outro sistema numérico: o sistema binário. No sistema binário, só há dois algarismos, 0 e 1. Entretanto, existe uma grande vantagem no sistema binário, qualquer valor diferente de 0 ou 1 é totalmente desprezado pelo circuito eletrônico. Isso representa confiabilidade e funcionalidade.

Floyd (2006) menciona que:

A eletrônica digital envolve circuitos e sistemas nos quais existem apenas dois estados possíveis. Geralmente, esses estados podem ser representados por dois diferentes níveis de tensão: um alto e outro baixo. Esses dois estados também podem ser representados por níveis de corrente ou bits. Em sistemas digitais, como computadores, as combinações de dois estados são denominadas códigos e são usadas para representar números, símbolos, caracteres alfabéticos e outros tipos de informações. O sistema de numeração de dois estados

é denominado binário e os seus dígitos são 0 e 1. Cada dígito é denominado bit. (FLOYD 2006).

O mesmo autor também menciona que, graças à variação alta e baixa dos valores, surgiu a possibilidade de representar graficamente os eventos, conforme mostra a figura abaixo. Esse tipo de sinal é o utilizado para definir o protocolo de comunicação utilizado no robô.



Figura 3 – Exemplo onda de sinal digital. Fonte: Elaborada pelos autores.

Importante ressaltar na eletrônica digital é o surgimento de circuitos de transistores encapsulados que deram origem aos circuitos integrados. Esses circuitos eram inicialmente formados por dezenas de transistores. Porém, na atual conjuntura, existem processadores que podem chegar à ordem de milhões de transistores ou mesmo bilhões, quando o assunto é nanotecnologia. Em meio a esses recursos, surgem os micro controladores, que, no caso do robô Magayver, foram utilizados os chamados controladores PIC.

Segundo Martins (2005), a Intel foi pioneira no que diz respeito aos microprocessadores. Desde então, passou-se a buscar o aprimoramento do sistema de processamento de dados por meio desses componentes. Com base na arquitetura de um microprocessador e seus periféricos, surgiu o micro controlador.

Martins (2005) também afirma que "micro controladores são pastilhas inteligentes, que têm um processador, pinos de entrada/saída e memória. Por meio da programação dos micro controladores, pode-se controlar suas saídas, tendo como referência as entradas ou um programa interno".

Para Souza (2000), um micro controlador pode ser definido como "um pequeno componente eletrônico, dotado de uma inteligência programável, utilizado no controle de processos lógicos".

Com base nos autores acima, fica mais clara a utilização desse componente no projeto. Em suma, sua principal atribuição é a de receber a programação das rotinas que serão executadas, armazená-las e, finalmente, executá-las em eventos de movimento.

1.6 Linguagem de programação e banco de dados

Como o mencionado acima, as linguagens de programação utilizadas na

criação do hardware foi o Assembly que, posteriormente foi migrado para a linguagem C. Para interface gráfica de controle do remoto do robô, foi utilizada a linguagem de programação Delphi.

Como o projeto Magayver armazena pouca quantidade de informação, a única forma de armazenamento de dados utilizada foi memória de chip, conhecida, popularmente, como EPROM. Essa memória armazena os dados de deslocamento e rotas, além de códigos de erros e protocolo de transferência de dados.

2 Resultados do projeto

Depois de criado o esboço do projeto, passou-se para a etapa de aquisição de materiais recicláveis e componentes eletrônicos para a criação do hardware e corpo do robô. Para o corpo do robô foi utilizado carrinho de bebê, que foi previamente preparado para suportar uma bateria de automóvel, e motores de locomoção. As rodinhas do carrinho, juntamente com uma roda louca, foram preparadas com motores de limpadores de para-brisas controlados eletronicamente, possibilitando a rotação e frenagem toda feita por meio da compensação de giros. Uma fita encode foi instalada em cada uma das rodas, para retorno do giro aos sensores de rotação. Para o pescoço do robô foi utilizada uma coluna de ventilador. Finalmente, a cabeça do robô foi criada a partir da carcaça de um telefone convencional e, os olhos, foram feitos com diodos emissores de luz – LED.

Além disso, foi instalada uma câmera no centro da cabeça do robô, com a intenção de monitorar seus movimentos, a partir da internet, por meio de uma conexão 3G. Porém, por conta do curto prazo de desenvolvimento do projeto, o recurso não foi completamente implementado, sugerindo-se, assim, a sua continuidade em trabalhos futuros, como projetos de pesquisa, pós-graduação ou mestrado.

A operação foi programada para ser realizada de três tipos diferentes: no primeiro, é traçada uma rota no software de interface gráfica e solicitada a comunicação. No segundo, utilizam-se os recursos das setas do teclado do computador, para movimentar o robô, no sentido desejado. O terceiro, conta com um joystick desenvolvido pelos próprios acadêmicos, que, através da porta USB, juntamente com o transmissor de comunicação, emite sinais similares aos executados no teclado do computador. A figura 4 apresenta a placa do transmissor de comunicação, desenvolvida pelos acadêmicos.

A figura 4 apresenta o resultado final do projeto, já com o hardware e o software totalmente prontos. Na imagem, a bateria utilizada não foi definitiva, para proporcionar uma melhor visão da carroceria do robô.

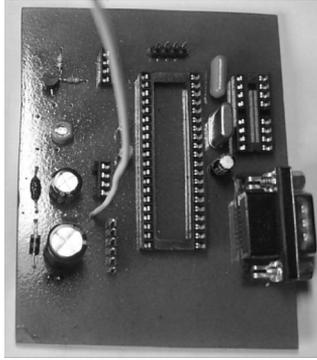


Figura 4 - Placa de comunicação.
Confeccionada pelos acadêmicos.



Figura 5 - Robô Magayver concluído.

Considerações finais

A utilização de micro controladores PIC em projetos de robótica tem se tornado cada vez mais comum, por razões como a versatilidade e o baixo custo do componente. Além disso, a possibilidade de substituição do componente para agregar novas funções ou recursos, também deve ser observada.

O processo total de desenvolvimento do projeto foi iniciado com esboços, passou por etapas como coleta, recuperação de material reciclável, criação de circuitos, desenvolvimento de layout das placas que foram desenhadas e fabricadas pelos próprios acadêmicos, processo de desenvolvimento, tanto no software interno dos controladores, quanto da interface gráfica, a construção da carroceria do robô e, finalmente, a sua calibragem e teste..

Fundamentos de programação como orientação a objetos e construção de interface gráfica também foram necessários no decorrer do projeto.

Esse projeto pode ser utilizado nos mais diversos tipos de serviços, desde que passe por pequenas modificações ou reprogramações. A rotina pré-definida para o projeto inicial, incluiu, além de todos os itens desenvolvidos que foram citados acima, uma rotina de cumprimento realizada pelo robô. Nessa rotina, o robô se movia para a frente e, em seguida, virava para a esquerda e para a direita, movendo a cabeça e piscando os olhos, para cumprimentar o público.

Foi observado ainda que, para trabalhos futuros, algumas atualizações poderão ser feitas. Entre elas, as mais factíveis seriam:

- Inserir um perfil para usuários utilizarem o robô, de modo a que se possa ter diferentes acessos aos seus recursos ;
- Implementação do acesso por internet e substituição do software desktop,

- por um sistema web;
- Alterações que permitam a inserção de sensores de presença ou movimento;
 - Inserção de recursos avançados na interface USB, para possibilitar a instalação de um modem de internet móvel;
 - Melhoramento dos recursos de armazenamento e manipulação de dados;
 - Inserção de dispositivo de leitura para código de barra, possibilitando a utilização do robô em serviços de lojas e supermercados, entre outros.

Todos os recursos mencionados acima ficarão como sugestão, para trabalhos futuros, a serem desenvolvidos pelos próprios acadêmicos, ou demais pesquisadores interessados.

Enfim, o que foi observado na execução desse projeto, foi o seu baixo custo. O fato de o robô ter sido confeccionado, em grande parte, com o uso de material reciclado, resultou em um custo aproximado de metade de um salário mínimo, o que viabiliza, facilmente, a construção de outras unidades ou mesmo a continuidade do projeto.

Referências

ARKIN, Ronald C.. Behavior-Based Robotics. 1 ed. Massachussets: MIT Press, 1998.

CAO, Y. U.; FUKUNAGA, A. S.; KAHUG, A. B. Cooperative mobile robotics: antecedents and directions. UCLA Computer Science Department, 1995.

FLOYD, Thomas. Sistemas Digitais: Fundamentos e aplicações. 1 ed. São Paulo: Bookman, 2007.

MARTINS, Nardênio Almeida. Sistemas Micro controlados. 1 ed. São Paulo: Novatec, 2005.

MATARIC. Maja J.. The Robotics Primer. 2 ed. Massachussets: Massachussets Institute of Technology – MIT, 2007.

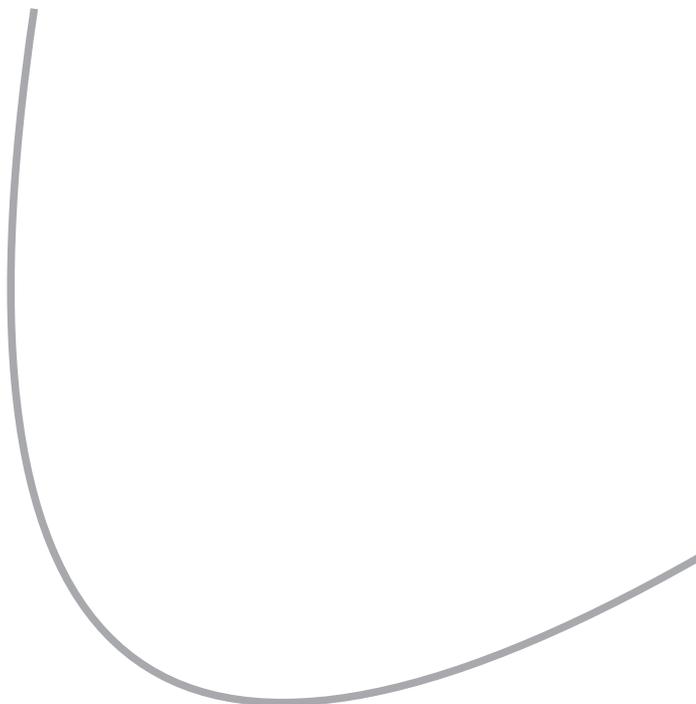
MATARIC, Maja J.. Interaction and Intelligent Behavior. PhD. Thesis, Massachussets: Massachussets Institute of Technology – MIT, 2004.

RICH, Elaine; KNIGHT, Kevin. Percepção e Ação. In: Inteligência Artificial. São Paulo: Markron Books, 1993.

SCHNEEBELI, Hansjorg A.; LIMA, Luís E. M. Modelagem Cinemática e Estratégias de Controle de um Robô Móvel a Rodas. In: Simpósio Brasileiro de Automação Inteligente, Curitiba, PR. 1995.

SOUZA, David José de. Desbravando o PIC. 1 ed. São Paulo: Érica, 2000.

TORRES, Gabriel. Fundamentos de Eletrônica. São Paulo: Nova Terra, 2 ed. 2001.



Poder é toda chance, seja ela qual for, de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra a relutância dos outros.

Max Weber

NEGOCIAÇÃO: TÉCNICAS PARA A OBTENÇÃO DE RESULTADOS

Rubem José Boff

Doutor em Administração, docente e coordenador do curso de Administração da Faculdade Nossa Senhora Aparecida/FANAP-GO.

Resumo: Este artigo trata de técnicas de negociação. A necessidade de se negociar algo, com alguém, aumenta a cada dia que passa. Durante toda a vida, precisa-se de negociar o tempo todo. Todos precisam negociar sempre, desde uma proposta, um produto ou serviço, o marketing e a produção da organização etc. As negociações estão presentes, tanto quando se firmam acordos, incorporações e parcerias estratégicas como na implementação de cada um desses procedimentos. Este estudo é dirigido a todos aqueles que procuram maior conhecimento sobre como negociar, tanto em termos pessoais, como profissionais. Constitui-se de conceitos de conflito, de comunicação e de negociação; apresenta as variáveis básicas de um processo de negociação; aborda fatores que influenciam nas negociações, desde o ambiente, passando pelo comportamento, até o planejamento e estratégias de negociação; e conclui que a negociação pode ser um importante instrumento para a obtenção de resultados.

Palavras-Chave: Conflito. Comunicação. Acordo. Negociação.

ABSTRACT: This article discusses negotiation techniques. The need to negotiate something with someone increases with each passing day. Throughout your life you need to negotiate all the time. Everyone must always negotiate from a proposal, a product or service, marketing and production organization, etc.. Negotiations are present, both when it signed agreements, mergers and strategic partnerships and implementation of each of these procedures. This study is aimed at those seeking greater knowledge about how to negotiate, both personally and professionally. It consists of concepts of conflict, communication and negotiation; shows the basic variables of a process of negotiation, discusses factors influencing the negotiations, from the environment, the pas-sand behavior, to the planning and negotiation strategies, and concludes that trading can be an important tool for obtaining results.

Keywords: Conflict. Communication. Agreement. Negotiating.

NEGOCIAÇÃO: TÉCNICAS PARA A OBTENÇÃO DE RESULTADOS

Introdução

A necessidade de se negociar faz parte do dia a dia das pessoas e das organizações. Para tanto, é necessário levar-se em consideração o objetivo a ser alcançado, bem como, o relacionamento com a outra parte.

Todos os dias há necessidade de se negociar com alguém, desde a hora inicial de cada dia, até o final das atividades. Independentemente do lugar em que cada um se encontra, há necessidade de se negociar sempre: em casa, no trânsito, na igreja, no clube, na escola, no trabalho etc. Sim, é verdade, nas mais diversas situações, até nas mais inusitadas, é necessário negociar, a menos que se viva isolado. Durante toda a vida precisa-se negociar, o tempo todo, no mundo. Todos precisam negociar sempre, desde uma ideia ou proposta, um produto ou serviço, o marketing pessoal ou da organização etc.

Negocia-se em casa, o programa de televisão que todos assistirão, negocia-se no mercado e no shopping algum desconto, negocia-se no banco, empréstimos ou taxas de retorno de investimento, negocia-se a época em que se pode sair de férias, com a organização onde se trabalha, negocia-se com um colega, algum serviço que ambos terão de executar, entre muitas outras situações, onde se negocia quase que cotidianamente.

A velocidade com que o capital circula no mundo torna-o de mais fácil acesso para muitos, pela aproximação de interesses comerciais, econômicos e políticos. Esta aproximação dá maior veracidade ao clichê de que o mundo está, cada vez mais, ao alcance de cada um, possibilitando que as preferências do consumidor sejam convergentes e que a competição entre as organizações seja mais intensa.

A competição mundial, em todos os sentidos, torna-se mais acirrada, especialmente para as organizações, sejam elas: empresas, instituições, associações, grupos, nações, blocos de organizações ou de países. A inserção de organizações no mercado globalizado exige tecnologia avançada, excelente padrão de qualidade e produtos com alto valor agregado.

Em virtude destas e de tantas outras situações, constata-se que é preciso eficácia para negociar. Uma negociação eficaz significa tomar as melhores decisões para maximizar o resultado a todos os interessados. Envolve diversos aspectos, mas não se pode esquecer de que a comunicação é a mola propulsora para o desfecho de todo tipo de acordo.

Este estudo visa apresentar conceitos de negociação e, também, mostrar a sua importância como fator competitivo tanto para pessoas, como para organizações.

1 importância da negociação

O tema negociação vem passando por um desenvolvimento intenso nos últimos anos. O processo de negociação e tomada de decisão, desde a sua preparação até a execução e a forma de lidar com quem está do outro lado, remete à necessidade de aprofundamento dos estudos sobre tomada de decisão em ambientes de negociação.

Hoje, a arte ou a ciência de negociar faz parte do dia a dia das pessoas e das organizações. Na família, negocia-se: com os pais, sobre o horário da chegada depois de uma festa; com os irmãos, sobre a hora de iniciar uma brincadeira; com o cônjuge, sobre a viagem de férias; com os filhos, sobre o passeio do próximo fim-de-semana. Na rua, negocia-se: no trânsito, a ultrapassagem de um veículo; na praça, o lugar à sombra no banco; no ônibus, quem vai subir primeiro; na sociedade, com diversas pessoas. Na escola, negocia-se: com os colegas, o dia da festa de formatura; com o professor, a data da prova; com a direção, o uso do uniforme. No trabalho, negocia-se: com os colegas e chefes, as relações trabalhistas, dentre as quais, a jornada de trabalho, o aumento salarial, o período de férias, a data da próxima reunião; com clientes, fornecedores e parceiros, as transações comerciais, industriais e/ou de serviços, dentre as quais, prazos, comissões, descontos, data de entrega, forma de pagamento e assistência técnica.

Em alguns contextos é crescente a importância e a necessidade de se negociar. A negociação, nos dias de hoje, representa uma poderosa ferramenta da administração contemporânea. Os meios de comunicação diariamente se referem a variados tipos negociação, quando anunciam parcerias como fusões, incorporações, joint-ventures e alianças estratégicas, como afirmam Andrade, Andrade, Alyrio e Macedo (2004). A rapidez com que avança a mudança, causa impacto sobre as organizações. O crescimento de novos produtos, serviços e novas tecnologias que substituem as mais antigas geram mudanças no ambiente. As negociações fazem-se presentes, tanto quando se firmam acordos estabelecendo estes tipos de procedimentos, como na implementação de cada um deles.

A negociação também é importante quando se pretende implantar um novo estilo de gerência, a fim de se buscar o máximo aproveitamento das pessoas. Seja ela, com a nova estrutura organizacional, onde o achatamento da pirâmide hierárquica e a conseqüente diminuição de seus níveis, exigem decisões em colegiado, mais próximas da base, aumentando sua agilidade. Ou os processos de trabalho mais enxutos, objetivos e transparentes, com a realocação de pessoas.

Em virtude das situações descritas anteriormente e de tantas outras, é preciso negociar, sempre.

O ponto de partida de uma negociação é identificar o problema a ser sanado e, a seguir, o que se pretende solucionar. Para se chegar ao sim, em uma negociação por meio de acordo sem concessões, deve-se seguir alguns passos, tais como:

- Separar as pessoas do problema;
- Concentrar-se nos interesses, não nas posições;
- Buscar o maior número possível de alternativas, para ganho mútuo;
- Insistir em critérios objetivos.

A negociação é uma ferramenta valiosa, para todos os profissionais, no cenário atual do mundo das organizações e dos negócios. Todos os profissionais negociam diversas coisas, o tempo todo, com seus clientes internos, externos, líderes e liderados, tais como, recursos humanos e financeiros, prazos, orçamentos, contratos, dentre tantas outras e, portanto, é de fundamental importância saber como abordar cada momento que envolve uma negociação para que se obtenham resultados positivos.

A negociação é importante quando são buscadas alternativas para a solução de conflitos. O conhecimento e a determinação do negociador também são fundamentais para o alcance de um bom resultado.

Pode-se dizer que uma negociação foi bem sucedida, quando teve o problema resolvido, os seus objetivos foram alcançados e a qualidade do relacionamento entre os envolvidos foi preservada.

1.1 Conflito

O conflito é a percepção das diferenças entre pessoas. É um processo interacional, que se dá entre duas ou mais partes, em que predominam as relações antagônicas. O processo conflitivo constitui-se numa incompatibilidade que nasce, cresce e se desenvolve entre pessoas e pode morrer, estacionar, ser negociado ou evoluir para uma situação incontrolável, de acordo com Suares (2002, apud Fiorelli et alli, 2008).

O conflito pode advir da divergência de uma ideia, opinião, atitude ou comportamento. Por conseguinte, essa divergência pode gerar um problema ou uma oportunidade a quem quer que seja, e pode gerar a semente do processo de negociação. E a negociação advém de uma ou mais questões que se quer solucionar com outras pessoas ou organizações.

A negociação abrange mais do que uma simples realização de troca, compensação ou partilha. Essas situações podem fazer parte do processo de negociação, desde que estabelecidas para a solução de um conflito ou incompatibilidade.

Por exemplo, suponha-se que dois amigos queiram trocar seus veículos particulares, um pelo do outro. O primeiro amigo faz uma oferta e o segundo aceita, então, ocorre uma transação e, não, uma negociação propriamente dita. Agora, imagine-se que o veículo recebido pelo primeiro amigo apresenta defeitos, logo após a transação.

O primeiro quer desfazer o negócio mas, o seu amigo, vira-lhe as costas, ou seja, não aceita desfazer o negócio, nem efetuar os reparos necessários. O conflito advém a partir dessa situação manifesta entre os dois amigos.

A incompatibilidade surgida no exemplo acima pode ser vista como alguma coisa que não está bem e poderá interferir no relacionamento dos dois amigos.

Esse acontecimento, entretanto, é apenas um dos inúmeros casos que criam problemas posteriores. Muitos acordos são desrespeitados ocorrendo conflitos, além de outras situações inadequadas, simplesmente, por falta de habilidade na condução do negócio ou da negociação. É necessário, portanto, desenvolver esta competência, tão fundamental na solução de conflitos. A negociação é uma habilidade que pode e deve ser aprendida, basta que se procure respeitar alguns princípios básicos.

As organizações são fontes inevitáveis de conflitos, como afirmam Martinelli e Almeida (1998). Cada organização é constituída por departamentos e seus relacionamentos e, cada um deles, desenvolve um conjunto de valores, objetivos, metas, ações e procedimentos, que muitas vezes, podem gerar atritos e virem a ser conflitantes com as demais áreas do todo organizacional.

Existem duas maneiras de se encarar o conflito: uma negativista, que o encara como algo prejudicial, dissociativo, devendo ser evitado a todo custo, ou, na pior das hipóteses, minimizar o seus efeitos e, a outra, positivista, que procura verificar aquilo que pode trazer de benéfico, em termos de aprendizagem, interação, desenvolvimento e alcance de melhores objetivos organizacionais. Em todos os casos, é preciso administrar os conflitos, a fim de que não se deixe levá-lo ao colapso ou à destruição.

Muitos evitam trabalhar o conflito, pois ele apresenta situações desconfortantes. Quando encoberto ou abafado, o conflito poderá gerar situações insustentáveis no futuro.

O negociador eficaz vê o conflito como catalisador da mudança para melhor, como algo que pode ser trabalhado para o desenvolvimento da organização e do relacionamento entre as pessoas. Então, ele procura conhecer as suas causas geradoras e, a partir daí, busca propor soluções para a negociação.

A solução de conflitos pode dar-se pela busca de uma solução, por meio da negociação direta entre as partes interessadas.

Há outros casos em que a solução é encontrada com o auxílio de um terceiro. Neste caso, a solução de muitos conflitos pode dar-se via métodos extrajudicia-

is, conhecidos como arbitragem, conciliação e mediação. Estas práticas são um campo fértil para o desenvolvimento da negociação e, exigem, sobretudo, competência e habilidade por parte dos negociadores e agentes responsáveis em aplicá-las. A implementação destas formas de resolver conflitos diminui custos e prazos para a solução de inúmeros processos, gerando benefícios para a sociedade em geral.

1.2 Processo de negociação

O processo de negociação constitui-se de três variáveis básicas: poder, tempo e informação, de acordo com Martinelli e Almeida (1997). Mas, às vezes, podem ocorrer situações em que aparece apenas uma ou duas dessas variáveis. Essas variáveis ocorrem no dia a dia dos indivíduos e cabe, a cada um, explorá-las a fim de aproveitar as oportunidades surgidas.

1.2.1 Poder

A palavra poder sugere uma ideia de superioridade, autoridade, capacidade de exercer controle, de ter direito sobre algo ou alguém. No entanto, o poder não deve ser um objeto em si mesmo, mas um meio para se chegar a um fim desejado. Dentro de limites razoáveis, e acreditando que se tem poder, é possível conseguir tudo o que se pretende, ou seja, é possível conseguir resultados por meio das pessoas, desde que se transmita confiança a elas. O poder compreende: poderes pessoais e poderes circunstanciais.

Os poderes pessoais englobam poderes exclusivos da pessoa, são poderes natos, que independem do papel desempenhado pelo negociador, dos seus conhecimentos e das suas habilidades para lidar com pessoas. O poder pessoal compreende poderes, tais como: da moralidade, da atitude, da persistência, da capacidade persuasiva, da aparência, da vontade e da motivação.

Já, os poderes circunstanciais, enfocam questões da situação, isto é, o momento, o tipo da negociação e a influência do meio sobre ela. O poder circunstancial compreende poderes, tais como: do especialista em determinado assunto, da posição que ocupa em determinada organização, da legitimidade, da concorrência, de investimento, de assumir riscos, de recompensa e de punição, de barganha e da competência.

1.2.2 Tempo

Qualquer negociação sempre envolve interesses conflitantes e, por isto mesmo, o elemento tempo é básico. Tempo tem o significado da sucessão de segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, décadas, séculos, milênios, que envolve a noção do presente, passado e futuro.

O tempo ocorre numa sucessão de momentos irreversíveis, infinitamente, tal

como as badaladas do Big Ben, um dos símbolos mais representativos de Londres e do Reino Unido, que começou a marcar a hora com a badalada de seu grande sino em 11 de julho de 1859. Os primeiros 150 anos das badaladas do grande relógio de Westminster, a sede do Parlamento britânico, são lembrados como o tempo que vai e jamais volta, numa jornada indefinida e contínua – sim, o badalo vai e vai – pelo menos, enquanto estiver com energia suficiente para o seu funcionamento.

Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *chronos* e *kairos*. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico, que pode ser medido, o segundo significa o momento certo ou oportuno, que pode representar um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece.

Assim, quando se tratar do tempo cronológico, este deve ser cuidadosamente avaliado, pois significa prazo ou limite para a consecução de determinada ação. Se uma pessoa chegar atrasada a uma entrevista para um novo emprego, pode significar que ela possui autoconfiança, mas, por outro lado, se chegar muito cedo, pode significar sinal de ansiedade; neste exemplo, dificilmente a pessoa deixará de ser atendida e ambas as partes poderão se beneficiar. Já, se uma pessoa chegar depois que um trem fechar a porta, ninguém o fará abri-la novamente e ela não embarcará; por outro lado, se chegar muito cedo, ficará aguardando o trem chegar à estação, e embarcará depois que a porta se abrir; para o trem, não haverá nenhuma diferença entre uma situação e outra, todavia, para a pessoa, a diferença poderá ser crucial. A maneira como se utiliza o tempo é essencial para o alcance do sucesso. Alguns, como os britânicos, levam a sério a questão do tempo, ao contrário da maioria dos brasileiros. Em certas situações, chegar antes do fim nunca será tarde, entretanto, em outras, poderá ser fatal.

É importante ressaltar que para uma negociação ser bem sucedida, deve-se respeitar o prazo limite, embora, nem sempre termine quando um acordo é celebrado. Existe a fase de pós-negociação inserida no processo e, assim, deve-se administrar o tempo decorrido até à conclusão final das cláusulas negociadas.

Quando se tratar do tempo, em relação ao momento certo ou oportuno, significa que se pretende buscar algo no tempo certo, pois há o tempo certo para tudo e para todos. Assim como alguém que não se prepara porque não acredita que o mercado de trabalho abrirá novas vagas, outros poderão estudar hoje, com expectativas de que, em breve, abrirá muitas vagas para quem for qualificado; então, mais vale uma bola na marca do pênalti porque, a qualquer momento, o juiz poderá autorizar a cobrança. Ou, a direção de uma fábrica de calçados, que ao perscrutar o futuro, resolve lançar um tipo de sandália para a estação do verão; neste caso, ela estará, basicamente, buscando uma gestão

eficaz, com expectativa de aumentar o faturamento por meio das vendas da próxima estação, aproveitando as tendências da moda do próximo verão. Em suma, o aproveitamento da oportunidade é produzir a quantidade certa, no tempo certo, para a entrega certa, às pessoas certas.

1.2.3 Informação

A informação representa uma forma de poder. É a matéria-prima do processo de negociação e deve apresentar-se como um produto sadio, sem distorções, a fim de não comprometer o processo. Para uma boa tomada de decisão, as informações devem ser verdadeiramente confiáveis, isto é, devem provir de uma fonte fidedigna.

Para a obtenção do êxito esperado, é primordial o conhecimento sobre a área e o objeto da negociação. Ao negociar-se, são tomadas decisões, que serão mais acertadas à medida em que se eleva o domínio, por parte do negociador, sobre o que está em jogo.

É, também, por meio da estratégia de negociação que serão determinadas quais informações são relevantes, quais precisam ser obtidas, quais devem ser apresentadas para a outra parte e quais devem ser mantidas em sigilo. Informações relevantes, quando utilizadas com a estratégia correta serão sinônimos de poder. O objetivo desejado deve servir de base para as deliberações a serem tomadas.

Para que seja eficaz, a informação deve ser dada na linguagem do receptor, facilitando o entendimento. A utilização de recursos que impactem nos canais sensoriais visual, auditivo e sinestésico propicia resultados interessantes.

Os negociadores profissionais devem atuar como autênticos gerenciadores de informações sobre pessoas, ambiente, mercado, concorrência, premissas e tendências. As informações devem ser suficientemente tratadas, a fim de que se possa ter sucesso na negociação.

1.3 Habilidades essenciais dos negociadores

A negociação é importante para uma organização ou para alguém tornar-se bem-sucedido. Com o aprimoramento de certas técnicas, pode-se estabelecer um nível de negociação ideal.

São necessários quatro princípios básicos para um bom negociador, de acordo com Flecha de Lima (apud COSTA, 2004): planejamento, argumentação sólida, conhecimento do adversário e transparência.

Planejar com antecedência é antever todas as possibilidades que serão levantadas durante a discussão do acordo. Um bom planejamento é fundamental, desde a preparação da base documental até ouvir pessoas próximas ao interlocutor.

Construir uma argumentação significa estabelecer a diferença entre um bom negociador e o mediano, ou seja, é a melhor forma como deve ser feita a base de argumentação. O bom negociador tem uma argumentação sólida. Caso seja necessário, deve-se colocar no papel, delineando a linha de raciocínio.

Conhecer o adversário é fundamental, a fim de se saber quem está do outro lado. É importante ouvir amigos do interlocutor e os inimigos também e reunir o maior número de informações a seu respeito, pois isso ajuda a entender a forma como ele pensa e age em diferentes situações.

Ser transparente e ético inspira confiança, visto que o blefe é um dos piores artifícios que um negociador pode usar. Descoberto, o engano acaba com toda a confiança existente entre as partes, e terminada a confiança, acaba a negociação. Portanto, a ganância pode estragar toda a fonte de renda de uma organização.

Em suma, esses quatro princípios, quando colocados em prática, poderão facilitar imensamente o processo de negociação entre duas ou mais partes interessadas.

Quanto ao estilo pessoal dos negociadores, é bom observar que existem aqueles que são negociadores natos, mas que podem melhorar. E há aqueles que não são tão bons, mas que podem desenvolver técnicas que vão levar a resultados muito bons. Há pessoas que nascem com um dom maior para solucionar conflitos – são dotadas de uma característica inata – mas, mesmo essas pessoas, podem aperfeiçoar sua qualidade. Uma das principais características de um bom executivo é saber negociar. Muitas vezes essa competência pode ser traduzida por outros nomes como: capacidade de persuadir, de comunicar ou de alinhar interesses.

Um dos principais atributos de um bom negociador é saber ouvir o outro lado e entender quais são seus reais interesses. Esta não é uma tarefa tão fácil, pois normalmente quando as pessoas se envolvem em uma negociação, cada lado fica pensando apenas em seus próprios interesses e problemas.

Existem muitas técnicas orientadas para uma negociação produtiva. As dez técnicas principais, de acordo com Pinto (1993) são:

- Planeje o melhor acordo possível.
- Use a influência para encurtar a distância e facilitar o entendimento.
- Faça propaganda de sua proposta, enfatizando os ganhos mútuos.
- Canalize a agressividade para as realizações positivas.
- Apresente, de uma só vez, os itens negociáveis.
- Negocie item por item.
- Faça pausa, estrategicamente.
- Crie as possibilidades objetivas de acordo e os padrões referenciais de

negociação, por meio de brainstorming.

- Não utilize e nem deixe se envolver por artimanhas.
- Encerre a negociação somente quando houver satisfação mútua.

Alguns outros componentes se destacam como pré-requisitos para uma boa negociação, tais como: comunicação, flexibilidade, justiça, respeito, prudência.

Comunicação – Na comunicação interpessoal, é preciso ter certeza de que a mensagem que se quer transmitir é feita de maneira adequada. Também se deve ficar atento aos sinais verbais e não verbais recebidos. Após fazer uma proposta, prestar atenção, com o intuito de poder perceber se o outro concordou ou não, se está disposto a ceder ou não, mesmo antes dele afirmar isto. Deve-se observar se há congruência entre o que a pessoa está dizendo e sua mensagem não verbal. Além disto, a empatia é um ingrediente que facilita a aceitação das propostas pela parte oposta.

Flexibilidade – A flexibilidade, sem radicalismos, pode ser considerada uma virtude. Por isso, a busca por um acordo deve se iniciar com certa margem para negociar, pois, ao contrário, corre-se o risco de ficar sem saída, caso não haja necessidade de ceder em algum ponto. É importante manter-se atento aos interesses, desejos e necessidades da parte oposta, e saber ser flexível, no momento certo.

Justiça – Evitar que uma das partes seja prejudicada ou injustiçada. Buscar um acordo ganha-ganha, em que, ao final da demanda, cada uma das partes fique com a sensação de que obteve, de alguma forma, uma vitória relativa.

Respeito – Relacionamento respeitoso e cortesia durante o processo de negociação em qualquer tipo de demanda é imprescindível aos negociadores, mantendo uma atitude profissional, civilizada e de respeito humano com os envolvidos. Muitos acordos são prejudicados em função das dificuldades de relacionamento pessoal entre as partes, principalmente, quando estas influenciam o comportamento dos negociadores.

Prudência – Manter a prudência e a cautela em qualquer situação, especialmente na hora em que se estiver fazendo o acordo. Se o lado oposto perceber desespero, por parte de seu protagonista, ele poderá levá-lo fatalmente à derrota.

1.4 Planejamento da negociação

Planejar é decidir, antecipadamente, o que fazer, visando maximizar os resultados organizacionais. O planejamento é uma atividade mental, criativa, que perscrutando o futuro, traça a realidade e estabelece o rumo e a direção a ser seguida pela organização.

O planejamento implica identificar os conflitos, incompatibilidades ou

problemas existentes, bem como, novas ideias ou oportunidades, e o posterior estabelecimento de objetivos para a sua solução ou desenvolvimento organizacional.

Planejar significa preestabelecer um roteiro criterioso de suas diversas etapas, é o traçado prévio das metas, ações e procedimentos, orientados pelos objetivos.

Uma negociação bem feita, requer bom planejamento. Isto significa que se deve empregar o tempo necessário e suficiente na elaboração de um ou mais planos, os quais devem ser o mais adequado possível para equacionar-se um determinado problema ou aproveitar uma oportunidade. Os bons negociadores fazem esse trabalho de preparação. Eles conhecem os seus negócios, os seus oponentes, sabem o que querem e como fazer, para conseguir os resultados pretendidos.

Mills (1993) sugere aos negociadores para desenvolverem a BATNA (the Best Alternative To a Negotiated Agreement), que, traduzindo, pode ser descrita como MAANA (Melhor Alternativa À Negociação de um Acordo). Para que uma negociação seja bem feita, são necessários alguns passos e, para tanto, ele sugere sete etapas, denominadas de RESPECT ou PESTTFA no entendimento pátrio, como mostra o quadro nº 1:

Quadro nº 1 – RESPECT ou PESTTFA		
	RESPECT	PESTTFA
1	Ready Yourself in Anticipation	Prepare-se
2	Explore Each Other's Needs	Explore as necessidades
3	Signal for Movement	Sinalize a movimentação
4	Probe with Proposal	Teste com propostas
5	Exchange Concessions	Troque concessões
6	Close the Deal	Feche o acordo
7	Tie Up the Loose Ends	Amarre as pontas
Fonte: The Mills Group (2007)		

A primeira etapa diz respeito à preparação para si próprio, relacionando as questões a serem resolvidas e estabelecendo e priorizando os objetivos pretendidos. Para a consecução disto, será necessário coletar o máximo possível de informações.

A segunda etapa refere-se à exploração das necessidades de cada um. É importante deixar claro quais são as próprias necessidades, assim como, conhecer a respeito de tudo o que for possível da outra parte, além de testar hipóteses e promover um clima de harmonia em que todos possam ganhar.

A terceira etapa refere-se ao momento em que se sinalizam os movimentos, em que a outra parte inicia a negociação. Como as posições iniciais normalmen-

te são muito fortes, recomenda-se buscar o momento adequado para negociar. Nesta etapa, deve ser feita a sinalização pelo negociador para movimentar suas posições e, ao mesmo tempo, responder aos sinais da outra parte para criar movimento.

Na quarta etapa busca-se testar as propostas para poder avançar na negociação. Faz-se propostas a fim de investigar até onde a outra parte estará disposta a fazer concessões, assim como, reordenar propostas rejeitadas para uma forma aceitável.

A quinta etapa é a da troca de concessões. Nela, negociam-se concessões, ou seja, concedem-se à outra parte alguns pedidos, em troca de outras concessões desejadas.

A sexta etapa refere-se ao fechamento do acordo, o qual deve ser encerrado por um fechamento aceitável e com credibilidade. Muitas concessões, nesta fase, devem ser evitadas.

A sétima e última etapa dedica-se a revisar o acordo e amarrar os detalhes que faltaram ao acordo fechado na etapa anterior. A revisão tem o objetivo de confirmar o que foi acordado e estabelecer acordo para possíveis diferenças que possam surgir no futuro.

O planejamento não é uma panaceia para todos os males. Entretanto, quando não se planeja, as chances de não dar certo são muito maiores. Mas, quando se planeja, a negociação tende a ser mais bem-sucedida. Quando o planejamento é bem feito, quanto mais se pensa em alternativas concretas, quanto mais tempo se emprega nessa atividade, menos tempo será necessário para a sua execução – a recíproca também é verdadeira. O planejamento é uma ferramenta que pode e deve ser empregada a serviço de uma gestão eficaz, para a solução de problemas e/ou aproveitamento de oportunidades.

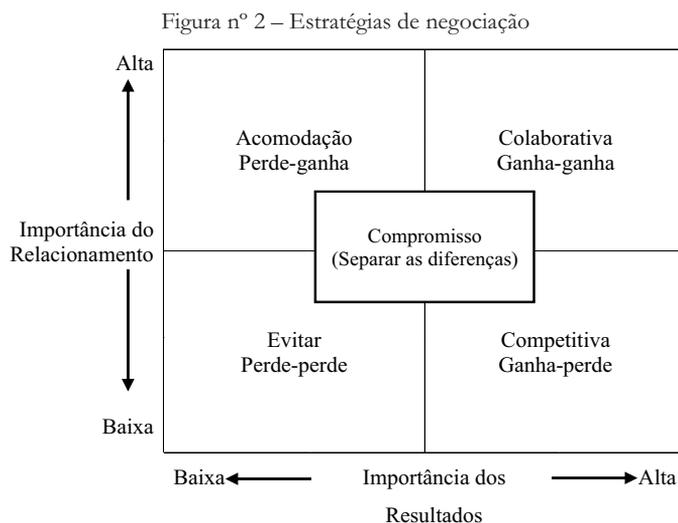
1.5 Estratégias na negociação

Estratégias representam o caminho ou o modo para se alcançar os objetivos almejados na negociação. Mas, para que uma negociação alcance êxito, há que se olhar também para o relacionamento entre as partes envolvidas, ou seja, o relacionamento necessário para se obter aquilo que se pretende.

A escolha da estratégia é um ponto significativo do planejamento de uma organização, pois ela representa ou deve representar as bases para garantir o sucesso esperado. A estratégia deverá ser definida levando-se em consideração a funcionalidade interna da organização e, ao mesmo tempo, orientá-la para aproveitar as oportunidades e precaver-se das ameaças do ambiente externo no qual está inserida.

Lewicki, Hiam e Olander (1996) sugerem cinco tipos de estratégias, nas quais destacam, tanto a importância nos resultados, como no relacionamento, como

ilustrado na figura nº 2:



Fonte: Lewicki; Hiam; Olander (1996)

A estratégia de evitar, tende a levar a negociação a um perde-perde, ou seja, ambas as partes perdem. Ocorre quando há pouca importância, tanto no relacionamento, quanto nos resultados. O conflito posterior torna-se iminente. A estratégia, neste caso, é implementada com o negociador retirando-se da negociação ativa ou evitando-a por completo. Os motivos podem ser por questões de custos ou por se considerar a negociação como perda de tempo.

A estratégia de acomodação dá ênfase ao relacionamento em detrimento do resultado. A tendência é a negociação perde-ganha, isto é, abre-se mão dos resultados, em favor da preservação do relacionamento. A estratégia, neste caso, é a construção de um relacionamento profícuo, ou, em alguns casos, a pretensão de se obter algo melhor da outra parte no futuro.

A estratégia competitiva é aquela em que o negociador busca ganhar sempre, a qualquer custo, levando à negociação ganha-perde. Neste caso, o negociador preocupa-se, basicamente, com o resultado, dando pouca ou nenhuma ênfase ao relacionamento. Esta é uma estratégia muito utilizada pelos negociadores preocupados exclusivamente com a competitividade.

O emprego da estratégia colaborativa prioriza, tanto o resultado, quanto o relacionamento, o que tende a levar à negociação ganha-ganha. Esta negociação procura atender às necessidades de ambas as partes. O foco pode ser no

resultado, porém, com prioridade na preservação do relacionamento, de maneira que ambas as partes possam encontrar uma solução para atendimento às suas necessidades.

A estratégia do compromisso localiza-se em ponto intermediário, tanto em relação ao relacionamento, quanto ao resultado. Cada parte procura ceder um pouco, a fim de se chegar a uma base comum. A estratégia do compromisso é muito utilizada quando as partes não conseguem atingir boa colaboração, porém, pretendem atingir alguns resultados e preservar o relacionamento. A sua utilização pode ser por questões da pressão de tempo ou quando se precisa chegar logo a uma solução.

Assim, é correto afirmar que a estratégia de uma negociação é boa, quando as partes envolvidas ficam satisfeitas e a confiança fica fortalecida entre todos.

1.6 Negociação: um instrumento para obtenção de resultados

Negociar é trocar algo por algo, até as partes estarem suficientemente satisfeitas com o resultado, para entrarem num acordo. A negociação é uma das formas mais eficazes para solucionar impasses e chegar a um acordo aceitável por todos. Em muitas negociações pessoais, trabalhistas, comerciais, diplomáticas e políticas, os interlocutores procuram tirar proveito unilateral, o que tende ao confronto, visto que as partes preocupam-se mais em ganhar, sem levar em consideração as necessidades alheias.

Para que a negociação seja produtiva, ela deve ser orientada para um acordo que satisfaça a todos os envolvidos, propiciando ganhos mútuos. Para isso, é preciso considerar que a(s) outra(s) parte(s) têm necessidades, emoções e sentimentos, os quais também precisam ser satisfeitos.

Como a negociação é uma forma de buscar entendimento de interesses mútuos, o negociador deve estabelecer e buscar um resultado que possa contemplar a satisfação das necessidades mútuas.

Uma negociação só ocorre porque existem divergências e convergências, segundo Pinto (1993). Existindo um campo de convergências nos interesses, o objetivo central da negociação será a sua identificação e ampliação.

Mesmo que haja divergências financeiras, econômicas, sociais e ideológicas, deve haver convergências nos interesses e ações dos negociadores, a fim de que se possa caminhar em busca de um resultado justo a todos. Em qualquer negociação, embora o conflito seja o estimulador desse processo, a negociação é mantida pelas convergências de interesses.

A negociação é um processo delicado que exige concentração de esforços e aceitação das regras no decorrer do seu caminho. O alcance da satisfação mútua é o principal indicador de uma negociação bem-sucedida.

1.6.1 Negociação intra organizacional

As organizações, normalmente, são compostas por várias áreas ou departamentos, as quais possuem interesses diversos e, muitas vezes, conflitantes entre si. Dessa forma, é comum as negociações envolverem mais do que dois lados.

A negociação bilateral, muitas vezes, é dificultosa, por compreender dois conjuntos de interesses diversos. Mas, quando envolve um grupo com três ou mais pessoas, cada qual representando interesses próprios ou específicos, torna-se mais complexa do que uma negociação entre apenas dois lados. E a cada vez que aumenta o número de envolvidos nesse processo, mais complexos tornam-se os interesses e relacionamentos em negociações, pois cada qual tende a resolver conflitos existentes, relativamente às suas próprias questões. Coordenar as preferências de cada lado, pode tornar-se uma tarefa complicada e exaustiva. Para buscar um acordo nessas situações, é necessário considerar os interesses básicos dos diversos lados dentro da organização, considerando as informações básicas disponíveis.

Para reduzir a complexidade da quantidade de informações a serem consideradas, administradores costumam elaborar teorias para simplificação dos dados e das regras a serem seguidas, a fim de analisá-los. Essas regras podem apresentar um ponto positivo, por reduzir a complexidade das informações a serem trabalhadas, todavia, por outro lado, podem apresentar a desvantagem de fazer com que se conheçam menos as verdadeiras preferências e interesses das partes. Isto tende a levar os negociadores a formar grupos e subgrupos e a estabelecer regras de comportamento desses, resultando em maior pressão e menor liberdade de decisão, para cada envolvido em particular. E quanto maior o grupo, menor a possibilidade de questionamento das normas estabelecidas. Para solucionar uma negociação com grupos, administradores devem conhecer as várias formas de distribuição e as preferências dos membros de todos os grupos, além de levar em conta que as partes devem concordar quanto às normas a serem utilizadas na alocação de recursos entre as várias áreas da organização.

1.6.2 Negociação entre organizações

As organizações também negociam com outras organizações – nos dias atuais é uma prática comum. A competição mundial, cada vez mais crescente, gera necessidade de negociação entre todos os tipos de organizações, desde organizações fornecedoras, clientes, parceiras, reguladoras, até organizações concorrentes e inimigas. A negociação, nos dias de hoje, representa uma poderosa ferramenta para lidar com variados tipos de negociação, como o estabelecimento de parcerias, fusões, incorporações e alianças estratégicas. O avanço da mudança e o crescimento de novos produtos, serviços e tecnologias

exigem o aprimoramento das negociações.

1.7 O método harvard de negociação

Cada negociação é uma negociação, isto é, as pessoas e interesses envolvidos podem ser diferentes ou o contexto é diferente ou os objetivos são diferentes ou até o seu próprio lugar, no espaço e no tempo, é diferente.

Generalizar e padronizar o processo de negociação é, em primeira instância, uma temeridade, no entanto, ter uma metodologia, ou várias, para desenvolver o processo não só é saudável como indispensável.

Um método de negociação é o método de Harvard, divulgado por Fisher, Ury e Patton (2004). O foco do método Harvard de negociação é baseado em quatro pontos fundamentais: pessoas, interesses, opções e critérios.

1.7.1 Pessoas

Em uma estratégia de negociação deve-se procurar separar as pessoas do cerne da negociação.

Na resolução de impasses é muito comum, ou por incompreensão, ou por contrariedade, ou mesmo por falta de atenção ou respeito da outra parte, o trâmite ser levado para o lado pessoal o que, além de elevar o estresse geral, prejudicará o senso de avaliação, a condução e a estratégia do processo de negociação.

Deve-se focar nos interesses mútuos e não procurar manter um posicionamento rígido na negociação. Em casos de divergência, procurar revisar opiniões, procurar, com a outra parte, clarificar pontos, compreender o outro lado, por meio de perguntas ou pedindo ajuda, e manter sempre a razão sobre a emoção.

Procurar, sempre, manter a negociação em critérios objetivos e pragmáticos, para que não se divirja por posicionamentos e fatores subjetivos, os quais dificultarão a definição do resultado da negociação, prolongarão o processo e, portanto, os acordos ficarão mais nublados e difíceis de se equacionar.

1.7.2 Interesses

Interesse é o resultado que se quer obter com a negociação. Posição é a decisão adotada em conformidade com os interesses. Para cada interesse têm-se várias posições. Como se negocia para atender aos interesses e à negociação, com o uso de poder, tempo e informação, logo, deve-se otimizar ao máximo o processo de negociação.

Para tal, deve-se ser específico nos pontos negociais, deve-se reconhecer o interesse da outra parte e deixar isso transparecer; deve-se manter o rigor no processo e os critérios objetivos e a negociação por princípios, entretanto,

também se deve ser afável e educado com a outra parte, ter espírito construtivo, observar sempre para frente, o sucesso e o acordo na negociação, a fim de levar a negociação a bom término.

No caso de entraves, procurar o porquê, para identificar as razões; sugerir alternativas com o por quê não? Discutir outras opções com um; e se? Procurar envolver a outra parte com algo como: qual seria a sua sugestão? Em vez de confrontar, procurar entender a outra parte com alguma pergunta do tipo: porque deveríamos proceder assim?

1.7.3 Opções

Antes de se iniciar o processo de negociação já devem ter sido estudadas várias alternativas ou opções. Observar os interesses de todos os envolvidos, para obter-se uma negociação equilibrada e evitar que alguma das partes saia com o sentimento de frustração da negociação.

O que prejudica essa busca de opções com ganho mútuo pode ser a busca de resposta única, ou algum julgamento prematuro, ou analisar só os interesses de uma das partes ou, ainda, acreditar na existência de jogo com soma zero, que se alguma parte ganha, a outra tem que perder.

Na resposta única, a negociação tende ao impasse, pela falta de opções, pela falta de espírito de criar novas alternativas. No julgamento prematuro, são eliminadas alternativas sem sua correta avaliação. Observar só os próprios interesses causará, com grande probabilidade, dificuldades no processo de negociação. No chamado jogo de soma zero, o foco deve ser nos benefícios mútuos e não em perdas e ganhos.

1.7.4 Critérios

A definição de critérios objetivos é fundamental para a negociação e para que se possa utilizar o método de Harvard, porque ele é baseado em princípios e se os critérios não forem claros, a imparcialidade e eficiência serão prejudicadas e a possibilidade de um acordo eficiente, amistoso e sensato estará em risco.

Um dos sentimentos mais comuns, que provoca um desacordo, é a sensação de que o que está sendo proposto não é justo. Logo, todos os pontos devem ser claros e não pairar dúvidas. O ideal, é que sejam visivelmente justos, imparciais e facilmente aceitos por todos, facilmente compreensíveis e, também, aplicáveis.

Na sua elaboração, ter em mente o equilíbrio e a imparcialidade, estar aberto aos diferentes formatos e não ceder a pressões no que diz respeito aos princípios. Se os critérios forem objetivos, claros e imparciais, a negociação é facilitada, o estresse é reduzido, de modo a preservar-se o relacionamento, possibilitando futuros negócios.

1.7.5 Conclusão do método Harvard de negociação

A negociação deve ser baseada nesses quatro princípios – pessoas, interesses, opções, critérios – onde cada negociador deve focar no núcleo da questão e nos critérios objetivos e procurar soluções que atendam às necessidades de todas as partes envolvidas. O pensamento comum é de que a negociação é um jogo de somatória zero, isto é, que ambas ou as várias partes envolvidas devem sair satisfeitas com o acordo final.

Logo, podem e devem ser desenvolvidas negociações onde todas as partes envolvidas têm seus objetivos atendidos e com os resultados baseados em princípios ou méritos, e sem a utilização das barganhas de posicionamento.

Negociadores experientes sabem que, quando uma das partes sai em desvantagem de uma negociação, a repercussão disso pode provocar danos muito maiores ao negócio, às pessoas envolvidas ou até ao país ou região em futuras negociações ou mesmo fora delas. Portanto, é uma boa política estratégica, não só de curto prazo, cuidar para que não só seus interesses sejam atendidos na negociação, mas também, os interesses das outras partes envolvidas.

Antes de se entrar para negociar, deve-se ter um leque de opções para que haja uma margem de manobra, para que se evite o posicionamento rígido e, se possível, para que se possam criar alternativas para a outra parte, evitando, assim, colocá-la em uma posição sem saída. Não esquecer que as alternativas são dinâmicas, no meio da negociação pode aparecer, inclusive, outras melhores.

Na avaliação de alternativas, observar a qualidade das informações tomadas em conta, não superestimar alternativas, ter amplo conhecimento do contexto e mercado, e evitar influências emocionais ou subjetivas na avaliação.

Nenhum método é perfeito ou completo, para atender todos os possíveis processos de negociação, principalmente quando se lida com o ser humano e, mais ainda, quando a outra parte não conhece ou não utiliza o método de Harvard.

1.8 Ética nas negociações

As características que compõem o sistema de valores de um gerente, ou seja, os traços de comportamento e personalidade específicos à função a qual desempenha, de acordo com Martinelli e Almeida (1997) são: necessidades pessoais, influência familiar e formação religiosa. Lembram que a ética nas organizações envolve questões de lucro, competição e justiça.

Ética é o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente

à determinada sociedade, seja de modo absoluto. Moral é o conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada.

Lewicki, Hiam e Olander (1996) propõem uma matriz para análise dos comportamentos éticos e legais, que apresentam quatro possibilidades, a saber:

- Comportamentos nem éticos e nem legais: geralmente, compostos por um conjunto de problemas que tornam as táticas de negociação muito perigosas.

- Comportamentos éticos, porém não legais: neste caso, segundo os padrões éticos da coletividade, considera-se o comportamento como ético; porém, não sendo legal, está sujeito às punições previstas pela legislação.

- Comportamentos considerados legais, porém, não éticos: embora aceitos pela legislação, esses comportamentos podem ser rejeitados pelos padrões éticos, de acordo com os valores das pessoas envolvidas.

- Comportamentos legais e éticos, segundo os padrões do grupo: os comportamentos são considerados aceitáveis pelo grupo, tanto em termos éticos, quanto em termos legais; os comportamentos são considerados como ótimos, e são aqueles que devem ser buscados constantemente pelo grupo.

A ética é um elemento fundamental nas negociações. A prática da boa ética é fundamental para a existência pacífica da humanidade, por isso, ela deve ser considerada por todos, independentemente de sua dimensão. Para o bem da humanidade, todos os negociadores devem praticar a boa ética, desde os dirigentes de pequenas organizações, até os dirigentes de complexos organizacionais, especialmente os líderes e os governantes de países.

3 Conclusão

Para que se faça uma negociação eficaz, ou seja, uma negociação ganha-ganha, é imprescindível identificar os elementos necessários ao desenvolvimento do processo de negociação e desenvolver ações para antecipar situações desfavoráveis e aproveitar novas oportunidades. É necessário, também, desenvolver habilidades para negociar em busca de resultados positivos e contribuir para desenvolver diferenciais competitivos, por meio de novas técnicas de negociação na organização.

Para se chegar ao ganha-ganha, é preciso não perder de vista dois fatores: as posturas dos negociadores e as formas de negociar. A negociação ganha-ganha tem como base que a efetividade de um acordo deve ser produto de sua qualidade, por sua aceitação. Isto acontece quando se consegue manter o relacionamento.

Para se negociar a solução de um problema é necessário conhecer e percor-

rer todas as etapas do processo de solução de problemas e tomada de decisão, tais como: definição do problema, diagnóstico da situação, formulação de alternativas, escolha da solução e implantação da decisão ou do acordo.

Também é importante conhecer um pouco mais do aspecto humano, sobre a memória emocional, a emoção e comunicação, a subjetividade, a empatia e sinergia em uma negociação, sobre as falhas de comunicação e os limites entre razão e emoção.

A excelência em negociação faz parte das tendências do moderno cenário econômico mundial. A intensificação das relações comerciais, a criação de blocos econômicos, o fortalecimento de empresas transnacionais aliados à tendência de globalização das economias revelam o cenário econômico mundial no qual países buscam estabelecer relações político-econômicas. Criatividade, flexibilidade, rapidez e diversificação parecem ser a tônica para o sucesso no mundo dos negócios.

Referências

ANDRADE, Rui O. B. de; ALYRIO, Rovigati D.; MACEDO, Marcelo A. da S. Princípios de negociação: ferramentas e gestão. São Paulo: Atlas, 2004.

BAZERMAN, Max H.; NEALE, Margaret A. Negociando racionalmente. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BOFF, Rubem José. Técnicas de negociação. In: Programa de Desenvolvimento de Dirigentes Fazendários. Brasília: Esaf, 2009.

_____. Administração do tempo. Interlink. Aparecida de Goiânia, ano 1, n.1, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fanap.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Negociação: uma ferramenta gerencial. Caderno de Publicações Univag: Educação, Saúde, Gestão e Sociedade, Várzea Grande, 2008. n.5, p. 111-125.

_____. Cenário econômico mundial: uma breve análise. Universitas: Administração, Contabilidade e Turismo, Brasília, jan./dez. 2006. v.2, n.1/2, p. 13-35.

_____. Negociação. Universitas: Comunicação, Brasília, abr. 2005. v.3, n.3, p. 43-56.

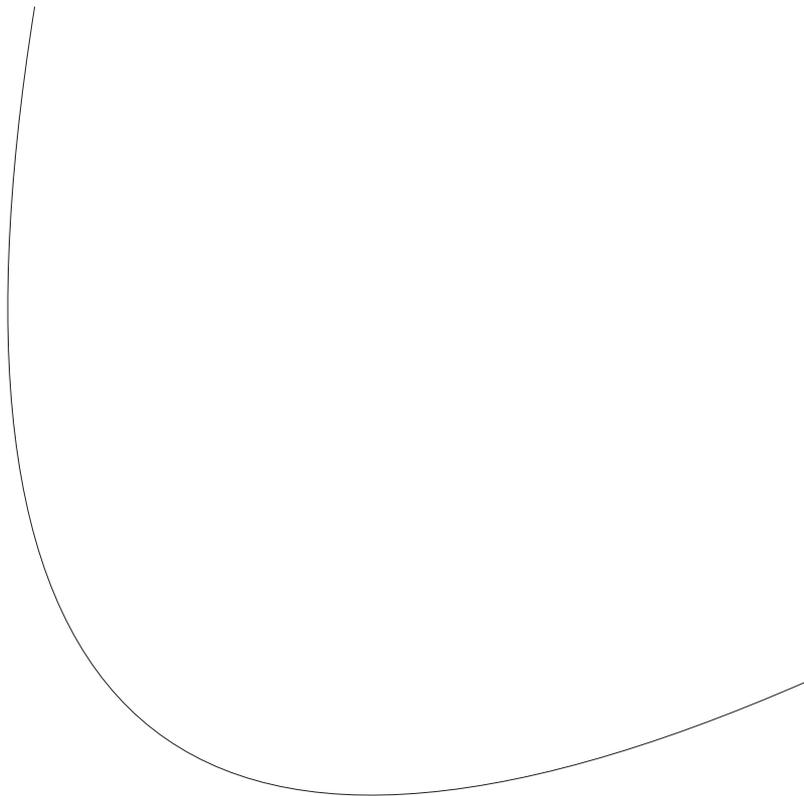
BURBRIDGE, R. Marc et al. Gestão da negociação. São Paulo: Saraiva, 2005.

COSTA, José E. Senhor negociação. Disponível em: <<http://vocesa.abril.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2004.

FERREIRA, Gonzaga. Negociação: como usar a inteligência e a racionalidade. São Paulo: Atlas, 2008.

FIORELLI, José O.; FIORELLI, Maria R.; MALHADAS JUNIOR, Marcos

- J. O. Mediação e solução de conflitos: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2008.
- FISHER, Roger; URY, William. Como chegar ao sim: a negociação de acordos sem concessões. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- _____; _____. PATTON, Bruce. Getting to yes: negotiating agreement without giving in. Disponível em: <http://www.cmgroup.org/publications_files/gty.html>. Acesso em: 19 out. 2004.
- FIVE FOUNDATIONS DEALMAKING AND RELATIONSHIP MANAGEMENT. How to negotiate tough, complex deals and manage strategic relationships. The Mills Group, 2007. Disponível em: <http://www.millsonline.com/Five_Foundations_Dealmaking_and%20Relationship_Management_WEBSITE.pdf> Acesso em: 5 ago. 2009.
- HODGSON, Jane. Thinking on your feet in negotiations. London: Pitman Publishing, 1996.
- LEMPEREUR, Alain P.; COLSON, Aurélien; DUZERT, Yann. Método de negociação. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEWICKI, Roy J.; HIAM, Alexander; OLANDER, Karen W. Think before you speak: a complete guide to strategic negotiation. New York: John Wiley, 1996.
- MARTINELLI, Dante P.; ALMEIDA, Ana Paula de. Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo. São Paulo: Atlas, 1998.
- _____. Negociação: como transformar confronto em cooperação. São Paulo: Atlas, 1997.
- MELLO, José Carlos M. F. de. Negociação baseada em estratégia. São Paulo: Atlas, 2003.
- MILLS, Harry A. Negociação: a arte de vencer. São Paulo: Makron Books, 1993.
- PINTO, Eder P. Negociação orientada para resultados: a conquista do entendimento através de critérios legítimos e objetivos. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- STEELE, Paul; MURPHY, John; RUSSELL, Richard. It's a deal: a practical negotiation handbook. 2.ed. Londres: McGraw-Hill, 1989.
- URY, William. Getting past no: negotiating your way from confrontation to cooperation. New York: BDDPG, 1993.



Só sei que nada sei.

Sócrates