

Sumário

A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO*	2
A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO	17
DO PROCESSO ENSINAR E APRENDER NA PROFISSÃO DOCENTE: a narrativa como elemento construtor da biografia de Dalila	17
A QUALIDADE DO ENSINO/APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO AOS ANSEIOS DO MERCADO DO CURSO DE DIREITO DA IUNI/FAIESP RONDONÓPOLIS-MT	30
AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DA EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO*	45
CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR	56
TECNOLOGIAS PARA VOZ SOBRE IP NAS EMPRESAS DO VALE DO SÃO LOURENÇO	64
SISTEMA WEB DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA PARA MONITORAMENTO DA RESERVA AMBIENTAL DE PROPRIEDADES RURAIS DO VALE DO SÃO LOURENÇO	71
VENDA PORTA A PORTA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR: O CASO DAS REVENDEDORAS AVON	79
BALANÇO PATRIMONIAL: MUDANÇAS ESTRUTURAIS DO PASSADO AO PRESENTE RUMO AO PROCESSO DE CONVERGÊNCIA AS NORMAS IFRS NO BRASIL	88

A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO*

Milene Bazarim¹

Maria Cristiana da Silva Vilela²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar o resultado de uma pesquisa realizada com o intuito de investigar as características dos textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa de terceiro ano do Ensino Fundamental, bem como as possíveis influências na produção textual do aluno. Na análise, foi privilegiado o levantamento dos mecanismos coesivos desses textos que constituem não o único, mas talvez o principal modelo ao qual a criança foi exposta. As análises, baseadas principalmente nos conceitos da Linguística Textual e nos estudos sobre Alfabetização e Letramento, evidenciam que o modelo em questão, aqui representado por todos os textos presentes na amostra, não é homogêneo. Se, por um lado, não é possível assegurar que a presença de determinados mecanismos na produção textual da criança se dá porque eles aparecem nos textos que servem de modelo; por outro, o fato de alguns mecanismos não aparecerem naquilo que serve de modelo, pode ser uma das raízes da ausência nos textos da criança. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista do tipo análise documental.

PALAVRAS-CHAVE: coesão; texto; ensino-aprendizagem da escrita; ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

* Uma versão preliminar deste estudo foi apresentada em 2004 no II SIGET - Simpósio NACIONAL DE ESTUDOS DOS G,NEROS TEXTUAIS. Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Projeto Temático "Práticas de escrita e de reflexões sobre a escrita em diferentes mídias", sob a coordenação da Prof. Dra. Inês Signorini.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Braz Cubas. Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo IEL-UNICAMP. Já atuou como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, é docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço – EDUVALE. E-mail: milene_bazarim@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Psicologia da Educação pela UFMT e em Métodos e Estratégias do Ensino de Língua Estrangeira pela Faculdade São Luís. Licenciada em Letras e em Pedagogia. Atualmente, é professora da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT e docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço – EDUVALE. E-mail: maria.cristiana@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo assunto em questão surgiu quando entramos em contato com pesquisas a respeito da escrita, cujos resultados mostravam que as produções dos alunos não eram satisfatórias, devido a vários problemas, não só no que diz respeito aos aspectos formais, mas também aos sócio comunicativos e semânticos.

Por conta disso, surgiu uma questão: por que os alunos não conseguem ter um desempenho linguístico tão eficiente na escrita, quanto têm na fala? É evidente que fala e escrita não são iguais, mas alguns estudos mostram que há mais semelhanças que diferenças (MARCUSCHI, 2001) e que as crianças que usam seu conhecimento da oralidade para construir a escrita são muito bem sucedidas. Assim, várias hipóteses puderam ser formuladas, as quais apontavam a necessidade de se investigar as origens, ou seja, o início da escolarização.

Vários são os fatores que podem interferir no processo de aprendizagem da escrita, mas um nos chamou a atenção. Se a escola, para a maioria das crianças, é um lugar privilegiado para o acesso “leitura e a escrita, os textos nela veiculados, provavelmente, constituirão, não o único, mas talvez o principal modelo a elas disponibilizado”.

Diante da complexidade e das diversas abordagens que o tema possibilita, detivemo-nos na análise dos textos – copiados e produzidos – presentes em um caderno de um aluno que cursava o equivalente ao terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública de Ensino de Suzano, São Paulo.

Esclarecemos que a escolha pelas anos iniciais da escolarização se deu devido “importância atribuída a esse período na formação tanto de leitores quanto de produtores de textos. Todavia, não deixamos de considerar que o contrário também é suscetível.

Já a opção pelo terceiro ano, deve-se ao fato de que nesse momento, teoricamente, a criança já possuiria maior familiaridade com a leitura e a escrita, não só por conta de suas experiências fora do contexto escolar, mas também porque já teve contato com as práticas escolares. O critério de escolha do aluno foi aleatório. Não houve qualquer preocupação a respeito da idade, sexo, rendimento escolar, grau de letramento dos pais, renda, entre outros.

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E OS TEXTOS

Na década de 80³, a qual foi marcada por uma mudança de foco no que diz respeito “ alfabetização⁴, a circulação de vários livros e artigos levou os educadores a se deterem nas questões referentes a “como se aprende”, diferentemente daquilo que era feito anteriormente, quando se preocupavam, sobretudo, com o “como se ensina”.

Essas publicações⁵ forneceram informações que auxiliaram no entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Foi possível perceber que a alfabetização não é um processo baseado apenas na percepção e memorização, que as crianças quando chegam “ escola, a despeito de sua situação socioeconômica, devem ser respeitadas enquanto usuários de sua língua materna. Isso significou considerar que elas sabem e utilizam intuitivamente as regras que regem o funcionamento da língua.

Conforme defende Cagliari (1999, p.33-35), o ensino de português na alfabetização difere dos outros devido “ especificidade desse primeiro momento, no qual há um grau de desconhecimento maior por parte do aluno em relação “ leitura e “ escrita. No entanto, de acordo com o alerta de Goodman (1990, p.85-86), não podemos negligenciar os usos e reflexões que as crianças fazem da escrita antes que elas “aprendam” a escrever na escola⁶.

Temos conhecimento de que “cada criança que chega “escola é uma criança única, com seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento cognitivo, sua própria linguagem, seu próprio contexto sociocultural, econômico e político” (BRAGGIO; LINHARES, 1999, p.159). Dessa forma, cogitamos que uma mesma prática produza diferentes efeitos em sujeitos diversos. Além dos textos presentes no caderno do sujeito pesquisado, sabemos que fatores diversos podem interferir no processo, tais

³ Magda Soares (1998, p.53-60), apesar de não se referir especificamente ao ensino de português nos primeiros anos de escolarização, também se refere década de 80, especialmente a segunda metade, como um momento de mudança, em que “a concepção de língua como um instrumento de comunicação e um ensino de língua nela inspirado já não encontravam apoio (...) nas novas teorias que começavam a chegar ao campo do ensino de Língua Portuguesa, desenvolvidas tanto na Área das ciências linguísticas quanto na Área da psicologia da aprendizagem.”

⁴ No trabalho, guiamo-nos pela distinção entre **letramento**, **alfabetização** e **escolarização** proposta por Marcuschi (2001,p.21). O autor define letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é considerado um conjunto de práticas. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu, segundo Marcuschi, “ margem da escola, porém é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que alfabetização é apenas uma das atribuições da escola. Não deixamos, porém, de considerar a escola como um local onde há práticas e eventos de letramento

⁵ Destaca-se FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A.A **psicogênese da língua escrita**. 4.ed. Porto Alegre, Artmed, 1991.

⁶ Pesquisas sobre letramento mostram a existência de algum conhecimento a respeito da escrita mesmo em pessoas que não tiveram acesso “ educação formal, conforme KLEIMAN, 1995.

como a valorização que o uso da escrita tem na comunidade na qual a criança está inserida e as outras questões referentes às práticas de ensino.

Concordamos, portanto, com Braggio e Linhares (1999, p.15) quando afirmam ser necessária uma abordagem política, sociocultural e psicolinguística desse processo. Contudo, precisamos evidenciar a impossibilidade de compreender a aquisição da escrita sem considerar a sua dimensão textual-discursiva, bem como as condições e as finalidades de sua produção. a mesma forma que o que as pessoas têm a dizer umas “s outras não são palavras nem frases isoladas, mas sim textos (COSTA VAL, 1999, p.3), a escrita também não deve se reduzir “ capacidade de grafar , conforme as convenções ortográficas, palavras ou frases soltas, bem como a leitura não deve ser a estéril decodificação as sílabas.

Sendo o texto reconhecido como uma unidade comunicativa básica (COSTA VAL, 1999, p.3), o processo de aprendizagem da escrita deve ser nele baseado e levar a sua produção.

AS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO ALUNO

Primeiramente, traçamos um panorama geral dos dados, cuja riqueza de maneira alguma é completamente explorada neste trabalho. Posteriormente, há a análise de alguns textos presentes na amostra, a qual prioriza a identificação de elementos relacionados ao fator de textualidade coesão. Por fim, estudamos duas produções textuais do aluno presentes no caderno.

Para a análise dos fatores de textualidade adotamos os mesmos critérios utilizados por Costa Val (1999). Contudo, assim como a autora faz, é preciso assumir a subjetividade da avaliação, a qual não tem a intenção prescritiva.

Além da presença de elementos de coesão, observamos como esses elementos cooperam para a continuidade, progressão, não-contradição e articulação⁷⁸ dos textos. A **continuidade** foi verificada a fim de reconhecermos a retomada de ideias, conceitos – no plano da coerência – e a presença de marcadores coesivos, tais como pronomes anafóricos, repetições, etc. No entanto, um texto para ser texto não pode se limitar “repetição, ele deve **progredir**, isto é, apresentar novas

⁷ Tais critérios resultaram de uma leitura feita por Costa Val dos quatro requisitos propostos por Charolles (1978), respectivamente: repetição, progressão, não-contradição e relação

informações “aquelas que já foram ditas. Para isso, a língua dispõe de mecanismos que marcam a relação entre o dado e o novo. O acréscimo de informações novas deve ser feito, tomando-se as devidas precauções para evitar as **contradições**, as quais podem se estabelecer em dois planos: em relação ao próprio texto e em relação ao mundo a que se refere. “O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa” (COSTA VAL, 1999, p.25). Esse aspecto pode ser avaliado tanto no plano conceitual (coerência), quanto no plano da coesão, quando observamos tempos e modos verbais, emprego de conjunções, aspectos léxico-semânticos, entre outros. JÁ em relação “**articulação**, verificamos se as ideias expressas no texto relacionam-se, com ou sem elementos coesivos, adequadamente. Quando pertinente, fizemos observações a respeito dos fatores pragmáticos, tais como: situacionalidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade.

Encontramos, nesta amostra, 36 aulas, as quais apresentam uma certa regularidade: texto, ilustração (feita pelo próprio aluno); “compreensão do texto”, exercícios gramaticais. Eventualmente, há alguma omissão, alteração na sequência, bem como a inserção de propostas de produção de textos, caça-palavras, ditados. O panorama geral traçado demonstrou que, talvez atendendo “recomendação oficial⁸, a presença de textos nas aulas foi marcante (60% das aulas) e, por conta disso, as atividades de “compreensão” também foram muito frequentes (40% das aulas). A produção de texto apareceu somente em 8% das aulas, constituindo uma atividade cuja realização foi solicitada esporadicamente. JÁ os exercícios gramaticais, assim como os textos, foram os mais recorrentes, pois estiveram presentes em 51% das aulas.

As ilustrações também foram consideradas como atividade porque apareceram com frequência. Acreditamos que, no contexto estudado e por estarem sempre ancoradas em um texto, elas podem ser entendidas como uma maneira diferenciada de o aluno expressar sua compreensão sobre o texto.

Se a presença de textos na amostra é marcante e responde, inclusive, a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cabe-nos estudar as características desses textos.

Primeiramente, observamos os mecanismos de coesão referencial, “aquela em que um componente da superfície textual faz remissão a outro(s) elemento(s) do

⁸ Estamos nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

universo textual” (KOCH, 1999, p.30). Verificamos que os textos utilizavam com maior frequência artigos e as repetições, encontramos também pronomes, principalmente os pessoais, e elipse. As formas de referenciação, tais como nominalizações, hiperônimos, categorização, classificação, entre outras, foram raras ou praticamente inexistentes na amostra.

Posteriormente, o foco foi os elementos coesivos sequenciais por meio dos quais se estabelecem relações semânticas e/ou pragmáticas que fazem o texto progredir (KOCH, 1999,p.49). Os resultados apontaram um equilíbrio entre os elementos sequências perifrásticos e os frásicos, no entanto, da mesma forma que entre os primeiros destacam-se apenas o paralelismo sintático e a recorrência de recursos fonológicos, entre os elementos frásicos o conector e aparece em 43% das ocorrências.

A presença de tais mecanismos, tanto os referenciais quanto os sequenciais, contribui para que o texto continue, progrida de maneira articulada e sem contradições. Todavia, a simples presença desses elementos não é uma garantia de que tais critérios sejam atendidos, por isso, partiremos agora para a análise de alguns textos, a fim de verificar como esses mecanismos são utilizados.

Gua – Guo – gua – guo⁹¹⁰

Zé Tinoco é dono da égua moleza. Moleza é uma égua manhosa.
Ela fica muito tempo deitada. Zé Tinoco chama:
_ Moleza! Moleza! Vamos a cidade Mas moleza demora muito para se levantar.
Zé Tinoco sabe como faze-la levantar mais rápido
Ele da capim, novinho a Moleza. Moleza pula contente.

Na amostra, não é apontada autoria ou fonte desse texto, desconhecemos a sua origem, logo não podemos analisar a sua **situação** de produção, bem como a sua **intenção**. De qualquer forma, a simples presença no caderno do aluno nos faz pensar que, no mínimo, ele pretenda se realizar enquanto texto e tenha, mesmo que implicitamente, a intenção de transmitir algum conhecimento, mesmo que não somente o textual, hipótese essa reforçada pelo “título”.

Por outro lado, o aluno, aquele que copiou o texto, leu e respondeu as questões, pelo contexto em que a produção lhe foi submetida – sala de aula –, tende a **aceitar** esse como um exemplar de um bom texto em Língua Portuguesa e, a

⁹ Os textos estão registrados da mesma maneira como se apresentavam na amostra

despeito dos eventuais problemas que tal produção possa possuir, irÁ se esforçar para encontrar algum sentido.

Percebemos a presença de alguns marcadores coesivos no texto, principalmente pronomes anafóricos - “égua Moleza” é retomada por “ela” e “la”, “ Zé Tinoco” por “ele” - e o conector “mas”. Isso asseguraria a **continuidade**, que é marcada linguisticamente pelos mecanismos de repetição e substituição e, no plano conceitual, pela manutenção do mesmo tema.

Nesse texto, percebemos que há uma mistura da progressão temática linear, em que o tema de um enunciado passa a tema do enunciado seguinte, e progressão de tema constante, na qual a cada enunciado são acrescentadas novas informações. Massini-Cagliari (2001), afirma ser essa uma das características dos textos de cartilhas.

A progressão temática linear – a mais “natural”, segundo Kopple – aparece nos textos de cartilhas apenas em conjunto com a progressão com tema constante, que prevalece na grande maioria dos casos. Mesmo assim, a tendência observada nas cartilhas, de apresentar os elementos novos sempre atrelados a elementos já dados continua a valer (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.103)

Não identificamos elementos que desencadeiem **contradição** interna ou externa. Apesar de, para alguns, soar estranho a atribuição de uma característica como “manhosa” a uma égua, isso não chega a gerar uma incoerência. A **relação** é feita através dos mecanismos coesivos e no plano lógico - semântico se dá através da presença de termos pertencentes ao mesmo campo semântico ou que mantém sentidos próximos, tais como: Moleza – deitada – manhosa .

A **informatividade** e a **intertextualidade** são os outros fatores de textualidade que podem ser mencionados. A inserção de novas informações no texto não garante um alto grau de informatividade, principalmente se os dados mencionados forem previsíveis e pouco relevantes. Neste caso, o texto analisado apresenta não só baixa informatividade, como também baixa intertextualidade.

É reduzido o uso de inferências e do conhecimento de mundo - o qual seria necessário apenas para se reconhecer que os homens são os donos da égua, não o contrário; que as éguas pertencem aos homens para realizar algum tipo de trabalho, por isso não podem ser moles muito menos manhosas; que éguas se alimentam de capim.

Contudo, mesmo esse texto não sendo tão informativo e relevante o quando poderia ser, algum sentido é construído, graças aquilo que Grice¹⁰ chama de “necessidade de cooperação” e Charroles de “crédito de coerência”.

Vejamos agora um outro texto.

A conversa das palavras

Um dia as palavras resolveram conversar...

Fizeram uma grande reunião onde cada palavra
foi contar a sua significação A palavra LIVRO veio logo Depois e foi também
falando:

___ Tem cofres que guardam joias, te, cofres que guardam dinheiro. Eu sou
um cofre inventado . para o pensamento ficar guardado.

Assim como no texto anterior, autoria e fonte são desconhecidas. Os elementos coesivos mais recorrentes seguem o mesmo padrão diagnosticado no levantamento global: a referência é feita pela substituição (elipse, pronome) ou repetição, o conector e é utilizado como elemento coesivo sequencial.

Verificaremos que prevalece a progressão de tema constante e a tentativa de inserção da progressão de tema derivado ($A \square A_1, A_2, A_3...$), pareceu-nos frustrada.

Essa “frustração” só pode ser percebida porque os elementos “cada” e “veio logo depois” permitem o questionamento sobre quem veio antes e o que disse. Essa pergunta, entretanto, não pode ser respondida com as informações explícitas no texto nem por inferência. Isso provoca a sensação de falta, de incompletude.

No exemplo a seguir também identificamos problemas na progressão temática, o que compromete a construção do sentido do texto.

O jeitinho de Quitéria

Dona Quitéria minha vizinha tem um jeito de falar
meio esquisito. Quando vai ao supermercado é para fazer um comprinhas, se
jogamos a bola no seu jardim somos uns pés tinhas quando esta de bom
humor, nos convida para um cafezinho com bolinhos quentinhos

A progressão temática predominante no texto é a de tema constante. A presença de marcadores sequenciais, tais como o “quando”, não assegurou que o texto continuasse e progredisse de maneira eficiente. A sua disposição formal - tudo

¹⁰ As quatro máximas conversacionais de Grice - quantidade, qualidade, relação e maneira – foram citadas por Costa Val (1999, p.11).

reunido em único parágrafo - por mais que não garanta, colabora para que tenhamos a impressão de que as informações estejam amontoadas.

Percebemos que várias informações anunciadas não foram retomadas e/ou desenvolvidas. Não há nada no texto que ratifique “o jeito esquisito de falar de Dona Quitéria”. Após o “quando” é criada uma expectativa sobre um acontecimento que é previsível: ir ao supermercado para fazer compras. O que vem a seguir representa uma espécie de salto, o qual é reforçado pela ausência de um marcador coesivo que estabeleça a relação com o enunciado anterior. Há a introdução de um “nós” que só é recuperado e adquire sentido se deduzirmos que ele estaria retomando o “eu” da “de minha vizinha” e mais alguém. No entanto, a esse “mais alguém”, não é feita qualquer referência no texto. Novamente temos um salto, o tema volta a ser Dona Quitéria e a presença do marcador coesivo não auxilia na relação entre os enunciados.

Esse tipo de situação não ocorre no texto abaixo:

A cigarra e a formiga

A cigarra passou todo o verão cantando enquanto a formiga juntava os seus grãos.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio Á casa da formiga para pedir que lhe desse de comer.

A formiga então perguntou:

___ O que é que você fez durante o verão

___ Durante o verão eu cantei ___ Pois bem, agora dance!

Observamos a presença de muitos marcadores coesivos, tanto referenciais quanto sequenciais, os quais são empregados de maneira adequada. Para referência são usados artigos, pronomes e repetições (cigarra – lhe), já na sequenciação, além da recorrência de termos, são utilizados conectores como “enquanto”, “quando”, “então” e “pois bem”. Cabe ressaltar a inversão da ordem direta da oração no segundo parágrafo, o qual inicia com “quando chegou o inverno”. Mesmo trabalhando como os tipos de progressão mais recorrentes na amostra, a linear e a de tema constante, a complexidade aqui apresentada parece maior.

Apesar da impressão de que os textos são utilizados como pretextos para veicular conteúdos gramaticais, há apenas três casos explicitamente didáticos, um dando orientações sobre o emprego de –m e –n, o outro sobre dígrafos e, por último, um sobre os sinais de pontuação. Percebemos um certo controle vocabular, pois quase todos dão ênfase a determinado dígrafo: qu, nh, gu, lh, -l, rr, etc, podendo ter sido esse o critério de escolha dos textos.

Como esses textos não estão em um livro didático que será ou não usado na sala de aula, mas sim no caderno, isso significa que eles constituem um dos modelos textuais ao qual o aluno é exposto, portanto, já podem estar interferindo no tipo de concepção que a criança faz a respeito da escrita e de seus usos.

A seguir, analisaremos dois textos produzidos pelos alunos que estão presentes na amostra. Não nos preocuparemos com as questões normativas nem em identificar as hipóteses sobre a escrita construídas e evidenciadas pelo sujeito em questão.

Faremos, portanto, a análise dos fatores de textualidade, da mesma maneira que fizemos com os outros textos. Além disso, estaremos preocupados em verificar se as características das produções textuais do aluno são semelhantes a dos textos copiados.

O texto abaixo foi a primeira produção encontrada na amostra, a qual resulta da continuação de um texto fornecido pela professora, mas não há qualquer instrução explícita. Nessa produção, as possibilidades do aluno são controladas, uma vez que seu texto deverá continuar progredir e se articular sem contradições a partir do que foi dado.

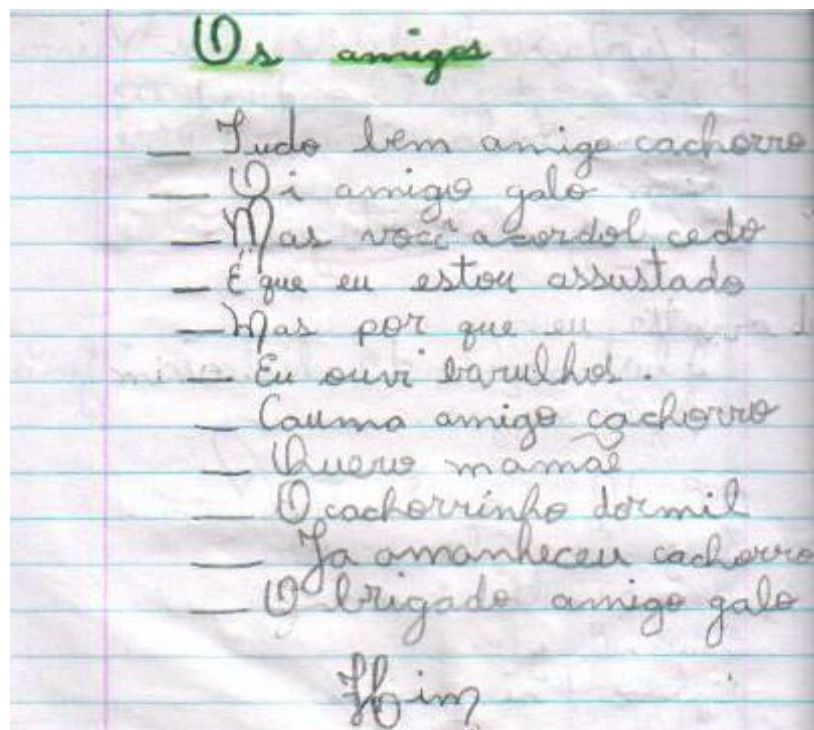
O aluno trabalhou com dados “sol”, “lua” e, por influência tanto da informação de que o sol estava “solitário” quanto da ilustração, adicionou a proposta de casamento, bem como os demais itens – “bolo”, “salgados e doces”, “vestido de noiva” os quais demonstram que a criança associou o casamento “ festa”.

Em sua produção, a criança utiliza-se basicamente dos mesmos mecanismos coesivos identificados na amostra. Pronomes (eles – sol e lua), elipse (a lua encomendou o bolo e depois encomendou...), advérbios (lá – céu) e repetições foram os elementos usados para a referenciação. “Então”, “e”, “e depois” são os conectores utilizados na sequenciação. A progressão temática, predominantemente linear e com tema constante.



O sol vivia solitário iluminando a terra/ um dia ele convidou a lua para... / passear no céu chegando lá o Sol sem palavras / falou para lua : / __ Quer casar comigo? / __ A lua respondeu que sim? / __ Entam eles brincaram no céu e depois a lua encom / endou o bolo e depois encomedou salgado e doces e / depois encomedou o vestido de noiva e o sol se casaram.

No texto seguinte, cuja instrução solicitava a produção de um diálogo e fornecia os personagens através de figuras, não há características muito diferentes daquelas que encontramos quando traçamos o panorama geral dos textos da amostra.



Os amigos

- Tudo bem amigo cachorro
- Oi amigo galo
- Mas você acordol cedo
- Ž que eu estou assustado
- Mas por que
- Eu ouvi barulhos.
- Cauma amigo cachorro
- Quero mamãe
- O cachorrinho dormil
- Já amanheceu cachorro
- O brigado amigo galo

Fim

O que nos chamou atenção nesse texto foi a sua progressão temática, a qual é linear e com tema constante, porém apresenta “saltos” sem o uso de marcadores que estabeleçam adequadamente a relação temporal o que também ocorre em alguns textos presentes na amostra. Nessa produção, o cachorro acorda assustado porque ouviu barulho, pede a mãe, dorme e, de repente, sem qualquer explicação, amanhece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção, mencionada anteriormente, foi realizar um estudo da textualidade dos textos presentes no caderno e identificar algumas características semelhantes nas produções do aluno. Nosso olhar não foi direcionado a fim de localizar infrações. Detivemo-nos nos mecanismos coesivos porque eles, mesmo materializados na superfície textual, não garantem e nem constituem condição para a unidade formal, semântica e pragmática do texto.

O modelo aqui referido é, na verdade, um dos a que as crianças são expostas. Esse modelo, formado por todos os textos presentes na amostra, ao contrário do que pode parecer, não é homogêneo. Apesar do nosso interesse pelas características comuns, não deixamos de constatar e mostrar algumas diferenças significativas.

Com a análise da produção dos alunos, percebemos que os mecanismos de referenciação e sequenciação utilizados são semelhantes aos dos demais textos da amostra. Contudo, temos que considerar que os textos copiados utilizam-se dos mecanismos coesivos mais comuns, alguns deles, como o marcador e, amplamente usados em textos orais.

Isso significaria que não podemos afirmar que a presença desses mecanismos na produção da criança se dá porque eles também aparecem no “modelo”. Contudo, o contrário pode ser tão verdadeiro quanto, ou seja, o fato de determinadas características não aparecerem naquilo que serve de modelo pode ser uma das raízes da ausência na produção textual do aluno.

Fundamenta essa nossa visão o fato de não estarem presentes na produção da criança mecanismos muito diferentes dos usados nos textos que constituem um dos modelos a que ela é constantemente exposta.

Da mesma forma, concluímos que se o modelo textual do caderno pode se tornar uma influência perniciosa, poderia também colaborar para a expansão dos conhecimentos textuais da criança.

Imaginamos que haja um grande equívoco entre os educadores acerca do trabalho com o texto. Em momento algum é vedada a reflexão e análise linguística. A questão parece ser por onde se inicia.

Sabendo-se que o texto é a unidade mínima comunicativa, logo é por ele se começa. Os textos a serem utilizados podem ser aqueles que circulam socialmente que fazem parte do universo do aluno, o qual no decorrer do processo será ampliado.

Esses textos precisam, portanto, ser explorados em sua totalidade. Quando a construção dos sentidos tiver sido assegurada, o trabalho linguístico não só pode como dever ser feito, pois em nenhum outro lugar, além da escola, ele será realizado.

Suspeitamos que seja necessário fazer o caminho inverso daquele que usualmente é praticado: partir do texto para se chegar até a palavra e não o contrário. Nas atividades com palavras isoladas e frases soltas, muito recorrentes na amostra, pode estar implícita a ideia de que a frase é um pré-requisito para a construção do texto.

Isso não quer dizer, como podem imaginar alguns, que a normatização deva ser abandonada. Ao contrário, primeiro é preciso garantir que a criança escreva e tenha autonomia para escrever, depois a atenção se volta “ forma. Se a criança for exposta a textos de boa qualidade, provavelmente esses constituirão o seu modelo e auxiliarão na construção do seu estilo.

Além disso, há práticas alternativas que poderão ser utilizadas quando for preciso deter-se em questões estritamente formais. Os ditados, que usam palavras isoladas, as quais dificilmente pertencem ao mesmo campo semântico, podem ser

substituídos pelos ditados interativos que usam o texto como base e privilegiam a interação, pois alunos e professor discutem a forma a ser empregada.

E possível que se trabalhe, principalmente quando os alunos ainda estão na fase inicial do processo, com a produção de textos coletiva. O professor pode ser o escriba dos alunos, os quais devem participar ativamente da produção. Nesta situação, a escrita ganha um significado e os processos envolvidos na produção, os quais são apagados quando o texto está pronto, são evidenciados.

Não podemos esquecer das atividades lúdicas: cruzadinhas, bingo de palavras, stop, entre outros, que podem ser utilizadas, provocando situações de aprendizagem aliadas ao prazer e ao divertimento.

Evidentemente ainda há muito o que ser dito sobre o assunto. Este trabalho procurou evidenciar algumas características dos textos da amostra, os quais, por constituírem um dos principais modelos a que as crianças são expostas, podem ter impactos sobre as suas concepções de escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M et al. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

ABAURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP, Pontes [198?]p.136-141.

BRAGGIO, S.L.B.; LINHARES, L.S. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. **Letras em Revista**. UFG, Ed. Do Cegraf, v.1, 1999, p.157-183.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. 10.ed. São Paulo, Scipione, 1999.

COSTA VAL, M.G. **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1991.

GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, E. ; PALACIO, M.G. **Os processo de leitura e escrita: novas perspectivas**.3.ed. Porto Alegre, Artmed, 1990.

GREGOLIN-GUINDASTE, R.M. A produção de textos nos primeiros anos de escolaridade. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegres, n.ô 11, 1990, p.12-14.

KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva**

sobre a prática social da escrita. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 1997.

_____. **A Coesão Textual**. São Paulo, Contexto, 1999.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **A Coerência Textual**. São Paulo, Contexto,1998

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2001.

PŽCORA, A. **Problemas de redação**. 5.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In:

BASTOS, N.B. (org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, Educ, 1998.

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINAR E APRENDER NA PROFISSÃO DOCENTE: a narrativa como elemento construtor da biografia de Dalila

Tânia Aparecida Almeida Castro¹

RESUMO:

O presente artigo apresenta algumas considerações sobre a influência da formação inicial na construção do processo de aprender a ensinar no início da carreira docente. Este estudo é parte de uma investigação mais ampla que visa compreender como os licenciandos-professores analisam seu processo de aprendizagem profissional da docência no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UFMT. A fundamentação teórica defende a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem docente é um processo *continuum* na trajetória formativa pessoal e profissional do professor. Tal processo de construção da profissão docente ocorre na medida em que o professor vai articulando a formação inicial, a experiência profissional, a cultura escolar e a prática reflexiva na atuação docente.

Palavras-chaves: Aprendizagem da Docência. Formação inicial. Educação em Ciências.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata dados de uma pesquisa que tem como objetivo central compreender como os licenciandos-professores analisam seu processo de aprendizagem profissional da docência no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UFMT. Insere-se num programa de Qualificação Docente do Estado de Mato Grosso, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e com as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, objetivando a qualificação dos professores que atuam nessa área do conhecimento. Essa formação de professores, por meio do projeto do curso LPCNM ², situa-se na intersecção entre a formação inicial e continuada, pois se trata de professores atuantes nas áreas de Ciências Naturais, sendo que alguns já

¹ Licenciada em Pedagogia e especialista na área Metodologia da Língua Portuguesa para as séries iniciais (UFMT-Campus de Rondonópolis), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora no ensino fundamental na rede municipal de Rondonópolis e atua na docência no Ensino Superior na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço - EDUVALE.

² LPCNM – Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática.

possuem a graduação em nível superior, mas não a habilitação nas áreas de Química, Física, Matemática. No entanto, há os iniciantes, que atuam na docência há muito tempo, embora não possuam uma graduação.

Três questões nortearam a pesquisa: uma se voltava aos aspectos relacionados ao pensamento dos licenciandos-professores em relação à formação inicial, o início da carreira profissional; a outra focalizava a escolha da profissão docente e o aprender a ser professor.

O referencial teórico incluiu vários autores como Mizukami (2003), Pérez Gomes (1992), Imbernón (2004), Zeichner (1993), Schön (1992), Carvalho e Pérez (2002), Lima (2003), Valli (1992) Shulman (1986; 1996), Rosa (2004), Tardif (2004), Monteiro (2003), Marcelo Garcia (1992), dentre outros, têm proporcionado importantes contribuições referente à aprendizagem docente.

Os dados foram coletados em duas etapas, sendo que a primeira consistiu na aplicação de um questionário de perfil para caracterizar os licenciandos-professores do curso de Licenciatura. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas com questões estruturadas e semi-estruturas com cada licenciando-professor, visando conhecer nos relatos expressivos como ocorreu o desenvolvimento do processo de aprender a ensinar na profissão docente.

O texto apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, que abrangem o estudo sobre a formação docente, os percursos metodológicos da pesquisa, a análise dos relatos expressivos de um dos licenciandos-professores do curso LPCNM e as considerações sobre o aprender a ensinar no início da carreira docente.

As Perspectivas Da Formação Docente Inicial E Continuada

Nos cursos de formação de professores, é necessário que existam ações direcionadas para o desenvolvimento da prática interdisciplinar no sentido de que compartilhar saberes é um elemento essencial à constituição de um campo específico da produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor.

Conforme MIZUKAMI (2003) há de se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, pois deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática desenvolvida

pelos professores, a fim de que estes sejam entendidos como profissionais a tomarem as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Nesse contexto, compreende-se que os saberes específicos da docência, os quais dão essa sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Essa articulação valoriza-o como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. Além disso, mantém estreita relação entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – permite considerar a docência como profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, conforme explicita Estrela (2006), ao afirmar que, para a mudança efetiva dos professores e das escolas, é necessário partir das suas culturas, ou seja, “dar vez e voz” aos docentes e atribuir importância aos contextos para a compreensão da ação formativa. No entanto, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que já lhes é impostas.

A este respeito, Pérez Gomes (2001) define a *cultura dos professores* como “um conjunto de crenças, valores, hábitos, e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”. Pérez Gomes, 2001 (apud Rodrigues 2004, p. 49). Só assim, é possível entender posições tão arraigadas e tradicionalistas que sustentam o perfil da maioria dos professores, uma vez que às mesmas estão impregnados desde seu ingresso aos cursos preparatórios para a docência.

Ao professor têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele precisa aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente das definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados ao universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista

peçoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Pode-se verificar que as mudanças na sociedade são cada vez mais democráticas e, conseqüentemente, visam a concretizar as discussões coletivas, de maneira democrática, participativa, social, solidária, igualitária, intelectual e integradora a fim de que essas mudanças possam ser acompanhadas também nas concepções de conhecimento. Neste aspecto, há o interacionismo que faz o ser humano se tornar mais responsável pela construção do conhecimento, interagindo com o ambiente, que outrora era visto como nocional e imutável.

Nesta perspectiva, o saber escolar fundamenta-se no diálogo entre professor e aluno, tendo em vista a realidade em que vivem, pois isso ajuda a entender a importância que esta temática vem adquirindo nos últimos anos, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino, objetivando, com isto, as práticas sociais que visem ao conhecimento do professor num aspecto construtivo dessa realidade, na qual aluno e professor são os interlocutores dessas mudanças da atualidade.

Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da formação profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação de forma crítica com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação da sociedade em que vive.

Constata-se, pois, a importância da aprendizagem por meio da convivência e da relação, o que favorece a capacidade de o docente interagir com a comunidade que o envolve, ampliando sua cultura e seu saber.

Nesse sentido, IMBERNÓN afirma:

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

Conforme MIZUKAMI (2003), a aprendizagem da docência, nesse contexto, deve ser adquirida por meio de situações concretas e efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Exige, também, que sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão necessárias quanto os conhecimentos.

A formação docente deve ser entendida como processo de desenvolvimento para a vida toda, tendo em vista que o caminho apontado como ideal é uma postura centrada na reflexão-ação-reflexão, norteando sua *práxis* na pesquisa para promover a qualidade do ensino.

Na verdade, o professor constrói novas maneiras de agir na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que nem sempre funciona por desconsiderar a complexidade dos fenômenos da educação.

Para MIZUKAMI (2003), é necessário estabelecer um processo contínuo de construção do conhecimento em que haja nexos entre a formação inicial, a continuidade e as experiências vividas, sendo isso, promovido pela reflexão.

Essa reflexão se dá de modo relacional, entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las. É um processo muito importante na formação profissional para que o mesmo possa agir e refletir sobre sua prática pedagógica.

Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto, no complexo cenário de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Não apenas se aprendem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas também - o que é mais importante - se aprende o próprio processo didático de aprendizagem, tendo em vista o processo dialógico e aberto que se estabelece na situação prática. Portanto, a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional.

Metodologia, resultados e análise

Quanto à metodologia, serão apresentados vários aspectos utilizados nesta investigação, com base na pesquisa qualitativa e interpretativa, assim como nos instrumentos que foram empregados na obtenção dos dados e na caracterização dos sujeitos do presente estudo.

Foi escolhida a entrevista estruturada e semi-estruturada para a realização deste trabalho, que se fundamentou em dados do objeto da pesquisa, para que os entrevistados pudessem expor seus relatos orais, de forma livre, flexível e descontraída sobre as informações da sua formação docente, bem como fazer comentários pertinentes à carreira profissional, retomando algumas questões necessárias para imprimir maior fidelidade e clareza à entrevista.

Neste aspecto, as narrativas dos participantes revelam dados importantes, que constroem neste estudo, a biografia dos licenciandos-professores, mostrando sua trajetória escolar: o desenvolvimento do processo da aprendizagem da docência, as fontes que os influenciaram ao ingresso na carreira profissional, bem como a influência do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais em Matemática em relação ao desenvolvimento do processo aprender para ensinar.

A pesquisadora tomou a iniciativa de verificar a lista de matrícula dos licenciandos-professores do curso de LPCNM, porque nele havia licenciados de vários municípios do Estado. Foram identificados, na lista dos matriculados, nove licenciandos que são desse município. Após a identificação dos mesmos, foi feita a localização das unidades escolares onde os mesmos atuam.

Dos nove entrevistados, somente cinco se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, mas com a condição de que a autora respeitasse o dia e a hora em que os mesmos estivessem disponíveis para a realização das entrevistas.

Os sujeitos desta pesquisa foram os licenciandos-professores do curso de LPCNM da UFMT que já estão atuando no Ensino Fundamental e Médio e que residem no Município de Rondonópolis.

Para a identificação das características profissionais dos licenciandos-professores, foi elaborado um questionário, com questões estruturadas relacionadas com os sujeitos da pesquisa, respondido conforme o agendado para a entrega dos mesmos, no dia da entrevista.

Para manter o anonimato dos licenciandos-professores usou-se nomes fictícios como: Isabel, Dalila, Roberto, Danilo e Viviane. Os nomes fictícios respeitam o acordo de sigilo firmado entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Os resultados obtidos, por meio das entrevistas, trouxeram relatos expressivos dos licenciandos-professores a respeito de como iniciaram a carreira docente articulando com a formação inicial, a cultura escolar e a experiência profissional.

Os relatos expressivos de um dos licenciandos-professores sobre a valorização do magistério e opção pela profissão docente

Inicialmente, optamos por destacar neste artigo, a análise dos relatos expressivos apenas de um dos licenciandos-professores do curso de LPCN, em relação em relação à formação inicial, o início da carreira profissional, a escolha da profissão docente e o aprender a ser professor.

Faz-se a seguir uma breve descrição do histórico profissional de um dos licenciandos-professores que, a partir de agora, será denominada de Dalila. A primeira entrevista, realizada com **Dalila**, no dia 04/09/2004, durou vinte minutos, ao passo que a segunda, em 04/09/2005, em sua residência, durou uma hora e dez minutos. Dalila sempre foi muito sorridente durante as entrevistas.

Entrevista estruturada e semi-estruturada	Nº	Relatos Expressivos
Comente sobre sua formação escolar.	1	Eu tenho um fato marcante da minha primeira professora, ela puxava minha orelha, porque era muito rígida [...]. Naquela época, por mais que os professores fossem rígidos tinham mais autonomia de chamar atenção do aluno e os alunos respeitavam. Hoje em dia, não tem isso, o aluno que mandar no professor, não tem respeito nenhum, naquela época a gente não tinha coragem nem de abrir a boca. Em certos fatos, hoje está bom, pois o aluno pode falar o que pensa, não em relação à agressão, pois a agressão hoje em dia ficou muito escancarada, antes não era.
Na trajetória da sua formação, você teve alguém que a influenciou na escolha da profissão?	2	Eu tinha uma amiga que ia fazer magistério e me dizia: não vai para o centro, fica aqui faz magistério comigo, eu acabei ficando e, na escola sempre tem os professores que mais dão atenção para os alunos, deixam a gente mais à vontade, por exemplo, o professor de educação física. A nossa Educação Física era só brincadeira, para a gente aprender a lidar com as crianças, de manhã a gente estudava a teoria e tarde era aula prática, a gente se transformava em criança aprendia como trabalhar com as crianças. Era uma aula gostosa

Você se lembra de algum fato marcante na sua formação no Ensino Superior?	3	Acho que todas as áreas, envolvendo aulas de laboratório, a aula de didática que a gente tinha tudo influenciou um pouquinho.
Você se lembra como e quando ingressou na profissão docente?	4	Ingressei na profissão docente no ano de 2000, quando eu terminei a faculdade.
Antes de você terminar a graduação, você pensava em ser professora?	5	Sim, porque eu já tinha feito o magistério, já tinha feito estágio com crianças. [...]
Qual foi o motivo da escolha de se tornar professor?	6	Foi falta de opção, porque eu fiz o meu curso da graduação (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) queria trabalhar em laboratório [...] como não consegui e, o que estava pela frente era a só a educação, aí eu comecei a dar aula.
Como, onde e com quem você aprendeu a ser professor?	7	Aprender foi com o tempo, não foi assim de uma hora para outra. Começou com os estágios no magistério, aí quando entrei na faculdade, e depois que terminei o curso com os estágios também, aí eu comecei atuar na profissão docente.
O que mais a influenciou na decisão de se tornar professora? O Magistério ou a Graduação?	8	Foram os estágios no curso de magistério, porque eu já comecei a fazer algumas substituições, já comecei a ingressar um pouco na área.
E na graduação houve alguma influência?	9	Não. Fora dos estágios, tanto que eu fiz os meus estágios, que não foram tantos em sala de aula, foi mais na área da saúde, eu fiz palestras na área da saúde

A licencianda-professora Dalila, 31 anos, fez o curso de Magistério, (antigo 2º grau). Graduou-se em Licenciatura Plena em Ciências Físicas e Biológicas, na Universidade Federal de Mato Grosso – CUR - Campus Universitário de Rondonópolis. É

professora há cinco anos, e, antes, já havia sido substituta, na Rede Municipal de Ensino, especificamente, nas séries iniciais. Seu primeiro contato com a profissão docente foi com as crianças e, somente após a conclusão da graduação, assumiu a docência no Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino, como professora interina. Leciona Ciências, Biologia e Química, com carga de 21 horas/aulas, sem direito a horas/atividades destinadas para planejamento das aulas, realiza-o individualmente em sua residência. Não exerce outra profissão.

Valorização do magistério e opção pela profissão docente

Pensamentos da licencianda-professora Dalila em relação à formação inicial: o início da carreira profissional, a escolha da profissão docente e o aprender a ser professor.

Você se sentia preparado para atuar na profissão docente?	10	Não totalmente, eu estava assim, tanto que no primeiro dia que entrei na sala de aula e vi que a sala era minha mesmo, deu um gelo! Quando eu estava só substituindo, ou só estagiando era uma coisa ia lá dava minha aula e vazava, ia embora, não tinha aquele compromisso.
Como você se preparou para assumir a profissão?	11	Foi assim meio de supetão, não estava pensando, terminei a faculdade, pensava em dar aula, mas não tinha coragem de ir atrás, aí de repente vieram atrás de mim. Cheguei na escola, fui de manhã, quando foi à noite fui dar aula, foi meio que de supetão.
Alguém então a convidou para lecionar na escola?	12	Sim, fui convidada porque na escola estava precisando de professor de Química, Física e Biologia eu fui, fiquei meio assim... Com medo, mas fui.
A escolha da profissão docente foi consciente?	13	Foi bem consciente, porque se eu não quisesse não entraria de jeito nenhum. Eu precisava, mas nem tanto, mas como diz, a gente vai tomando gosto, vai ficando, e a gente não tem coragem de deixar mais.

Análise e discussão dos relatos expressivos acerca de sua formação inicial

Dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Dalila se lembra de um fato marcante: de uma professora muito rígida, que puxava suas orelhas, porque não tinha conseguido aprender a tabuada. Segundo ela, os professores eram muitos rigorosos, impunham autoridade aos seus alunos e tirava-lhes a liberdade de expressão. Então, o que prevalecia era a palavra do professor.

Tal relato corrobora com o que afirma Mizukami (1986): a relação professor-aluno era “estabelecido como autoridade intelectual e moral para o aluno”, pois o aluno não tinha possibilidade de participar no coletivo e ativamente das atividades escolares, desenvolvendo-os individualmente e sem questionamentos.

Destaca-se, ainda, que Dalila depreende dessa concepção de ensino tradicional, a valorização da liberdade de expressão em sala de aula, pois afirma que “hoje está bom, pois o aluno pode falar o que pensa, não em relação à agressão, pois a agressão hoje em dia ficou muito escancarada, antes não era” (R.1). O que parece evidente é que a Dalila considera indispensável à autoridade do professor no desencadeamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos na sala de aula, confirmando, assim, o que diz Caniato (1989:88-9, apud Carrijo, 2003, p. 46): “o professor de Ciências deveria promover um clima descontraído e mesmo alegre, sem ser permissivo, conseguindo, assim, manter um ambiente livre de grandes tensões”.

Para que se concretize essa relação no processo de ensino e aprendizagem, urge a importância de o professor ter o domínio dos conteúdos, além de ser criativo, receptivo, ativo e tolerante, evitando reprimir os alunos.

Neste sentido, nota-se ainda, no relato de Dalila, que o seu desafio na prática docente é a indisciplina dos alunos, ao dizer: “hoje em dia [...] o aluno quer mandar no professor, não tem respeito nenhum [...]” (R.1). A indisciplina deixa-a, em certas ocasiões, impotente para enfrentar os acontecimentos que ocorrem em sala de aula. A esse respeito, Estrela (1994), explicita:

O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão. (Estrela, 1994, p.97 apud Soares, 2003, p.47).

Esses sentimentos de frustração e desânimo estão evidentes no relato de Dalila e a incomodam em sua prática docente, dificultando o desempenho de seu papel na atuação docente.

Dalila fez o curso de Magistério, sob influência de uma amiga, que já tinha optado pelo curso, evidenciando, assim, uma incerteza sobre a sua carreira profissional. Todavia, durante o curso, alguns professores a influenciaram no seu desenvolvimento profissional. Enfatizou, principalmente, aquele “deixa a gente mais à vontade”, citando o professor de Educação Física, cujas aulas “era só brincadeiras, para a gente aprender a lidar com as crianças, de manhã a gente estudava a teoria e à tarde a prática”.

Desse modo, Dalila evidenciou o ensino baseado na racionalidade técnica, primeiro se estuda a teoria para, posteriormente, aplicá-las na prática, confirmando o que Pérez Gomes (1992) diz a esse respeito: “a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (p.96). Nesse quesito, Dalila também citou a professora de Didática, porém sem mencionar qualquer fato marcante que a possa ter influenciado na carreira.

Dalila começou a carreira docente, quando ainda cursava o Magistério (Ensino Médio), substituindo alguns professores nas escolas da Rede Municipal. Entretanto, apesar disso, ao concluir a graduação, não pensava em assumir a docência, pretendia trabalhar em laboratório, na área de pesquisa. Mas, como não conseguiu emprego em laboratório, não teve outra opção, aceitou o convite para trabalhar numa escola, que estava precisando de professores de Química e Física. Assumiu a profissão docente (R.4, 5, 6 e 11).

Ao ser indagada sobre a influência que recebeu na formação acadêmica, Dalila mencionou, vaga e indistintamente, todas as disciplinas, as aulas de laboratório, as de Didática e, sobretudo, o estágio (R.3, 8 e 9), que foi realizado em forma de palestras na área de saúde. Essa passagem de Dalila pela área da saúde, como palestrante, é um aspecto que pode ter contribuído para o seu percurso formativo, pois as palestras, além de envolver relacionamentos interpessoais, exigem metodologias e didática educacionais. Precisava, *mas* nem tanto, *mas* como diz, a gente *vai tomando* gosto, *vai ficando*, e a gente não tem coragem de deixar mais”.

Nota-se, no discurso, a falta de convicção expressa tanto no primeiro como no segundo conectivo “mas”. Com o primeiro, ela tenta justificar que a sua escolha não ocorreu por *tanta* necessidade de dinheiro; com o segundo, ela reproduz o discurso de terceiros para provar tal consciência. A locução verbal estruturada no gerúndio “*vai tomando* [...], *vai ficando* [...]”, revela, além da falta de convicção, um ato contínuo que foi, ao longo do tempo, sendo “assentado”. E nesse estado de assentamento, “a gente não tem coragem de deixar mais”. Resta saber se essa falta de coragem para deixar a

sala de aula é a mesma do R.11, quando ela afirmou “não ter coragem de ir atrás” de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e a pesquisa realizada, por meio dos relatos orais e pelo percurso profissional da licencianda-professora Dalila, fica caracterizado que Dalila, ao ingressar na carreira docente, teve um choque da realidade para a qual não se sentia preparada a assumir, mesmo após o curso de Licenciatura Plena em Ciências Físicas e Biológicas. Isso leva a seguinte indagação: que conhecimentos profissionais Dalila construiu na intersecção da formação inicial, tanto do Magistério quanto da Licenciatura com as experiências práticas?

Os relatos revelam que Dalila, iniciou a refletir sobre a prática pedagógica no período dos estágios e, após assumir a profissão docente continua essa reflexão, o que sem dúvida a auxilia no processo de construção e reconstrução da sua prática pedagógica em sala de aula. É um aprender e um reaprender constantes, considerados um dos saberes que revergem no cotidiano, como afirma DARSIE:

Saber ensinar implica ter aprendido seu objeto de ensino em sua gênese e historicidade, saber quais os processos desencadeados pelos alunos para construir tais conhecimentos e, sobretudo, saber organizar estes saberes num novo saber didático (DARSIE 1998, p.41).

Por esse motivo, Dalila busca assegurar sua aprendizagem na formação continuada no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática.

Neste sentido, é preciso reconhecer que a aprendizagem profissional não só acontece em sala de aula, e que nem sempre as crenças, as convicções do professor sustentam a ação pedagógica. Torna-se necessário que o professor tenha conhecimentos específicos e pedagógicos, para propor atividades inovadoras na sala de aula, uma vez, que é impossível ensinar o que não se aprendeu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de. **Expectativas sobre desempenho do professor de física e possíveis conseqüências em suas representações.** Disponível em: www.fc.unesp.br/pos/revista/pdf/rev.6vol.1.pdf. Acessado em: 29 de dezembro de 2006.

DARSIE, M.M.P.; CARVALHO, A.M.P. de. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**, 1998. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo.

ESTRELA, Maria Teresa. *In* FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadetti. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação- Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor** - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua Formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2004. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

MIZUKAMI, M. da G. N. et. Al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdFUFSCar, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e sociedade. v.20, n.68, Campinas: dez.1999.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso** – da Autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Proposta Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática**.

A QUALIDADE DO ENSINO/APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO AOS ANSEIOS DO MERCADO DO CURSO DE DIREITO DA IUNI/FAIESP RONDONÓPOLIS-MT

Cristina Auxiliadora Arruda Vieira¹

RESUMO

O estudo que originou este artigo vem sendo desenvolvido com o interesse pedagógico da pesquisadora em saber se o Curso de Direito da IUNI/FAIESP vem acompanhando a evolução dos cursos superiores em todo o Brasil, bem como as exigências do mercado para os profissionais do Direito. O objetivo geral: identificar se os acadêmicos do Curso de Direito da IUNI/FAIESP têm acesso a um processo de ensino/aprendizagem que possa atender a sua formação acadêmica e profissional para satisfazer o mercado local. Para alcançar o objetivo traçado foram estruturadas duas pesquisas: bibliográfica e descritiva, sendo que a primeira essencialmente teórica com fundamentação em dados secundários e a segunda é prática com a coleta de dados junto aos docentes e discentes do Curso de Direito da IUNI/FAIESP, objetivando avaliar o nível de empregabilidade dos egressos. Os resultados preliminares da pesquisa apontam para o fato de que um dos problemas encontrados na formação dos Bacharéis em Direito da referida instituição é a fragilidade do ensino prático, sendo necessário que a prática jurídica seja iniciada desde o primeiro semestre do curso, fortalecendo a formação dos acadêmicos e permitindo o alcance da qualidade exigida pelo mercado. Concluiu-se que a qualidade da formação acadêmica e profissional de um curso superior é dependente de diversos fatores, assim caso do Direito, a competência dos professores no repasse do conteúdo, as atividades práticas e teóricas trabalhadas cotidianamente e o interesse dos próprios acadêmicos no aprendizado são fatores relevantes para formar profissionais competentes e capacitados para suprir as exigências do mercado.

Palavras-chave: Curso de Direito. Processo Ensino/Aprendizagem. Exigências do Mercado.

1 INTRODUÇÃO

A realidade de que a formação acadêmica vincula-se às exigências do mercado de trabalho é uma constante não apenas em cursos como Medicina, Psicologia ou Administração, mas também em Direito. Neste sentido, o presente artigo tem por escopo apresentar as discussões já realizadas com relação à formação dos acadêmicos do curso de Direito da Universidade particular IUNI/FAIESP de Rondonópolis-MT.

¹ Graduação Bacharel em Ciências Econômicas no ano de 1998 pela Faculdades Integradas Cândido Rondon. Especialista em Docência no Ensino Superior no ano de 2011 pela Faculdade Pitágoras. Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Psicanálise, Educação e Sociedade pelo INSET – Instituto Superior de Educação e Tecnologia.

Compreende-se que a partir da qualidade do processo ensino/aprendizagem é possível que a formação acadêmica alcance a qualidade desejada pelo mercado, bem como, possibilite que os futuros profissionais de Direito tenham melhores oportunidades para competir no mercado.

O problema levantado durante este estudo se fundamentou na seguinte questão: A Universidade particular IUNI/FAIESP de Rondonópolis-MT, em sua proposta de ensino/aprendizagem atende a necessidade de adequar à formação acadêmica aos anseios do mercado?

Para a execução deste estudo foi também levantado o seguinte objetivo geral: identificar se os acadêmicos do Curso de Direito da IUNI/FAIESP têm acesso a um processo de ensino/aprendizagem que possa atender a sua formação acadêmica e profissional para satisfazer o mercado local.

A sugestão de solução do problema e a resposta aos objetivo foram alcançados a partir do desenvolvimento de duas pesquisas, uma bibliográfica com dados coletados essencialmente com base em estudos secundários e uma descritiva com a coleta de informações junto aos acadêmicos do Curso de Direito da IUNI/FAIESP, com a confrontação dos dados e análise qualitativa foi possível a conclusão deste estudo.

É relevante ponderar acerca do nível de preocupação da IUNI/FAIESP no que se relaciona a formação humana de seus acadêmicos, considerando que o mercado exige competência jurídica e científica, mas ao mesmo tempo, busca profissionais éticos e humanos que tenham consciência e conhecimento quanto ao seu papel na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Psicanálise no Ensino Superior

Quando a discussão se relaciona às questões que envolvem a Psicanálise no ensino superior são diversos os aspectos que devem ser considerados, desde o fato de que a Psicanálise possibilita a melhor compreensão em relação ao sujeito, até a possibilidade de melhoria no processo ensino/aprendizagem.

Segundo Romera e Alvarenga (2010), as discussões sobre a psicanálise na educação (considerando todos os graus) é uma questão extremamente polêmica, que deve ser analisada considerando a necessidade de novas metodologias de ensino da psicanálise na educação, com ênfase para as universidades e cursos como Direito

que não têm como base o conhecimento da Psicologia, Psicanálise e, especialmente, do próprio *sujeito*.

Embora somente na última década venha sendo trabalhada a Psicanálise na educação, há que se observar que:

Por mais estranho que isso possa soar para muitos, a relação da psicanálise com a universidade é praticamente original: em 1900, Freud publica a *Interpretação dos sonhos*, obra *princeps* da psicanálise; dois anos depois é nomeado, pelo Imperador Francisco José, da Áustria, Professor *extraordinarius*, na Universidade. No entanto, devido à importância que foi adquirindo a história do movimento psicanalítico – com suas associações e sociedades -, cada vez mais também em nível internacional, pouco se escreveu sobre a relação da psicanálise com a universidade (RINALDI; ALBERTI, 2009, p.3).

Importante destacar que no ano de 1968 conforme apontou Rinaldi e Alberti (2009, p.3): “[...] *Lacan criou, com a ajuda de alguns amigos – entre os quais Lévi-Strauss e Michel Foucault -, o primeiro Departamento de Psicanálise na Universidade com a ‘missão de ensino superior e pesquisa’ [...]*”.

Ainda segundo Rinaldi e Alberti (2009), em Paris, no ano de 1999 na abertura dos *Estados Gerais da Psicanálise*, a então palestrante Elisabeth Roudinesco importante e renomada historiadora apontava o Brasil como o país em que ocorreria o desenvolvimento da psicanálise na universidade, enfatizando as instituições que trabalhavam com Psicologia. Esta realidade vem sendo constatada em todo o território nacional, visto que a Psicanálise ganhou espaço nas universidades e vem sendo trabalhada não apenas na Psicologia, mas também com Educação.

No Brasil, em 2005 e 2006, houve novos estudos e projetos de pesquisas desenvolvidos por acadêmicos que segundo Rinaldi e Alberti (2009), demonstraram um processo de evolução da psicanálise nas universidades, tendo como objetivo principal:

Associar psicanalistas, professores, pesquisadores universitários e trabalhadores da saúde, na urgente tarefa de identificar, aprofundar, debater e especificar o que é o trabalho psicanalítico no campo da saúde mental hoje, articulando-o e diferenciando-o de outras práticas psicoterápicas no intuito de sublinhar sua especificidade na contribuição para a sustentação do paciente e usuário dos serviços como *sujeito* (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p.14).

Foram a partir destas produções e outros estudos, pesquisas, projetos e demais trabalhos acadêmicos que a psicanálise vem desempenhando importante papel nas universidades brasileiras.

2.2 História do Curso de Direito no Brasil

O Curso de Direito, reconhecidamente, foi um dos primeiros cursos superiores oferecidos no Brasil, contribuindo assim na evolução da sociedade brasileira, sendo que de acordo com Lacerda (2011) é um dos cursos de maior responsabilidade social, visto que trabalha especialmente com o bem mais preciso de todos, qual seja, a liberdade.

Segundo Stanich Neto (2008), a Faculdade de Direito de Coimbra foi o centro de formação jurídica no período colonial, de 1500 a 1822, mais de dois mil acadêmicos brasileiros se formaram por essa faculdade.

Ainda na concepção de Stanich Neto (2008) essa formação era rígida e voltada com compromisso de lealdade para com o Rei de Portugal, o que a afetava a intelectualidade da nação brasileira.

Na avaliação de Ruzon (2006) se entende que a Igreja Católica teve a responsabilidade para a formação da Universidade de Coimbra, o controle desta era do clero, tendo assim a explicação para tal rigidez.

Vale ressaltar sobre o curso de Direito no período militar:

O autoritarismo estatal vigente no Golpe Militar de 1964 veio a direcionar as possibilidades de alteração na estrutura dos cursos de Direito. Não havia mais espaço para a “Escola Nova” na esfera política de influência. O momento era da valorização do tecnicismo. Essa tendência foi confirmada com o estabelecimento dos Acordos MEC/USAID, embasando a reforma educacional de 1968. A manutenção da idéia de reforma, pela simples modificação da grade curricular, novamente voltou a ser indicada como a solução para a crise em 1972, quando os cursos de Direito receberam nova modificação curricular por determinação da Resolução n. 3, do Conselho Federal de Educação. Um dos fundamentos da reformulação curricular de 1972 consistia em que o obstáculo à implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico decorria da “dilatada extensão” do currículo mínimo dos cursos de Direito (MARTÍNEZ, 2006, p.2).

Nessas considerações, se nota que durante o período militar o curso de Direito teve a sua grade alterada, para assim ser implantada a rigidez militar nos estudantes.

Na concepção de Cunha (1980), desde os tempos coloniais até os dias atuais o Brasil apresenta uma historiografia do ensino superior, em que sua evolução acompanhou o desenvolvimento da própria sociedade.

Para Lacerda (2011), é certo que o Direito urge a partir de diversos acontecimentos históricos, que norteiam o seu rumo, demonstrando que a sociedade muda, sendo então, necessário que as leis também mudem com o passar do tempo, em um processo contínuo de evolução e resgate de novos conceitos.

Na interpretação de Santos (2009), o curso de Direito tem a função de fazer com que o futuro profissional possa ter uma formação universitária a partir da

interação com a sociedade, entendendo as mudanças constantes desta e participando de todo o processo de transformação da sociedade.

Neste sentido, se destaca que tal curso não tem a função apenas de formar profissionais, mas também de aprimorar cidadãos para a construção de uma sociedade em que impere a justiça, a cidadania e a dignidade, fazendo com que estes contribuam com o seu conhecimento jurídico e humano na construção de uma sociedade mais digna.

Consubstancia-se assim, que a partir da criação do curso de Direito no Brasil, surgiu à necessidade de se criar uma instituição que concedesse orientação para os advogados, para que assim estes tivessem uma instituição que cuidasse dos interesses desta categoria profissional.

Sob este argumento, Lacerda (2011) destaca que em 1843 foi criado o Instituto dos Advogados Brasileiros, que tinha como objetivo instituir a Ordem dos Advogados do Império. Em epítome, se vislumbra que apenas após a Revolução de 1930, instituído o Governo Provisório em 18 de novembro de 1930, foi criada a conhecida Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Posta assim a questão, é de se dizer que o curso de Direito tem uma duração de cinco anos, tendo presente matérias como Teoria Geral do Estado, Sociologia, Filosofia, Economia e também as matérias específicas do curso.

Avalia-se que desde o início do curso de Direito no Brasil, a graduação deste previa matérias que prevalecem até hoje na sua grade curricular.

Nos dias atuais, a sociedade brasileira vive em um país democrático, que deixou a ditadura militar de lado e passou a ser um estado laico, que não tem mais uma religião oficial, deixando os cidadãos optarem por aquela que lhe agrada. Em verdade, tal curso evoluiu com a sociedade brasileira, sendo que as leis constantemente tem sido alteradas para melhor atender as necessidades da sociedade brasileira.

2.3 Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior no Brasil: Ênfase para o Curso de Direito

O ensino superior no Brasil tem uma longa história, a qual pode ser contada a partir de um processo que envolve questões de transformação em um período de mais de dois séculos:

O início do ensino superior no Brasil deu-se em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Contudo, a iniciativa privada e a “expansão” do ensino superior somente aconteceram muito tempo depois com a Constituição da República de 1891 que descentralizou a oferta de ensino superior, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos.

No ano de 1933 as primeiras estatísticas sobre a educação contavam com 64,4% de instituições na iniciativa privada, sendo que tal fato praticamente não se alterou até meados de 1960. A demanda não absorvida pelo estado abriu espaço à iniciativa privada (SILVA, 2008, p.1).

A Constituição Federal brasileira datada de 1988 consagrou em seu art. 5º, o direito à educação para todas as pessoas, sendo assim é primordial que os cidadãos tenham acesso as instituições de ensino, inclusive ao curso superior. No entanto, é preciso que seja oferecida uma estrutura educacional adequada, não apenas voltada para a formação de profissionais, mas a formação de pessoas conscientes de sua cidadania.

O ensino superior no Brasil se apresenta de modo diversificado e formado por instituições públicas e privadas, sendo que cada uma destas instituições é regida por um regimento interno, contendo ainda o PPC – Projeto Pedagógico de Curso, como é o caso do Direito.

Na avaliação de Silva (2011), observa-se que devido à grande procura pela faculdade de Direito, muitas instituições têm oferecido cursos com a qualidade comprometedora, prejudicando os acadêmicos. Neste sentido, salienta-se a importância da avaliação do MEC – Ministério da Educação, para que assim não sejam comprometidas as universidades, se enquadrando a um patamar mínimo de qualidade.

Neste sentido, é preciso considerar que as universidades devem oferecer aos alunos ensino, pesquisa e extensão, para que assim estes possam desenvolver seu pensamento acadêmico, trabalhando a teoria e a prática, na formação do ser humano.

Segundo Marinho (2011), devido ao fato que na atualidade muitos cursos de Direito vêm sendo oferecidos e, nem todos com a qualidade acadêmica desejada o exame nacional da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil vem fazendo uma atividade de seleção para o mercado de trabalho, com os bacharéis em Direito realizando uma prova. No entanto, muitos bacharéis encontram dificuldade para serem aprovadas, devidos a lacunas existentes entre o que é oferecido nas universidades do Curso de Direito e o que o mercado exige.

Avalia-se que o ensino superior no Brasil passou por profundas mudanças desde seu início até os dias atuais, sendo algumas mudanças positivas e, envolvidas

em um contexto de problemas que dificultam a harmonia entre o que o mercado exige e o que oferece os cursos superiores.

Verifica-se que a velocidade das modificações dos variados campos do conhecimento tem feito com que seja exigida cada vez mais qualificação dos indivíduos, não bastando, por vezes, que uma profissional tenha graduação, sendo necessários pós-graduação, mestrado e doutorado.

Salienta Marinho (2011), que umas das preocupações na formação do estudante de Direito, é que este consiga associar o conhecimento jurídico com os fatos sociais, para que assim não tenha formação acadêmica distanciada da realidade.

Devido a esse fato é preciso que os cursos de Direito façam uma atualização, pois tal curso é um dos mais procurados nos vestibulares, sendo que desta forma, a cada ano são ingressos cada vez mais profissionais do Direito no mercado de trabalho.

Codifica-se que o desempenho dos estudantes de Direito no ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante e no exame da OAB não tem apresentado resultados satisfatórios nos últimos anos. Assim, tem-se que esses resultados insatisfatórios são o reflexo da falta de qualidade nos cursos de Direito, sendo que as faculdades, conforme aponta Hioconaka (2005), constroem uma barreira entre a teoria jurídica e sua prática.

Na concepção de Hioconaka (2005) são poucas instituições de ensino que visam a importância social que o curso de Direito envolve, não oferecendo assim um curso de qualidade. Destaca-se ainda que a criação do curso de Direito é submetida a autorização da OAB e do MEC também, para que assim se tenha um controle a fim de evitar a banalização do curso de Direito.

Para Barros (2004) são poucas pessoas que conseguem ingressar nas universidades federais, tendo assim uma grande procura nas universidades particulares, que por vezes, não apresenta um elo entre a teoria e a prática.

Analisa-se que um ensino de qualidade e com prática viável pode beneficiar a sociedade em um todo, pois possibilitará o ingresso de bons profissionais no mercado de trabalho.

2.3 O Processo Ensino/Aprendizagem no Curso Superior no Brasil: Enfatizando o Curso de Direito

Ao entrar na discussão sobre o processo ensino/aprendizagem é preciso analisar que sua complexidade está relacionada a diversos fatores, dentre os quais é preciso citar os aspectos subjetivos que se originam na relação interpessoal entre docentes e discentes e a busca por um contexto de satisfação a estes dois públicos (professores e alunos).

É importante analisar o entendimento de Mazzioni (2009), que trata a relevância pela forma que o professor planeja e desenvolve suas atividades em sala de aula, sendo estes fatores que podem aumentar ou reduzir o interesse dos alunos, possibilitando ou inviabilizando o alcance dos objetivos traçados no processo ensino/aprendizagem.

Assim:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (LUCKESI, 1994, p.155).

Não há como negar que o dinamismo do mundo moderno e de todas as ciências, especialmente as sociais como é o caso do Direito, exige um processo ensino/aprendizagem que busque preparar o acadêmico para enfrentar o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, construir uma relação saudável entre docentes e discentes.

Para Luckesi (1994), é a partir dos procedimentos de ensino/aprendizagem que é gerado no ambiente acadêmico consequências favoráveis ou desfavoráveis para todos os atores que se encontram inseridos neste contexto, cabendo aos docentes buscar práticas que viabilizem um saber que se fundamenta na construção de procedimentos dinâmicos e positivos.

De acordo com Silva (2008, p.1): “Dessa forma e diante da quantidade de informações e da facilidade de acesso a estas, deve o professor conduzir o aluno de forma que possa o aprendizado ser mútuo e repleto de paixão. [...]”.

Compreende-se assim, que ao professor cabe ter habilidade, didática e metodologia para construir o processo ensino/aprendizagem positivamente e de forma motivadora, incentivando os universitários ao aumento de seu aproveitamento na construção e reconstrução do saber.

Quando se relaciona este processo ensino/aprendizagem ao curso universitário de Direito, compreende-se a necessidade do professor ser detentor do

conhecimento sobre a ciência jurídica, bem como, a ética e aos valores morais que permitem o desenvolvimento de habilidades formadoras de um profissional digno.

Na análise de Pimenta e Anastasiou (2002, p.195): “a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”.

É relevante considerar que a expansão do ensino superior no Brasil foi e ainda é dependente das práticas pedagógicas, sendo que:

No Brasil, a institucionalização do sistema de competências profissionais começa a ser traçada pela legislação em vigor desde o final do século XX, que estabelece a lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96), que incide tanto sobre a educação básica, quanto sobre a educação profissional, e sobre as reformas curriculares que reorientam a prática pedagógica (CASTRO, 2002, p.9).

Considera-se a compreensão de que o conceito sistematizado se encontra na possibilidade de aplicar o saber na construção de conhecimento, permitindo uma prática profissional de qualidade a partir do que o mercado exige dos profissionais.

O professor segundo Silva (2008) deve ser um ator que domina a sua disciplina, tanto quanto domina o entendimento sobre o sujeito, estando preparados para ensinar, tornando o aprendizado eficiente.

Considerando a necessidade de o professor estar preparado para ensinar, Silva (2008) esclarece que ele deve ter paixão pela docência, assim como ter paixão pelo processo ensino/aprendizagem, transmitindo este sentimento aos formandos, tornando-os profissionais aptos a vencer as adversidades do mercado de trabalho, por ter sintonia em seu aprendizado.

Ao refletir sobre a importância do processo ensino/aprendizagem Foucault (1988, p.32) aponta que o momento histórico das disciplinas: “[...] é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é”.

Este momento histórico da educação intenta a retomada das relações professor/aluno – ensino/aprendizagem e, busca transformar as instituições de ensino desde o fundamental até as universidades a partir da construção de uma relação flexível e de valorização do sujeito.

No caso do Curso de Direito o momento é, segundo Andrade (2008, 5-6), de rever o processo ensino/aprendizagem, visto que: “esse ensino vem respaldado por currículos repletos de informações, de teorias e de princípios científicos, muitas vezes

necessários, mas que no dia-a-dia da faculdade não são ministrados. [...]”. E, ainda aponta que se tais conteúdos são ministrados: “[...] não são devidamente aprendidos, senão, de alguma forma decorados. E o que é aprendido (decorado) não é usado, pois o aprender a fazer não se concretiza, mas aprende-se tecnicamente para depois saber fazer”.

Considera-se a existência de diversas abordagens conceituais que tratam sobre o ensino/aprendizagem, avaliando critérios diferentes, mas não menos importantes no ambiente acadêmico.

A luz desta diversidade se pondera o entendimento de que:

Bordenave (1984, p.41) classifica e distingue ‘as diferentes opções pedagógicas segundo o fator educativo que elas mais valorizam’. Libâneo (1982, p.12) utiliza como ‘critério a posição de que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola’. Saviani (1984, p.9) toma como critério de classificação ‘a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais’. Mizukami (1986, p.2) considera que a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: ‘primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto – apesar de reconhecer que existam muitas variações e diferentes combinações possíveis (SANTOS, 2005, p.20).

Analisa-se a existência de diversos aspectos que se encontram envolvidos no processo ensino/aprendizado, os quais são essenciais para que o ensino (em todos os níveis) alcance seu objetivo primordial, que não é somente a formação de profissionais, mas a formação de pessoas, que utilizem seu conhecimento em prol da sociedade.

2.4 O Perfil do Acadêmico *versus* Mercado de Trabalho para o Profissional de Direito

Atualmente percebe-se que um curso superior somente alcança os objetivos traçados, quando os professores assim como os acadêmicos têm perfis que coadunam com o desenvolvimento das atividades relacionadas à profissão escolhida.

Pondera-se que o acadêmico de Direito, assim como os demais integrantes do grupo privilegiado do ensino superior, devem evoluir junto aos aspectos que envolvem o seu curso e as necessidades do mercado de trabalho.

Relata-se que a busca pela identificação de características do perfil do acadêmico ou do profissional do Direito, enseja a necessidade de entender o que é perfil, desse modo:

Etimologicamente, os lexicógrafos (dicionaristas como Aurélio Buarque e José Houaiss) consideram o termo *perfil* como *descrição básica e*

Ainda segundo a concepção de Oliveira (2003), pode-se entender que o perfil é um modelo ou padrão, o qual se relaciona a uma pessoa ou um profissional, no caso do acadêmico de Direito um dos principais fatores que se relacionam ao seu perfil está à versatilidade, visto a vasta gama de profissões que podem ser exercidas quando egressos Bacharéis em Direito.

Em verdade, o que o mercado exige é que o profissional do Direito tenha um perfil empreendedor, ético e de valoração humana e jurídica, tendo ainda a capacidade de trabalhar em grupo pelo bem social e lutar pelos seus direitos e de todas as pessoas enquanto cidadãos, na construção de um mundo mais justo.

Importa ainda considerar que:

[...] o profissional, para se destacar na área jurídica, deve possuir sólidos conhecimentos acadêmicos e empresariais, MBA, cursos de gestão, experiência internacional, foco na advocacia consultiva e preventiva, amplo conhecimento no mercado e ainda interação na cultura da empresa (CURY NETO, 2010, p.1).

O bacharel em Direito que decide trabalhar em uma empresa deve enfatizar sua formação jurídica, não se esquecendo, conforme salienta Gondim (2002, p.300) de ter: “[...] perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais [...]”.

Aprecia-se que o Curso de Direito tem a função de formar não somente advogados, mas também delegados, promotores, procuradores, magistrados e defensores públicos, sendo desta forma, o curso que mais abre as portas para o mercado de trabalho e, por isso, deve oferecer um ensino de excelência melhorando a empregabilidade destes profissionais. Neste sentido, Oliveira (2003) entende que o mercado de trabalho pode ser vasto para estes profissionais, desde que estejam preparados para o desenvolvimento da atividade escolhida.

Estas inúmeras oportunidades podem ainda ter outros caminhos tais como:

Assim, o profissional do Direito, como advogado poderá trabalhar em assessorias ou consultorias jurídicas de órgãos do governo ou de organizações não-governamentais, com destaque para empresas privadas, e/ou, também, tornar-se um profissional autônomo (OLIVEIRA, 2003, p.67).

Na avaliação de Saviani (1994), a educação e o trabalho estão intimamente ligados, não sendo possível avaliar o perfil de um acadêmico, sem fazer uma relação com as suas atividades, isto porque há um elo extremamente forte com relação às características de uma pessoa e a profissão por ela escolhida.

Ao analisar o perfil do profissional, para que possa ingressar no mercado de acordo com Gondim (2002, p.301) é preciso ter como referência: “[...] três grandes grupos de habilidades discutidos na literatura: cognitivas, técnicas e atitudinais/comportamentais, com o intuito de identificar um perfil geral que pudesse estar presente nos cursos das áreas de humanas, exatas e de saúde”.

Conforme o entendimento de Mishima (2005), a formação acadêmica está amplamente voltada para a empregabilidade, que tem como fator essencial não apenas ter um curso superior e conseguir uma vaga de trabalho no mercado, mas ter competência e habilidades tais que permitam a continuidade neste mercado.

3 Resultados preliminares da Pesquisa

A coleta de dados junto aos acadêmicos do Curso de Direito da IUNI/FAIESP ainda está sendo desenvolvida, mas dados preliminares já apontam para o descontentamento dos referidos acadêmicos com o processo ensino/aprendizagem, visto que compreendem que o referido curso oferece formação teórica. Porém, não oportuniza na mesma proporção a aprendizagem prática, existindo somente no último ano a possibilidade de o aluno ter contato com as atividades profissionais a partir de um Núcleo de Práticas Jurídicas.

Outro fator a ser apresentado segundo os alunos é que o mercado torna-se cada vez mais exigente e seletivo, sendo que muitos não conseguem a partir do curso superior a qualificação desejada o que enseja dificuldades para trabalhar na área, especialmente, pelo problema de não ser aprovado pela OAB para o desempenho da atividade profissional de Advogado.

Fatores como a falta de preparação dos professores e o desinteresse dos próprios acadêmicos, também foram citados como problemas que inviabilizam a melhoria profissional a partir do curso superior, o que não possibilita aos egressos de Direito melhores condições de trabalhos ou salários.

Outro aspecto que ainda foi citado pelos alunos é que muitas empresas de Rondonópolis-MT não incentivam os colaboradores para que busquem a formação acadêmica, não compreendendo a importância de bons profissionais do Direito em

sua equipe, o que pode reduzir a motivação ao término do curso e o não reconhecimento profissional.

CONCLUSÃO

Durante este artigo diversos temas foram abordados com o interesse de apresentar a realidade sobre o processo ensino/aprendizagem das instituições superiores e o processo de profissionalização do Curso de Direito, além das oportunidades dos profissionais após a formação acadêmica.

Foi possível avaliar que a Universidade particular IUNI/FAIESP de Rondonópolis-MT vem desenvolvendo uma proposta de ensino/aprendizagem que envolva a teoria e a prática, para que a formação acadêmica atinja os anseios do mercado, porém ainda os resultados deste trabalho não vêm sendo totalmente alcançado, posto que a prática ainda é inferior em quantidade e qualidade quando relacionada com a teoria.

Concluiu-se que a instituição deve oferecer treinamento ao seu corpo docente, visto existir dificuldades por parte de alguns professores no repasse dos conteúdos e na sua didática no ensino, prejudicando o processo ensino/aprendizagem e aumentando as dificuldades dos formandos no momento de buscar vagas no mercado.

Por fim, concluiu-se que o Curso de Direito vem passando por um processo de humanização e valorização social, que poderá contribuir ainda mais a formação dos docentes, no que se concebe a possibilidade de se tornarem profissionais éticos e conscientes de suas responsabilidades jurídicas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sonia; FIGUEIREDO, Ana Cristina. A política da psicanálise e da saúde mental. In: **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Ano 8. N.1. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UERJ, 2008.

ANDRADE, Shakespeare Teixeira. A falência metodológica do ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos do Brasil: a busca de novos paradigmas nas políticas educacionais dos cursos de direito. In: **XXI Encontro Regional de Estudantes de Direito e Encontro Regional de Assessoria Jurídica Universitária**. “20 anos de Constituição. Parabéns. Por quê?” Disponível em: <http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/Convidados/Shakespeare_Andrade_1.pdf>. Acesso em: 01 Maio 2011.

BARROS, Marcos Antônio. Ensino do direito: Dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: **III Congresso Brasileiro de Ensino do Direito**. São Paulo: UNIFMU (ABEDI), 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Censo de educação superior de 2002**. (2002). Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 25 Maio 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Edições UFC, 1980.

CURY NETO, Raul. **Estudo aponta o novo perfil do profissional do Direito**. (2010). Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/canalexecutivo/notas101/2408201016.htm>>. Acesso em: 01 Jun. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários**. In: Estudos de Psicologia. 2002.

HIOCONAKA, Gisela M. Fernandes. O ensino do direito: Dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: **Anuário Abedi- Associação Brasileira de Ensino do Direito**. Florianópolis: Boiteux, 2005.

LACERDA, Vera Maria Almeida. **Como surgiu o Curso de Direito no Brasil?** Disponível em: <<http://www.lacerdaadvocacia.com.br/si/site/0516/p/Quando%20surgiu%20o%20curso%20de%20Direito%20no%20Brasil%20!>>>. Acesso em: 20 Jun. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, José Ribamar Miranda. **O perfil socioeconômico do estudante do curso de direito da FIBRA**. Disponível em: <<http://www.fibrapara.edu.br/cursoDireito/nuped/Projetos/PerfilSocioEcoEstFIBRA.php>>. Acesso em: 21 Jun. 2006.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. In: **Jus Navigandi**. Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/8020>>. Acesso em: 26 Jun. 2011.

MAZZIONI, Sady. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. (2009). Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos90009/283.pdf>> Acesso em: 08 Abr. 2011.

MISHIMA, Ezio. **Uma análise da sintonia entre as exigências para ingressar no mercado de trabalho e o ensino da engenharia de produção**. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestrado em Engenharia de Produção. Itajubá: Universidade Federal de Itajubá, 2005.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. In: **Revista Jurídica Cesumar**. v.3. n.1. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, Doris Luz; ALBERTI, Sonia. Psicanálise, saúde mental e universidade . In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v.9. n.2. Rio de Janeiro, set. 2009.

ROMERA, Maria Lúcia Castilho; ALVARENGA, Cérise. O ensino da psicanálise na universidade: do legado de um impossível à invenção de possibilidades. In: **Jornal de Psicanálise**. v.43. n.79. São Paulo, dez. 2010.

RUZON, Bruno Ponich. Filhos de Coimbra: Uma história do ensino jurídico brasileiro. In: **Jus Navigandi**. Teresina, ano 11, n. 1201, 15 out. 2006. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/9039>>. Acesso em: 20 Maio 2011.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagem do processo de ensino e aprendizagem. In: **Integração**. Ano XI. N. 40. Jan./Fev./Mai, 2005.

SANTOS, Lilia Brito. **Curso de Direito no Brasil**. (2009). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14870/1/Perspectivas-Acerca-do-Curso-de-Direito-no-Brasil/pagina1.html>>. Acesso em: 12 Jun. 16 Abr. 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Degmar Augusta da. **O papel do professor no processo ensino-aprendizagem face das contínuas e rápidas mudanças advindas no decorrer do séc. XXI. (2008)**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-papel-do-professor-no-processo-ensino-aprendizagem-face-das-continuas-e-rapidas-mudancas-advindas-no-decorrer-do-sec-xxi-385590.html>>. Acesso em: 10 Fev. 2011.

SILVA, Degmar Augusta da. **Do século XIX aos dias atuais**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4104/1/O-Ensino-Superior-No-Brasil/pagina1.html>>. Acesso em: 30 Jun. 2011.

STANICH NETO, Paulo. **Os primeiros estudantes de direito do Brasil**. (2008). Disponível em: <<http://www.kplus.com.br/materia.asp?co=222 &rv=Direito>>. Acesso em: 10 Maio 2011.

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DA EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO*

Milene Bazarim¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um estudo sobre a edição especial da proposta curricular implementada, no início de ano de 2008, em todas as escolas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) na rede estadual de S. Paulo. O foco da análise deste trabalho foi o *Jornal do Aluno* das 2^{as} e 3^{as} séries do EM e a sua correspondente *Revista do Professor*, dois “materiais didáticos” elaborados e distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação conforme as orientações da nova proposta curricular. As perguntas norteadoras da investigação foram: 1) que concepções de currículo sustentam a edição especial da proposta curricular do estado de S. Paulo? 2) Que representações a respeito do aluno e do professor, do que é escola e do que é ensinar/aprender LM podem ser identificadas nessa edição especial? Trata-se de uma investigação que se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, podendo ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista. As análises são orientadas, principalmente, pelas teorias de currículo e de conhecimento com influência dos Estudos Culturais (NELSON et alii, 2005; SILVA, 2000; 2005; 2006).

PALAVRAS-CHAVE: currículo, proposta curricular, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO ²

Que instituição, essa que está sempre a ser “reformada” a cada novo passo, e a cada novo passo apontado como lugar do erro e do desvio, mas que por

* Uma versão deste trabalho foi apresentada em 2009 no Congresso da ABRALIN sob o título “A edição especial da proposta curricular do estado de São Paulo e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna (LM) no Ensino Médio (EM)”.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Braz Cubas. Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo IEL-UNICAMP. Já atuou como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, é docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço – EDUVALE. E-mail: milene_bazarim@yahoo.com.br.

² Agradeço às professoras Dr^{as} Terezinha Machado Maher e Dr^a Roxane Rojo pela leitura de uma das versões deste trabalho.

um passe de mágica – aquele da reforma proposta – pode tornar-se o
nascido do novo, da felicidade e das competências novíssimas exigidas
por um mercado estruturalmente excludente? (GERALDI, 2003, p. 18)

Na modernidade tardia, ou pós-modernidade, há uma verdadeira turbulência cultural, provocada pelo convívio, e conflito, de tendências hegemônicas, padronizadoras, por um lado, e movimentos de afirmação da identidade cultural das minorias³, por outro. No contexto educacional, as reformas se apresentam como uma forma de questionar (ou até substituir) a ideia iluminista de educação homogeneizadora (BERENBLUM, 2003, p. 102-108). As novas práticas educacionais que emergem com a implantação da edição especial da proposta curricular do Estado de S. Paulo, a princípio, teriam a função de desconstruir o modelo iluminista. Os estudos que venho realizando revelam, no entanto, que, nas reformas implantadas nas escolas paulistas, tem ocorrido a construção de outro tipo de homogeneização para que o sistema educacional atenda ‘s “novas” leis que regem o mercado.’ nesse sentido que são identificadas na nova proposta de S. Paulo semelhanças não são com os objetivos, mas também com os passos que foram seguidos na implantação da reforma educacional iniciada governo federal brasileiro em 1995⁴.

Assim como a reforma educacional de 1995 visava ao desenvolvimento da educação, reiterando metas para erradicar o analfabetismo e a melhora do rendimento escolar, a reforma paulista também se constrói como necessária para a melhoria do sistema educacional. Então, para melhorar algo, primeiro é necessário constatar que esse algo não está funcionando bem. De forma semelhante ao que fez o ENADE, SAEB e ENEM⁵, o SARESP chega a resultados que evidenciam a insuficiência na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita dos alunos da rede estadual paulista, resultados esses que justificariam a necessidade de mudança.

Neste trabalho, estou partindo da ideia de que não basta “inventar a palavra oficial” (BERENBLUM, 2003), é preciso criar meios/instrumentos/aparelhos para que essa palavra seja assumida/naturalizada. Assim, torna-se possível pensar que a escola não seria um desses meios/instrumentos, mas que nela isso se daria por meio da construção do currículo oficial (BERENBLUM, 2003). Ao tentar responder ‘s seguintes questões: 1) que concepções de currículo sustentam a edição especial da proposta curricular do estado de S. Paulo? 2) Que representações a respeito do aluno

³ Nesse caso, não se pensa minoria, exclusivamente, em termos quantitativos, mas ao prestígio que é atribuído a cultura (e a língua) dos grupos tratados como minoritários (CAVALCANTI, 1999).

⁴ Essa reforma culminou na publicação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases e, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BERENBLUM, 2003).

⁵ Avaliações de abrangência nacional. O ENADE avalia o Ensino Superior; SAEB é o sistema de avaliação da Educação Básica; Enem é o exame nacional do Ensino Médio.

e do professor, do que é escola e do que é ensinar/aprender LM podem ser identificadas nessa edição especial? busco compreender como se deu a invenção do currículo na edição especial da proposta curricular do Estado de S. Paulo.

Para tentar responder a esses questionamentos, meu olhar se lança para a *Revista do Professor* da 1^a, 2^a. e 3^a. Séries do Ensino Médio (EM) e para o *Jornal do Aluno* da 2^a. e 3^a. Séries do Ensino Médio. Os resultados da análise são apresentados nas três seções que seguem. Após esta introdução, faço uma breve contextualização da edição especial da nova proposta curricular do Estado de S. Paulo para, a seguir, discutir as concepções de currículo e as representações sobre o aluno o professor, sobre o que é escola e o que é ensinar/aprender LM identificadas na proposta.

CONTEXTUALIZANDO A EDIÇÃO ESPECIAL DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE S.PAULO

“Quando consultávamos a rede para saber que currículo era praticado, tínhamos 200 mil resposta”, diz Maria Inês [coordenadora de assuntos pedagógicos da Secretaria de Educação de São Paulo], referindo-se ao número total de professores nas escolas estaduais. “Não existia nada sistematizado, a rede precisava de alguma referência at, para haver mais justiça na avaliação” (Jornal Apeoesp – Vida - 18/02/08)

No início do ano letivo de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através do projeto “São Paulo faz Escola”, apresentou uma edição especial da nova proposta curricular do Estado. “A proposta é uma ação que, ao mesmo tempo, consolida e retoma as aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo.” (SÃO PAULO, 2008, p. 5). Segundo Maria Inês Fini, coordenadora do Projeto,

[A] proposta visa oferecer um material didático estruturado para o aluno [*Jornal do Aluno*] e subsídios para o professor [*Revista do Professor*], para que as escolas possam implementar ações de consolidação das aprendizagens em todas as disciplinas do currículo, tendo como base os resultados do SARESP de 2005. (SÃO PAULO, 2008, p. 6)

A proposta do projeto, segundo a *Revista do Professor*, era superar a ideia de que somente o professor de Língua Portuguesa (LP) deve ensinar a ler e a escrever, por isso foram envolvidas todas as disciplinas, as quais foram agrupadas em dois blocos: 1) Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), História (e Filosofia), Educação Artística e Educação Física, que, segundo o projeto, mais necessitariam das habilidades de leitura e produção de texto; 2) Matemática, Ciências (química, física e biologia), disciplinas que, ainda segundo o projeto, além das habilidades de

leitura e escrita, requerem conhecimentos matemáticos para ler, interpretar, resolver problemas e levantar hipóteses.

Assim, todas as escolas da rede estadual de ensino de São Paulo de Ensino Fundamental II (5^o - 8^o séries) e Ensino Médio receberam: a(s) Revista(s) do Professor e o(s) seu(s) respectivo(s) Jornal(is) do Aluno. Para o EM, foram planejadas: uma revista de Língua Portuguesa para os professores de 1^o e 2^o / 3^o séries; uma revista de Matemática para os professores de 1^o e 2^o / 3^o séries; uma revista de Física, Química e Biologia para os professores de 1^o e 2^o / 3^o séries; uma revista de Geografia, História e Filosofia para os professores de 1^o e 2^o / 3^o séries; uma revista de Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física para os professores de 1^o e 2^o / 3^o séries (SÃO PAULO, 2008, p. 10). Nas revistas, há uma parte comum a todas as disciplinas, contendo: Fundamentos da proposta, cujo objetivo é informar os professores “sobre as reflexões e ações” em que a edição especial foi baseada; Uma nota sobre as habilidades de leitura e produção de textos avaliadas no SARESP, na qual são explicitadas as concepções de leitura, escrita, gênero e texto mobilizadas no projeto. Nas partes seguintes – Apresentação, Quadro Geral, Orientações para Aplicação das Atividades, Grade de Avaliação, Considerações finais e Bibliografia – são dadas informações específicas para cada disciplina. Na Apresentação, aparece um texto com a visão geral da proposta de trabalho para a disciplina/série; no Quadro Geral há: número de aulas previstas, quadro com as habilidades mensuradas pelo SARESP que precisam ser recuperadas pelos alunos e habilidades específicas da disciplina em questão; nas

Orientações para Aplicação das Atividades, há instruções específicas para o desenvolvimento das atividades das aulas; na Grade de Avaliação, são dadas as orientações para que os professores possam realizar intervenções nas produções de textos dos alunos; nas Considerações Finais, encontra-se uma síntese da proposta; na Bibliografia, além da lista de livros, há indicação de sites, filmes e revistas (SÃO PAULO, 2008, p. 12-13).

O *Jornal do Aluno* foi concebido da seguinte maneira: um jornal para 5^o e 6^o séries do EF II; um jornal para 7^o e 8^o séries do E.F II; um jornal para a 1^o série do EM e um jornal para a 2^o e 3^o séries do EM. Cada aluno matriculado na rede estadual recebeu o jornal da série correspondente a que estava cursando. Esse Jornal, segundo a apresentação feita na *Revista do Professor*, “apresenta atividades (situações-problema com a temática da disciplina e o desenvolvimento das habilidades do SARESP) de acordo com o número de aulas previstas para cada disciplina no período.” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). No EM, cada Jornal se apresenta da seguinte forma: Caderno da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias

(Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Caderno da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Filosofia); Caderno da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia); Caderno da Área de Matemática e suas tecnologias (Matemática) (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

Conforme pôde ser percebido, a divisão da Revista ignora a proposta de blocos, assim como a divisão do Jornal ignora a tentativa de articulação entre as disciplinas. Apesar de, na *Revista do Professor*, ser ressaltado que essa proposta não tem o objetivo de ser uma camisa de força, essa pode não ter sido a sensação causada em muitos professores. Isso fica ainda mais claro não são com base no texto em epígrafe, que sustenta a ideia de **um** currículo para todos, mas também no trecho a seguir: “Esse material tira o direito do professor de conduzir sua aula, diz o presidente do sindicato dos professores (Apeoesp), Carlos Ramiro, que teve acesso aos livros (sic!). (Apeoesp – Vida& - 18/02/08)”.

O trecho citado e a epígrafe parecem apontar que o caráter impositivo da nova proposta – “disfarçado” na alegação de que é preciso dar a todos as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem, o que se justifica pelo baixo rendimento dos alunos nas diversas avaliações institucionais – pode gerar, por um lado, recusa por parte dos professores que se sentem subestimados ao receber um material pronto, com todas as aulas definidas para caber no tempo estipulado, não deixando possibilidades de mudança e adequação ‘ realidade local; por outro, fracasso, na medida em que se baseia em concepções teóricas, muitas vezes conflitantes e divergentes, que não necessariamente fazem parte do letramento profissional dos professores envolvidos. Assim, os professores que não dominam esses referenciais estão fadados a trabalhar ‘s cegas, reproduzindo as eventuais coerções e coações do currículo presentes no material didático.

DISCUTINDO AS TEORIAS DE CURRÍCULO À LUZ DA EDIÇÃO ESPECIAL DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE S.PAULO

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição Última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder.
(SILVA, 2005, p. 14)

Antes mesmo de discutir questões tais como que conhecimento deve ser ensinado, quais relações de poder envolvidas na seleção do conhecimento que, entre

outras, são centrais em uma teoria do currículo, é preciso fazer algumas considerações sobre como uma teoria pode ser definida; como, ‘ luz de diferentes teorias, são construídos diferentes currículos. Segundo Santos Filho & Gamboa (1995, p. 88), as teorias podem ser consideradas “maneiras diversas de tentar articular diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto.” Nesse sentido, não existe uma relação representacional, especular e mimética entre teoria e realidade, ou seja, a teoria não é “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente, ontologicamente, a precede.” (SILVA, 2005, p. 11). Ao contrário, uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis criando também, conseqüentemente, uma e não a realidade. Assim, faria mais sentido, conforme Silva (2007, p. 11), falar em discursos ou textos e não em teorias, pois um discurso “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.” (SILVA, 2005, p. 12), principalmente porque “é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade.’” (SILVA, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva, um discurso sobre o currículo não representaria mimeticamente o currículo, mas sim, construiria uma noção particular de currículo. Com isso, seguindo uma abordagem menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?), aquilo que o currículo é depende da forma como ele é produzido pelos diferentes discursos (SILVA, 2005, p. 14). ‘ seguindo uma perspectiva histórica que podem ser apontadas diversas formas de se conceber o currículo. Tradicionalmente e de forma simplificada podem ser apontadas quatro formas: 1) a tradicional; 2) a tecnicista; 3) a crítica e a 4) pós-crítica (SILVA, 2006, p. 12). Além dessas, Silva (2006) destaca ainda a possibilidade de o currículo ser visto como prática de significação, como representação e como fetiche.

Resumidamente, na concepção tradicional e na tecnicista, o currículo é “simplesmente uma mecânica” (SILVA, 2005, p. 24), ou seja, uma questão de organização do processo de ensino-aprendizagem. A diferença entre elas é que, ao contrário do tradicional, o currículo tecnicista está preocupado com as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação (SILVA, 2006, p. 12). Nas teorias críticas e pós-críticas⁶, o currículo é entendido como “uma construção da natureza

⁶ Não se ignora aqui certa tensão causada entre a questão da ideologia que, tão marcante na perspectiva crítica, “perde espaço” nas teorias pós-críticas, nas quais a ênfase recai sobre questões de significação e discurso, por exemplo.

social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas.” (PACHECO, 2001, p. 55), em ambas, de diferentes formas, “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2000, p. 151-152). Pacheco (2001, p. 54) destaca, ainda, que o currículo pós-crítico não é simplesmente a superação da teoria crítica, mas, sobretudo a soma. Aos estudos marxistas – que destacam as relações sociais de produção, a reprodução cultural e social, ideologia, poder, classe social entre outros (SILVA, 2005, p. 17) – são acrescidas abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas – nas quais são destacadas questões sobre identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; multiculturalismo; gênero, raça, etnia e sexualidade (SILVA, 2005, p. 17). ‘ seguindo essa perspectiva pós-crítica que o currículo pode ser definido como prática de significação, como representação, como fetiche (SILVA, 2006).

Conceber o currículo como uma prática de significação implica vê-lo como texto, como uma prática discursiva. Dessa forma, é possível identificar as marcas de suas condições de produção e, com isso, os seus diversos efeitos de sentido. Efeitos esses que não são apenas traduzidos, mas criados pelo próprio currículo (SILVA, 2006, p.18-19). Entender currículo como representação significa aceitar que ele, assim como a linguagem, não é uma forma de “presentificação” do “real”, mas sim um *locus* em que circulam signos produzidos em outros locais e onde também signos são produzidos (SILVA, 2006, p. 64). Nessa concepção, há, então, lugar para uma poética do currículo. (SILVA, 1997 [2008]). Engana-se quem acredita que, ao propor essa “poética do currículo”, Silva (1997 [2008]; 2006) deseje que seus recursos estilísticos sejam encarados apenas como elementos de ornamentação; ao contrário, o que deve ganhar destaque nessa poética é justamente a sua ligação com as relações de poder. Assim, o texto que constitui o currículo não deve ser encarado simplesmente como um texto, mas sim com um “texto de poder” (SILVA, 1997 [2008]). A dimensão política do currículo também não é ignorada, pois conceber “o currículo como representação implica vê-lo, simultaneamente, como poética e como política.” (SILVA, 1997 [2008]).

JÁ ver o currículo com fetiche, na concepção proposta por Silva (2006, p. 102-103), significa aceitar a indeterminação do conhecimento que é corporificado no currículo; admitir um certo hibridismo entre o mundo das coisas e o mundo social; compreender que os “fatos científicos” também são “fatos sociais” – e com isso rever

a divisão categórica que se faz entre ciências naturais e ciências sociais; reconhecer que há características comuns em todas as formas de conhecimento⁷¹⁸.

Na edição especial da proposta curricular de S. Paulo as tensões são apagadas, estando a proposta, por isso, muito mais próxima daquilo que se entende como um currículo tradicional. Que questões, então, o discurso curricular da edição especial da nova proposta curricular de S. Paulo busca responder? De forma geral, a uma única questão: necessidade de inovação, no sentido de busca de “novos” caminhos que revertam uma situação de ensino-aprendizagem diagnosticada, com base nos resultados do SARESP, como inadequada.

Essa “inovação” é textualmente expressa na carta que a Secretária da Educação dirige aos professores na abertura da revista: “Iniciamos 2008 colocando em prática um projeto ousado e inovador.” (SÃO PAULO, 2008, p. 1). O caráter supostamente inovador dessa proposta estaria relacionado ao fato de partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, de tentar integrar as diferentes Áreas de conhecimento, rompendo assim os limites disciplinares, tendo como eixo unificador as atividades de leitura e escrita tidas como necessárias construções do conhecimento independentemente da disciplina. No entanto, a forma como essa edição especial da proposta curricular foi implantada, além de apagar o multiculturalismo (e, por conseguinte, o multilíngüístico e os diversos mundos de letramento) presentes nas escolas públicas do Estado de S. Paulo, colocou em xeque essa possibilidade que ela mesma lançou de, através de atividades de leitura/escrita, integrar as diferentes Áreas e romper os limites disciplinares.

Ao indicar não um, mas o modelo a ser seguido, a Secretaria cumpre “sua função de organizar e subsidiar as escolas de seu sistema, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.” (SÃO PAULO, 2008, p. 6). Assumindo esse seu papel de poder, a Secretaria implementa um exame para apontar, de forma global, as habilidades em que há lacunas na aprendizagem, as quais são tidas como “gerais” e “universais”, semelhantemente ao que propõe Forquin (SILVA, 2005). Em momento algum, como ocorre numa concepção tradicional de currículo, o instrumento de avaliação e os resultados por ele apresentados são questionados.

O poder assumido pela Secretaria, neste caso, transcende a definição do currículo e dos conhecimentos a serem por ele contemplados, chegando à didatização, na medida em que é a própria Secretaria que, através do *Jornal do Aluno*, “prepara”

⁷ Sobre o conhecimento no currículo, ou seja, sobre a definição dos saberes que devem ser ensinados na escola, é interessante destacar as divergências entre as ideias de Jean-Claude Forquin (1997), e Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2000b, p. 74).

as aulas, ou seja, seleciona textos, elabora as atividades a serem resolvidas pelos alunos, determina o tempo de aula, define critérios para avaliação. Com isso, de uma maneira menos explícita, a edição especial da proposta curricular de S. Paulo responde a um antigo enunciado desqualificador a respeito da capacidade de modelização didática do professor⁸ .

Ao centrar suas ações na solução dos problemas de aprendizagem identificados apenas no currículo, há uma redução, para não dizer eliminação, da complexidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Além da concepção generalizante de conhecimento, de processo de ensino-aprendizagem como algo técnico e mecânico (basta melhorar o estímulo – aula – que automaticamente se terá uma melhor resposta – aprendizagem dos alunos), de professor como o culpado pelo fracasso escolar; os alunos contemplados pela proposta são apenas aqueles que não apresentam a condição de aprendizagem considerada adequada pela avaliação do SARESP. Mas, será que todos os alunos da rede apresentaram um desempenho considerado insuficiente? Como ficam esses alunos que não necessariamente precisariam ser submetidos a essas atividades de “recuperação”? Conforme Pacheco, pretendendo

Mudar a totalidade da realidade, (...) [por um lado, marginaliza-se] a possibilidade de alternativas que são se tornam possíveis se a especificidade de cada contexto for reconhecida, pois a mudança conjuga-se no singular, no particular e, por outro, [marginaliza-se] a ideia de que a inovação está não só no que se procura mudar, mas também no que deve ser mantido. [grifo meu] (PACHECO, 2001, p. 51)

A edição especial da proposta curricular de S. Paulo apresenta-se, então, de forma “consensual” e “neutralizadora”, pois apaga as tensões constituintes de qualquer processo de mudança; “utópica”, pois está subjacente uma crença de que essa proposta, eminentemente teórica, por si só e em curto prazo possa transformar a prática do professor em sala de aula e que isso seria o único elemento responsável pela qualidade da aprendizagem dos alunos; “arrogante”, porque ao propor a solução para o problema, demonstra acreditar que tem a chave da realidade (PACHECO, 2001, p.52-53). A edição especial parece assumir o argumento falacioso de que são uma política curricular igual e homogênea pode estar na base do sucesso educativo (PACHECO, 2001, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁹ A esse respeito, ver ROJO, 2001, p. 328.

Sabendo que as línguas, as culturas, os falantes não são homogêneos, por que o teriam que ser o currículo e a escola? Essa homogeneidade do currículo e da escola é tão mitológica quando a concepção de língua única (e nacional), do falante ideal, do letramento como meio de ascensão social. Evidentemente, antes da popularização da escola, era muito mais fácil ignorar e, por que não dizer, sufocar, a diversidade presente nas salas de aula. No entanto, a partir da abertura da escola “s massas” passou a ser difícil não notar “o diferente”.

Em algumas ações, como a implantação da edição especial da proposta curricular aqui analisada, são notados “o diferente” que, ‘ luz de critérios previamente estabelecidos e não necessariamente vinculados ‘s realidades locais, é considerado “deficiente”. Toda essa edição especial da proposta é construída em cima daquilo que o aluno da rede não sabe, não domina; daquilo que o professor supostamente não é capaz de fazer. Em momento algum é valorizado aquilo que o aluno já sabe, que o professor consegue fazer, como o ponto de partida para a construção/ampliação das aprendizagens; em momento algum se leva em consideração os multi-letramentos, a necessidade de práticas situadas em contextos de ensino-aprendizagem específicos.

A meu ver, mesmo assumindo o discurso da “inovação”, a edição especial da proposta curricular possui mais elementos de filiação a um currículo tradicional que a um crítico ou pós-crítico. O *Jornal do Aluno*, que de jornal não tem o nome, chega a dar um passo atrás em relação aos avanços alcançados na qualidade do LDP nos últimos anos. Há muitas características de apostila, mesmo que, nesse caso, seja uma apostila que reúne todas as disciplinas. Apesar de anunciado na proposta, de fato, não ocorre qualquer ligação entre as diferentes disciplinas.

Por isso, assim como Pacheco (2001), acredito que essa ideia de que somente uma política curricular “igual” e “homogênea” pode levar ao sucesso do sistema educacional, em tempos de globalização, é fadada ao fracasso, pois reduz a complexidade dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a um único elemento: o currículo.

REFERÊNCIAS

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2003.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol 15, n.— especial, 1999, p.385-417.

GERALDI, J.W. Recuperar memórias silenciadas. Prefácio. In: BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2003.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

PACHECO, J.A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação**. 14(1), 2001, p. 49-71.

SANTOS FILHO ; GAMBOA. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Está errado... será? Como traduzir a linguagem do aluno? Convivendo com as diferenças**. São Paulo faz escola: edição especial da proposta curricular 1ª, 2ª e 3ª séries Ensino Médio. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

SILVA, T.T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2005.

_____. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto Alegre - RS: Porto Editora, 2000a.

_____. Currículo, universalismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n—. 73, dezembro, 2000b, p. 71-78.

_____. A poética e a política do currículo como representação. Disponível <http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp?f_id_artigo=329>. acesso em julho de 2008.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR

Luzane Francisca Gomes¹

Resumo

O presente artigo aponta algumas metodologias e reflexões sobre o uso das tecnologias da informação e o professor, são métodos simples que pode ser utilizados com fácil acesso. A necessidade de integração dos recursos tecnológicos com a educação é uma realidade, as escolas estão se preparando com os recursos disponíveis, enquanto o professor está tentando se encaixar nesta confusa avalanche de obrigações de compreender o que antes não era necessário. A tecnologia precisa ser injetada aos poucos. Saber o momento e quais recursos utilizar é uma tarefa simples, mas a necessidade de encontrar meios de inserção é questão de urgência. É necessário pois uma profunda reflexão sobre a necessidade de compreender alguns métodos de uso das TIs.

Palavras chave: educação, metodologia, tecnologias da informação e comunicação.

¹ Possui graduação em licenciatura plena em informática pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT (2010) e graduação em processos gerenciais pela Universidade Norte do Paraná (2009). Atualmente é professor da Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tecnologia, formação inicial, e educação, metodologia, análise de softwares, tecnologias educacional. luzane2mend@yahoo.com.br

1. Reflexão de métodos educacionais utilizando TI.

É de fundamental importância compreender pontos relevantes no processo ensino-aprendizagem, com grande destaque para a prática educacional tecnicista, onde o professor passa a ser apenas, um elo entre a verdade científica e o aluno. Esta ligação de conhecimento é solidificada através de recursos pedagógicos utilizados pelo professor, pois é ele, o educador que decide quais ferramentas usar para transmitir ou trocar informações com os alunos.

Os métodos de uso da informática nas escolas, se transformam em uma problemática quase que insolúvel aos olhos de muitos professores. Para o autor Carlos A. Rocha (2002), a dificuldade de utilizar a tecnologia como ferramenta educacional não é isolada, é um cenário comum para os gestores da educação, como o autor afirma: “Entre ela “tecnologia” e a educação há um distanciamento que não possibilita um uso que possa ser considerado pedagógico”.

Se o intuito é refletir sobre os métodos de utilização das TICs na educação, é necessário pensar, se apenas incluir as tecnologias na pedagogia bastaria para que houvesse essa interação entre educação e tecnologia. Para o autor Luís Lindolfo Nogueira não é necessário que o estudante esteja diante de um computador para utilizar as mídias tecnológicas.

[...] vivendo a terceira revolução industrial, a revolução da inteligência, estruturada numa economia cujos lastros financeiros, por sua vez, se alicerçam numa nova moeda globalizante - a informação. As decisões tomadas no cotidiano das pessoas são balizadas pelo acesso que se tem aos meios intermediadores da informação. (NOGUEIRA, 1996).

Caminhando neste contexto o autor afirma que o estudante possui diariamente o contato com as mídias, afinal ele é protagonista desta nova “evolução do ser humano”, não tendo a necessidade da preocupação do contato com as TIs. Nogueira ainda afirma que não basta incrementar a escola de aparatos tecnológicos.

A dificuldade está relacionada com a rejeição dos educadores em relação as tecnologias educacionais, são eles que precisam ser expostos às tecnologias.

Nesta linha de pensamento Gomes (2010), mostra em seu trabalho de final de curso a deficiência na formação tecnológica dos professores formandos da UFMT-CUR (Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Rondonópolis), destacando ainda a importância de inserir a tecnologia nas licenciaturas com a intenção de formar educadores capacitados para utilizar as mídias disponíveis como apoio na educação. GOMES, afirma que é questão de urgência:

É preciso que o professor, desde sua formação inicial, tenha a possibilidade de interagir com o computador de forma constante e ter intimidade de discutir criticamente questões relacionadas com as transformações influenciadas pela Informática (GOMES, 2010).

Para os autores Lenir Medeiros dos Santos e Valdomiro Pereira Lopes (2011) “Nesse momento aparece como um instrumento que está na moda”, mas, o que devemos atentar é sobre a importância da tecnologia na educação e não o modismo, onde segundo os autores mencionados acima diz que:

O que aconteceu foi uma mudança no foco da atividade docente, onde muitos professores passam a atuar como facilitadores do processo, nas escolas onde as tecnologias estão presentes e ao alcance de todos, o que não acontece em todos os lugares. (LOPES, SANTOS, 2011).

Sendo assim, é normal esta perplexidade que cercam todos os dias nossos educadores.

O assunto gera tanta euforia diante as infinitas possibilidades da inserção de tais tecnologias na escola, que a discussão chega a nível de substituição do próprio professor pelos “educadores virtuais”, gerando uma nuvem obscura de caminhos incertos, que talvez seja um dos motivos que não permitem a total interação deste professor neste necessário de aparatos tecnológicos indispensável na atualidade.

2. Métodos de uso da tecnologia na educação

São inúmeros os métodos para utilizar a tecnologia na educação, já que o arsenal tecnológico disponível é encontrado na web a todo o momento através de softwares tanto para o uso off line como também online com diferentes aplicativos. Os softwares estão disponíveis na rede, basta saber como então, escolher dentre este aparato de ferramentas educacionais? onde encontrá-los? A reportagem da Renata Chamarelli (2011) disponível no site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, foca a necessidade de o professor em utilizar estas ferramentas e disponibiliza uma serie de softwares online que podem ser utilizados pelo professor, dentre eles estão:

Vídeo

Mogulos - <http://www.mogulus.com/> Ambiente possibilita a criação de canais de televisão on-line de forma colaborativa.

UStreamTV - <http://www.ustream.tv/> Programa permite a transmissão de canal de televisão via internet.

You Tube - <http://www.youtube.com/> Site disponibiliza vídeos na internet.

Jumpcut - <http://www.jumpcut.com/> Site permite a publicação, edição e remixagem de vídeos online.

Áudio

Audacity - <http://audacity.sourceforge.net> Programa de edição de áudio que deve ser baixado para o computador.

Podcast1.com - <http://www.podcast1.com.br> Ambiente virtual de hospedagem e edição de podcasts (programas de rádio que podem ser escutados ou baixados pela internet).

Podmatic - <http://podomatic.com/> Site oferece hospedagem e edição de podcasts na internet.

Louddblogger - <http://loublogger.com/> Site oferece hospedagem e edição de podcasts na internet

Mapa

MindMeister.com - <http://www.mindmeister.com/> Ambiente virtual possibilita a criação de mapas conceituais on-line.

CMap Tools - <http://cmap.ihmc.us/> Ambiente virtual possibilita a criação de mapas conceituais on-line.

Produção Colaborativa

Wiki - pt.wikipedia.org/ Site permite a produção de textos de forma colaborativa.

Wikimapia - <http://wikimapia.org/> Site utiliza o Google Maps e permite a localização de endereços de forma colaborativa.

As possibilidades são inúmeras, estes links citados pela autora Renata Chamarelli, possibilita uma serie de caminhos acessíveis no desenvolvimento das aulas.

Pode-se, por exemplo, em uma aula de geografia, utilizando a sala de informática com internet, pedir que os alunos façam um levantamento dos estados existentes no Brasil, criarem um mapa de uma cidade virtual, respeitando limites, pontos estratégicos, utilizando o CMap Tools - <http://cmap.ihmc.us/> Ambiente virtual que possibilita a criação de mapas conceituais on-line, respeitando alguns parâmetros estabelecidos de acordo com a intenção da aula.

Além das aulas de geografia existem outros que pode ser trabalhados como: artes, literatura, matemática, história, português. Na web estão disponíveis links, com inúmeros softwares, que tem como base os jogos educativos para o uso de diversas disciplinas.

A disponibilidade de softwares que podem ser utilizados na transmissão do conhecimento é uma realidade, basta que o professor tenha interesse e criatividade, e principalmente perder o medo do novo, de utilizar sem se preocupar com o “professor cybernetco”.

Poucos professores se aventuram nesta busca do contato direto com softwares, sites de relacionamento, blogs que possam consolidar o ensino aprendizagem e a ausência de parâmetros ou normas que indiquem quais softwares são recomendados para a utilização, ainda é uma realidade, mas ajudaria e muito os professores na hora da escolha saber qual seria mais aconselhável.

Segundo Batista *et al*, (2004) “Os softwares educacionais podem ser ferramentas importantes para a construção do conhecimento. No entanto, requerem avaliação de sua qualidade no que diz respeito a aspectos técnicos e a aspectos inerentes ao setor educativo.”

Além de normas, seria preciso debater em reuniões a importância do uso dos recursos tecnológicos com os professores, e expor a necessidade do uso destas tecnologias, um profissional da área de tecnologia licenciado em informática, seria o ideal no momento da escolha destes aparatos tecnológicos, se encaixando como gestor tecnológico promovendo atendimento e suporte nas decisões dos quais e quando utilizar os softwares. A importância deste licenciado deve ser considerada pelas escolas, já que existem estes profissional disponíveis.

3. A educação e os softwares

Alguns sites possuem uma interface amigável deixando o educador mais à vontade no desenvolvimento de suas disciplinas, como por exemplo, o PRAL, que trata-se de um site de relacionamento “free” de acesso limitado, um canal de comunicação entre professor e aluno, desenvolvido pelo Grupo Virtuous Tecnologias Educacionais:

O primeiro portal do Grupo foi criado em 1998, sendo atualmente o maior e mais acessado site de Matemática da Web. Com mais de 1 milhão de usuários cadastrados, o Só Matemática (www.somatematica.com.br) tornou-se referência no ensino de Matemática na Internet, recebendo mensalmente em torno de 10 milhões de acessos oriundos de todos os países de língua portuguesa <http://www.grupovirtuous.com.br/> (2011).

Este grupo foi pioneiro no desenvolvimento do portal de relacionamento educacional PRAL, segundo o site, utilizado por mais de 30 mil professores. O PRAL possui diversos recursos disponíveis parcialmente, com acesso total dos recursos com o pagamento de uma pequena parcela por mês. O site oferece ao professor uma gama de opções consideráveis como: criação de turmas, contatos com os alunos através de recados privado ou enviá-lo a toda turma, disponibilizar conteúdos didáticos, provas online, jogos educativos. Além do mais, o PRAL possui em sua interface recursos de imagens, cores e ainda, postar foto em seu perfil, podem ser disponibilizadas atividades feitas pelos alunos, visualizar os colegas que compartilham da mesma turma, entre outros recursos.

O PRAL é um exemplo simples que pode transformar uma simples aula em uma atividade muito mais interessante para o aluno. É uma ferramenta de apoio pedagógico, onde pode-se, em inúmeras situações utilizar este recursos, dependendo apenas da criatividade do professor. A importância deste aplicativo abre uma enorme visão para outros da mesma linha, assim o professor pode interagir com os alunos e eles da mesma forma com os outros colegas. Este site está disponível no endereço www.pral.com.br.

É necessário que o professor tenha em mente a necessidade de atrair o aluno para os conteúdos pedagógicos, como se fosse um consumidor diante de uma linda vitrine. Assim, o educador precisa analisar o perfil de seus educandos, para poder armar estratégias atraindo curiosidade no conteúdo ensinado. Não é exagero dizer que estes alunos podem ser chamados de consumidores do conhecimento. Na geração da tecnologia onde tudo o que se ensina faz parte do consumismo é importante imaginar que pode sim pensar em consumidores de conhecimento, que a importância em saber, vai além de simples obrigação para os jovens, mas sim de consumir adquirir tais sabedorias. Se pensado for desta forma, montar estratégias para atrair estes adquiridores destes saberes é de vital importância começar pela curiosidade dos alunos, aqui tratados de 'consumidores' Estes jovens precisam ter a curiosidade de conhecer o conteúdo, pegar para si. Então nada melhor do que utilizar recursos tecnológicos tão comuns nesta geração e tão assustadores para muitos educadores.

Além deste recurso online, estão disponíveis outros sites para uso pedagógico como, por exemplo, o Portal do Professor disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>. Trata-se de um site que disponibiliza para o professor recursos dinâmicos, onde ele pode postar informações a seus alunos, interagir em tempo real criando um ambiente de cumplicidade facilitando o

desenvolvimento de aulas dinâmicas. Este site disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que pretende quebrar a barreira digital entre aluno/professor, atraindo para ao contato direto o educador que é o disseminador do conhecimento, para que ele possa levar até o aluno que tais recursos são necessárias atividades deixando de ser um site estático passando a ter interatividade dessa forma atrair a atenção dos alunos.

A autora Renata Chamarelli (2011) diz que: “Estes programas são muito interessantes, mas é necessário saber utilizá-los de forma planejada”, desta forma não basta apenas o professor conhecer de tecnologia ,é importante ele conhecer os alunos qual ferramenta utilizar. Não se trata apenas de opiniões isoladas, é um consenso entre os pesquisadores, como Bernadete Araújo Guimarães que afirma:

Para o professor se familiarizar com o computador ele precisa usá-lo nas mais variadas atividades [...]. Quando os professores familiarizarem-se com o computador e tiver a intimidade que hoje tem com o livro, descobrirão ou inventarão maneiras de inserí-lo em suas rotinas de sala de aula, encontrarão formas de criar em torno do computador ambientes ricos em possibilidades de aprendizagens[...] (GUIMARÃES, 2009).

Entrando um pouco mais neste universo de recursos tecnológicos disponíveis, encontraremos uma quantidade ainda maior de opções relevantes, são meios tecnológicos de fácil acessibilidade é o uso de vídeos, apesar de ser criticado por inúmeros gestores de educação que julgam ser um meio de mascarar uma aula por falta de preparo, assim para que a utilização dos vídeos precisa ser melhor elaborada é necessário ter um objetivo, foco no momento de preparar o conteúdo utilizando o vídeo. Segundo (SACERDOTE, 2010), “o vídeo desempenha um papel educacional relevante. Para ele, a TV e o vídeo transmitem informações, modelos de comportamento, linguagens coloquiais e multimídia e também privilegiam alguns valores.” Logo a utilização do recursos tecnológicos não pode ser ruim, basta saber aplicar.

4. Algumas considerações

A educação é a chave que abre a porta para caminhos a serem conquistados, nisso, todos nós concordamos, sabemos também que a tecnologia caminha a passos largos e rápidos, em conjunto com o conhecimento, nisso também é de senso comum. Sabendo que educação, conhecimento e tecnologia são fundidas, de forma a surgir um único e sólido saber, por que então existe esse distanciamento tão assustador ente escola e tecnologia? Qual será o elo que liga essas parcerias para que tenham a consciência que fazem parte uma da outra. É preciso que este elo seja “soldado” é

necessário “colocar a mão na massa” mesmo. Conhecendo, adquirindo e praticando o conhecimento, assim, criaremos um único. Começando pelas escolas, pois é ali, que se faz este elo. Os professores precisam ser o alvo, eles são os portadores do conhecimento. Mas apenas colocar o professor para utilizar a tecnologia não o faz gestor dos recursos. É necessário inserir a tecnologia na formação inicial do professor, é ali o caminho, no início de sua docência ele, o professor, adquire domínio das ferramentas e passa a aprimorar seus próprios conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, F. C. Silva et al. **Avaliar é Preciso:** o caso de softwares educacionais para Matemática no Ensino Médio. I workComp Sul. Florianópolis SC. 12 à 14 de maio 2004. Disponível em: <http://inf.unisul.br/~ines/workcomp/cd/pdfs/2378.pdf>. acesso em: 22/09/11.
- CHAMARELLI, Renata. **Novas Tecnologias na Educação.** Portal do Professor. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=17>. Acesso em: 19/09/2011.
- GOMES, F. Luzane. **A formação tecnológica do professor:** o caso de Rondonópolis - MT. anais V SULCOMP. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/index.php/sulcomp>. acesso em: 15/09/2011.
- Grupos Virtuous **Tecnologia Educacional.** Disponível em: <http://www.grupovirtuous.com.br/> . Acesso em: 27/09/2011.
- GUIMARÃES, A. Bernadete. **A Utilização de Recursos Tecnológicos.** Atualidades Acadêmicas. 2009. Disponível em: <http://www.nilzakatarina.jex.com.br/educacao/a+utilizacao+de+recursos+tecnologicos>. Acesso em: 29/09/2011.
- ROCHA, A. Carlos. **PEDAGOGIA E A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO:** A IMPORTÂNCIA DE ALGUNS ASPECTOS NA ESCOLHA DA METODOLOGIA. Semana Pedagógica. Universidade Tuiuti do Paraná PR. 2002. Disponível em: <http://uesbpedagogia2009.blogspot.com/2009/11/pedagogia-e-tecnologia-da-informacao-e.html>. Acesso em: 02/08/11.
- SACERDOTE, S. C. Helena. **Análise do vídeo como recurso tecnológico educacional.** REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. Março 2010. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli3/>. Acesso em: 25/09/2011.
- SANTOS, M. Lenir dos; LOPES, P. Valdomiro. **Ação Didática-Pedagógica:** Tecnologias na Educação. Fev. 2011. Disponível em: http://www.impactosmt.com.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=53. Acesso em: 15/09/2011

TECNOLOGIAS PARA VOZ SOBRE IP NAS EMPRESAS DO VALE DO SÃO LOURENÇO

Renato Arnaut Amadio¹
Júlio César Gavilan²
Herlones Wuilles Santos³

RESUMO

A região do Vale do São Lourenço se caracteriza pela economia sustentada na agropecuária, mas existem algumas empresas de outros segmentos, principalmente comércio e prestação de serviços diversos. É muito comum as empresas utilizarem a comunicação tradicional para se comunicarem com sua matriz, já que as maiores empresas da região são, em geral, filiais. Com este conhecimento, procuramos, através de estudos bibliográficos, apresentar aos empresários do Vale do São Lourenço uma nova oportunidade de conhecer as tecnologias para voz sobre IP, buscando estimular seu uso tendo em vista a redução de custos com a telefonia tradicional. Para isso, buscamos, no cenário mundial, estudiosos e empresários que trabalham com tal tecnologia para termos elementos suficientes para mostrarmos seus benefícios aos empresários da região. Ao finalizarmos este estudo ficou evidente que as tecnologias para a voz sobre IP, são uma das tecnologias mais utilizadas para a comunicação entre usuários residências e empresariais, pois agrega redução de custos e mobilidade. O seu foco principal é utilizar a voz através da rede mundial de computadores.

PALAVRAS-CHAVE: novas tecnologias, tecnologias, voz, IP ; Empresas

INTRODUÇÃO

Este artigo procura versar sobre as características das tecnologias de voz sobre IP e seus benefícios para as empresas do Vale do São Lourenço. Na busca de adquirir mais informações sobre as mesmas recorremos a vários estudiosos, sites, artigos em

¹ Especialista em Redes e Teleprocessamento pela UNIC e Bacharel em Ciências da Computação pela UNIPAR. Atualmente, é professor do Curso de Sistemas de Informação da Faculdade de Ciências Sociais do Vale do São Lourenço – EDUVALE.

² Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharel em Física Computacional pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor e chefe do departamento do Curso de Sistemas de Informação da Faculdade de Ciências Sociais do Vale do São Lourenço – EDUVALE

³ Professor Especialista e Coordenador do Curso de Sistemas de Informação da Faculdade de Ciências Sociais do Vale do São Lourenço – EDUVALE.

revistas e outras fontes para apresentar este estudo como mais uma possibilidade de aprofundamento para futuros interessados no tema.

O texto que segue não tem outra intenção a não ser de caracterizar como funciona as tecnologias Voz sobre IP (VoIP) e os benefícios que podem trazer para seus usuários.

Para melhor compreensão este artigo foi organizado da seguinte forma. Esta pequena introdução onde procuramos evidenciar nossas primeiras intenções. Logo depois um breve texto das tecnologias de Voz sobre IP e, seus benefícios, no qual foi necessário fazer a definição de alguns elementos que compõe a mesma. Acreditamos quando definimos alguns termos ter possibilitado o leitor, possíveis usuários uma melhor compreensão de como seria o funcionamento da mesma. E, por fim, o fechamento deste com alguma conclusão que reafirmaram nossas primeiras intenções.

AS CARACTERÍSTICAS DAS TECNOLOGIAS DE VOZ SOBRE IP

Voz sobre IP (VoIP) é uma tecnologia que permite a digitalização e codificação da voz e o empacotamento de dados IP para a transmissão na rede mundial de computadores. As vantagens são a redução dos custos de ligações, a integração de empresas matriz filial e a sua mobilidade de seu uso com a rede mundial de computadores. O VoIP permite a integração de duas ou mais centrais telefônicas através da internet, sem a intermediação das operadoras de telefonia de longa distância. Com o surgimento da tecnologia VoIP os usuários residenciais e empresariais tem visto essa tecnologia como um oportunidade para aproximar pessoas geograficamente distantes, aumentando as funcionalidades dos softwares e reduzindo os custos de comunicação quando comparada as convencionais ligações telefônicas interurbanas e internacionais.

Essa tecnologia vem sendo cada vez mais adotada pelas empresas em todo o mundo devido • economia alcançada com a sua implantação, operação e manutenção. A estimativa é a economia em até 80%, quando comparada com a solução de um PABX tradicional. A telefonia na Internet (ou telefonia IP) se refere aos serviços de comunicação como voz, fax, aplicações de mensagens de voz, que são transportadas via Internet no lugar da Rede Telefônica Pública Comutada (RTPC).

1. Sinalização

Sinalização Telefônica é o meio de estabelecer, supervisionar e encerrar uma sessão entre dois pontos, sendo estabelecimento de chamada, conversação e encerramento da sessão.

1.1. Sinalização analógica e digital

Originalmente, PBXs eram conectados via linhas analógicas simples que permitiam a transmissão de informação na banda de voz.

Sinalização digital é a sinalização telefônica utilizada em redes corporativas e provedoras de serviço mais comum na atualidade.

1.2. Sinalização DC

Essa forma de sinalização baseia-se no uso de um nível de tensão constante (DC) para sinalizar a central local.

1.3. Sinalização ISDN

A ISDN ou RDSI está disponível ao público desde a década de 80. A série de recomendações I do ITU (*International Telecommunications Union*, antigo CCITT) define os padrões internacionais para o ISDN. Esse protocolo de interface do assinante provê acesso único para múltiplos serviços.

7 Sistema de Sinalização Número 7

É um padrão de sinalização de canal comum desenvolvido no final da década de 70 pelo Setor de Padronização em Telecomunicações da União Internacional de Telecomunicações (ITU-T ou UTT-T), anteriormente conhecida como CCITT (Consultative Committee for International Telegraph and Telephone). Enquanto as redes VoIP têm continuado a crescer nos últimos dez anos, o protocolo SS7 é importante para a Voz sobre IP (VoIP) e a maneira pela qual a mesma interopera com a RPTC.

2. Protocolo

Protocolo é conjunto de regras responsável por controlar o formato e o significado dos pacotes ou mensagens trocadas entre entidades de uma mesma camada. São três os protocolos principais para gateway de VoIP, o H.323, o SIP (Session Initiation Protocol) e o MGCP (Media Gateway Control Protocol). Estes protocolos são utilizados para gerenciamento e estabelecimento de chamadas, negociação de mídia e encerramento de chamada. Uma coisa que eles têm em comum, é o protocolo de transporte que utilizam: o RTP/RTCP para o transporte básico de pacotes de voz e vídeo, uma vez que a chamada tenha sido estabelecida.

3. Codec

O termo CODEC também pode ser relacionado • Compressão/Descompressão pelo fato de comprimir a informação digitalizada. A finalidade dos algoritmos codificadores é representar os sinais de Áudio e ou vídeo com a quantidade mínima de bits atingindo um balanço entre eficiência e qualidade.

4. Equipamentos

Os equipamentos utilizados para a tecnologia VoIP são, Atas Gateway (conversão de sinal analógico da linha telefônica para dados e vice-versa), **telefones IP** (trata-se de um aparelho com uma entrada para cabo de rede, através do qual o telefone trafega a voz pela Internet, alguns modelos possuem entrada também para linha Telefônica convencional, permitindo que o telefone utilize tanto a rede Telefônica quanto a rede da Internet). **PABX IP** (funciona como um PABX convencional, porém com todas as vantagens de utilizar a rede de dados).

5. Software para VoIP

5.1. Asterisk

O Asterisk é um software que emula uma central privada de distribuição de chamadas, ou seja, uma central telefônica que também é conhecida como PABX. Asterisk é muito mais que um PABX padrão, pois como é um software livre e possui licença General Public License (GPL), seu código pode ser alterado para qualquer propósito necessário assim como para a criação de novos recursos desejados.

5.2. SKYPE

O Skype foi criado pelo mesmo grupo do KaZaA e com o mesmo princípio funcional do P2P(peer-to-peer),para conversas de Áudio, ou Áudio e vídeo. O software Skype é gratuito, podendo adicionar funções que serão pagas ao servidor Skype.

5.3. MSN Messenger (Microsoft®)

O MSN Messenger da Microsoft possui a funcionalidade de vídeo e voz para oferecer comunicação em tempo real, tornando as aplicações de mensagens instantâneas, utilizando um servidor de acesso ao contrário do Skype (P2P). Conectando-se via voz por SIP, e transmite os dados de voz através do RTP (Real-Time Trans-port Protocol).

5.4. Google Talk

É preciso que o usuário tenha uma conta no Gmail, sendo que os seus contatos que também possuem conta no web-mail da google são automaticamente adicionados nos contatos do comunicador. O UDP é o protocolo que o Google Talk usa para transmitir os dados de voz e se utiliza do protocolo de sinalização STUN (Simple Traversal of UDP over NATs).

5.5. Softphone

O softphone (em inglês combinação de Software e telefone),é um software que faz uma simulação de telefone em um computador e permite ligações VoIP sem ter um telefone IP físico. Isto é, transforma seu computador em um telefone IP para fazer chamadas para outros softphones (PC para PC), de modo grátis em geral, ou outros telefones convencionais usando um Operador de telefonia IP.

6. Uso nas Empresas

O uso de VoIP nas empresas tem tido como um aumento de qualidade de serviços aos clientes e redução de despesas em um esforço para as empresas manterem-se competitivas. Tendo mostrado que a utilização da rede mundial de computadores sendo usada corretamente ela pode ser uma vantagem competitiva para obtenção e retenção de clientes. Com a utilização de VoIP, os clientes corporativos

foram capazes de implantar com sucesso serviços telefônicos em sua redes IP através de suas matrizes, filiais e escritórios residenciais, com isso resultaram em economias significativas para as chamadas internas das empresas.

Dessa maneira a comunicação VoIP permite que os funcionários de uma empresa estejam conectados aos seus escritórios mesmo quando viajando ou em casa. As empresas estão agora em busca do aumento da produtividade pelo o uso de uma gama de serviços avançados como comunicação por vídeo, ferramentas colaborativas e serviços sensíveis à presença.

7. Custo x Benefícios

Com a implementação da tecnologia VoIP em uma empresa a economia com a telefonia poderá chegar até a 80%, além da redução de custo com o cabeamento, pois viabiliza um único cabeamento para rede de voz e também de dados. Os custos em uma implementação de VoIP em uma empresa terá seu retorno certo pois terá como reduzir os gastos com tarifas telefônicas dentre outros benefícios que o VoIP oferece. Não precisará reestruturar sua infraestrutura de cabeamento pois é utilizada na mesma rede de dados Um dos seus maiores benefícios é a disponibilidade de implantação matriz-filial bem como também a mobilidade do seu uso, com isso possibilita manter uma empresa no mercado tão competitivo.

CONCLUSÃO

No início a tecnologia VoIP era somente mais uma pequena tecnologia de comunicação visando reduzir custos de telefonia, hoje os benefícios econômicos dessa tecnologia foram percebidos pelas grandes corporações logo então iniciaram o uso de rede convergente para um novo conjunto de aplicações que objetivaram o aumento da produtividade, usando-a para melhorar a colaboração nas suas filiais ao redor do mundo, pois o VoIP possuem novas ferramentas, como as informações de presença e as mensagens instantâneas, para que os funcionários possam colaborar com os seus colegas ao redor do mundo.

A disponibilidade de Áudio de alta qualidade usando codecs de banda larga, conferência de vídeo e compartilhamento de documentos permite uma comunicação mais efetiva e prazerosa, com isso suas vantagens são visíveis pelas as empresas onde elas obtenham uma maior produtividade de seus empregados pela melhoria na colaboração e comunicação.

Portanto, o mais breve é que a tendência é a grande maioria das empresas migrem para esse novo paradigma de comunicação de VOZ.

REFERÊNCIAS

DAVIDSON J. Peters J, BHATIA M, KALIDINDI S, MUKHERJEE S. **Fundamentos de VoIP**. 2.ed. Cisco. 2008.

FILHO M. A.C.L, COSTA L. M, BELÉM L. R., FILHO A. E. **Comparação Prática entre Softwares que utilizam VoIP**. Belém: 2011. Disponível em: <http://www3.iesam-pa.edu.br/ojs/index.php/TELECOM/article/viewFile/391/339>.

GUSLINSKI, Francis. **VoIP : Implantação e Customização de Voz sobre IP com Softwares Livres**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau-SC, 2008.

SOUZA A.M.,SCHICORSKI D.A.,FERREIRA A.Z.K.,SENGER J.L.,CORTES C.A.O. **VoIP : Avaliação de Técnicas de Codificação de Voz para VoIP**. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007.

SISTEMA WEB DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA PARA MONITORAMENTO DA RESERVA AMBIENTAL DE PROPRIEDADES RURAIS DO VALE DO SÃO LOURENÇO

Júlio Cesar Gavilan¹
Renato Arnaut Amadio²

RESUMO

A região do Vale do São Lourenço se caracteriza pela economia sustentada na agropecuária. Devido a este fato, encontramos propriedades rurais que tem avançado seus cultivos sobre áreas protegidas por lei. Este sistema trata-se de uma tentativa de socializar as informações através de um sistema WEB, que com auxílio de recursos tecnológico tais como imagens de satélites, uso de coordenadas georeferenciadas e análise computacional, permitirá disponibilizar informações geográficas sobre as áreas úmidas e de reservas ambientais que se situam dentro dessas propriedades rurais, permitindo o monitoramento se os proprietários estão cuidando devidamente desse espaço que é de suma importância para o equilíbrio ambiental.

Palavras-chave: Coordenadas georeferenciadas, Imagens de satélites, GYS – *Geographical Information System*, Geoprocessamento

¹ Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharel em Física Computacional pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor e chefe do departamento do Curso de Sistemas de Informação das Faculdades de Ciências Sociais do Vale do São Lourenço - EDUVALE

² Especialista em Redes e Teleprocessamento pela UNIC e Bacharel em Ciências da Computação pela UNIPAR. Atualmente professor do Curso de Sistemas de Informação das Faculdades de Ciências Sociais do Vale do São Lourenço - EDUVALE

INTRODUÇÃO

Com uma economia baseada na Agropecuária, o Vale do São Lourenço se caracteriza pela existência de grandes propriedades rurais. Pela Lei aprovada pelo Decreto Legislativo nº 033, de 16 de junho de 1992 e promulgada pelo Decreto nº 1.905, de 16 de maio de 1996, os proprietários rurais devem preservar as chamadas “áreas úmidas”.

Áreas úmidas são ecossistemas frágeis, de alta complexidade ecológica, importantes para o processo de estabilidade ambiental e manutenção da biodiversidade, que, por estarem em relevos planos ou abaciados, se encontram frequentemente com elevados níveis de saturação hídrica, situação essa que determina uma elevada capacidade de fixação de carbono que, por sua vez, resulta numa alta capacidade de retenção de água e de íons no solo, aumentando a capacidade de filtragem das águas e de regularização da vazão dos rios. Essas áreas se localizam nas margens dos rios e nas proximidades de nascentes.

Este artigo descreve um Sistema WEB onde através de imagens de satélites e mapeamento em coordenadas georeferenciadas, poderá socializar as informações sobre o avanço e preservação dessas áreas dentro das propriedades rurais situadas nessa região.

O objetivo desse sistema de informação é permitir que a população possa ter acesso a informações antes mantidas somente dentro das propriedades e encaminhar ações de modo a exigir uma maior atuação do poder público no sentido de fiscalizar propriedades que não estejam cumprindo a lei vigente.

Preservação ambiental – Áreas Úmidas

A discussão sobre a preservação ambiental tem sido a preocupação do momento devido às transformações observadas no clima do planeta e a necessidade de preservação ambiental para o bem estar do ser humano e das espécies vivas no planeta.

E contraposição a isso, a necessidade de incrementar as áreas de plantio e cultivo, tem ocasionado um avanço de culturas nas áreas que deveriam estar sob proteção e deveriam ser intocadas, como as “áreas úmidas”.

São ditas áreas úmidas, as áreas de pântano, charco, turfa ou água, naturais ou artificiais, permanentes ou temporárias, que normalmente albergam uma grande biodiversidade, tanto em termos de plantas como de animais aquáticos, ou os que se

alimentam daqueles [WWF, 2010]. Tais áreas desempenham um papel fundamental para o equilíbrio ecológico, fornecendo serviços ambientais que podem ajudar a combater os efeitos das mudanças climáticas e reduzir a perda da biodiversidade.

Podem ter água estagnada ou corrente, doce, salobra ou salgada, incluindo áreas de água marinha com menos de seis metros de profundidade na maré baixa, como os mangais e recifes de coral. Podem ser alimentados por água subterrânea, por rios ou por outras zonas úmidas e podem estar secos durante uma parte do ano, mas o período em que se encontram inundadas é suficiente para manter o ecossistema vivo.

A Lei Federal 6.902, de 27/4/81, estabelece que as Áreas de Proteção Ambiental são porções do território nacional de configuração e tamanho variáveis, submetidas a modalidades de manejos diversos, podendo compreender ampla gama de paisagens naturais e seminaturais, com características notáveis dotadas de atributos bióticos, estéticos ou culturais que exijam proteção para assegurar o bem-estar das populações humanas, conservar ou melhorar as condições ecológicas locais ou constituir-se em local de experimentação de novas técnicas e atitudes que permitam conciliar o uso da terra com a manutenção dos processos ecológicos essenciais [ZANONI, 2000].

Sistemas de Informação – acesso as informações em um Portal

Hoje cada vez mais é possível utilizar a tecnologia dos sistemas de informações para compartilhar informações antes de poucos. Os sistemas WEB permitem através da Internet que pessoas com pouco conhecimento de informática possam através de seu computador pessoal ligado a rede, acessar um portal e acessar as informações contidas na página, com o auxílio de um navegador (browser).

Os sistemas de informação para WEB também tem evoluído no sentido de cada vez mais integrar a tecnologia de informação com as várias práticas profissionais. O desenvolvimento do Sistema proposto aqui consiste em permitir uma interação entre as práticas no campo e o compartilhamento dessas informações aos interessados, sejam os profissionais do campo – produtores e técnicos, poder publico ou a população em geral, ficando claro que esse sistema de informação WEB é de acesso público bastando para isso um simples cadastro disponibilizado na página inicial.

O desenvolvimento de um sistema de informação WEB - portal – que disponibilize dados espaciais sobre as reservas ambientais de propriedade rurais da

região do Vale do São Lourenço, e que permita a socialização dessa informação de uma forma simples, ou seja, através do acesso ao portal e uso de um navegador, parece ser uma eficiente estratégia de interação da sociedade com o problema ambiental. A rápida apresentação de dados e o compartilhamento das informações permitem aos responsáveis pelo gerenciamento das propriedades e as autoridades competentes a tomada de decisões sobre o assunto e as devidas providências.

A manutenção de uma base de dados contendo informações sobre as reservas ambientais e a preservação das áreas úmidas dentro das fazendas permitirá aos interessados tomar as devidas ações no sentido de cobrar do poder publico uma maior fiscalização nas propriedades rurais.

Desta forma, espera-se que este sistema possa permitir um monitoramento das áreas úmidas e de preservação ambiental dentro das propriedades rurais, contribuir de forma social para a preservação do meio ambiente e compartilhar informações com o cidadão através de seu computador pessoal conectado a internet.

O sistema em questão cruzará informações provenientes de imagens de satélite e dados coletados através de dispositivos GPS, que irão permitir o mapeamento georeferenciado. Este cruzamento de informações permitira visualizar os limites de cada fazenda e visualizar as áreas de preservação e áreas úmidas dentro das propriedades rurais.

O modo de funcionamento desse sistema é ilustrado na figura abaixo:

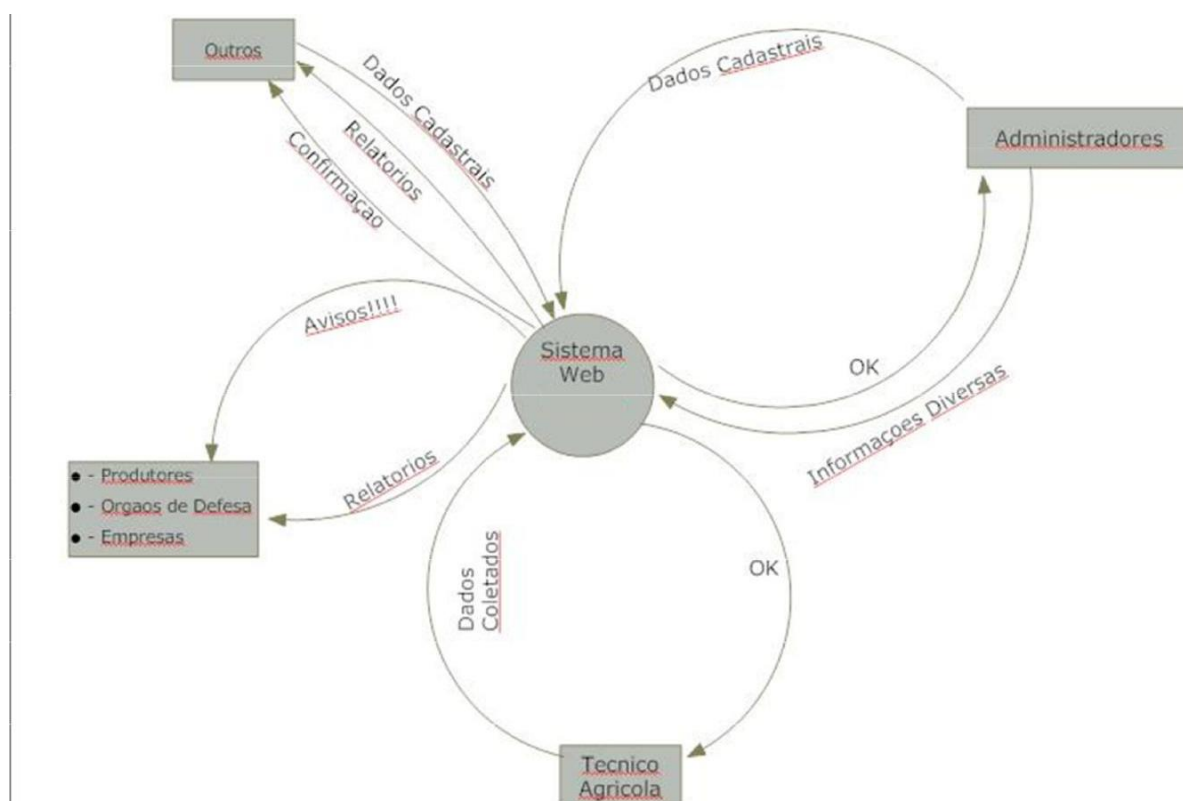


Diagrama de Contexto do Portal WEB de monitoramento

O sistema permite o cadastramento de usuários em geral e de produtores rurais, órgãos de defesa e empresas como forma de manter informações de acesso. Espera-se que as informações armazenadas num banco de dados permitam a realização de pesquisa de opinião através de enquetes que também estarão disponíveis para o acesso aos utilizadores do portal.

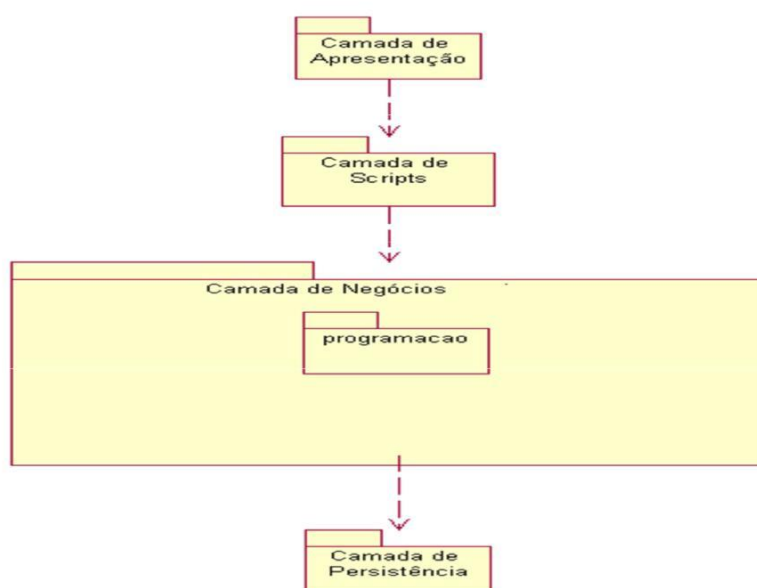
O sistema também poderá gerenciar sistemas de aviso aos proprietários rurais sobre ou relatórios sobre os espaços de áreas úmidas que não devem ser ocupados.

Os administradores do sistema terão acesso às informações cadastrais e poderão gerenciar o sistema, fazer a inserção de informações sobre propriedade, talhões, coordenadas georeferenciadas, mapas da região e imagens de satélites.

Dados coletados em campo, por técnicos agrícolas, com dispositivos GPS, poderão auxiliar no cruzamento das informações de modo a manter a integridade e confiabilidade dos dados.

Ferramentas de análise de dados e de análise de gráficos permitirão cálculos precisos sobre as regiões e as devidas áreas úmidas.

A arquitetura do sistema consiste em 4 camadas como mostra a figura abaixo:



Arquitetura do Portal WEB de monitoramento

A interface WEB com o usuário, nas camadas de apresentação juntamente com a camada de scripts, camada de negócios onde teremos o sistema georeferenciado e a base de dados na camada de persistência.

Este tipo de arquitetura se mostrou a mais adequada ao sistema devido a sua grande versatilidade e flexibilidade, pois permite a atualização de qualquer camada

sem que seja necessário interferir nas demais camadas. Por exemplo, pode-se sem problema algum, atualizar a interface WEB, sem qualquer alteração na camada de negócio e na de persistência.

Como Linguagem de Programação pretende-se implementar o código usando linguagem PHP e como Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados (SGBD) pretende-se instalar e utilizar o MySQL devido a sua interação bem conhecida com o PHP.

É possível implementar mais adiante, que um conjunto de usuários especiais possam receber mensagens via SMS do sistema caso alguma anormalidade seja detectada pelo sistema em relação a expansão da área de cultivo sobre as áreas de reserva e áreas úmidas.

Sistemas de Informação Geográficas

Sistemas de Informação Geográfica (GIS – Geographical Information System) formam a essência de três atividades: coleção de dados, análise de dados e tomada de decisão e tratamento da aplicação variável [Usery, 1995]. Segundo Medeiros & Pires (1998), os instrumentos computacionais do geoprocessamento, permitem a realização de análises complexas ao integrar dados de diversas fontes e ao criar banco de dados georreferenciados.

Segundo Câmara (1996), numa visão abrangente pode-se considerar que um GIS tem os seguintes componentes: interface com o usuário; entrada e integração de dados; funções de processamento; visualização e plotagem; e armazenamento e recuperação de dados (organizados sob a forma de um banco de dados geográficos). Os bancos de dados geográficos armazenam informações relacionadas a localizações espaciais e fornecem suporte eficiente para consultas e indexações com base nessas localizações espaciais. A modelagem dos dados espaciais nos GIS's diferencia-se da convencional, principalmente por caracterizar o domínio espacial dos entes e relacionamentos a serem analisados pelo sistema. [SILBERSCHATZ et al., 1999].

Uma das grandes contribuições do geoprocessamento para a agricultura, é o potencial do uso das ferramentas dos GIS para integrar os vários tipos de dados necessários para o gerenciamento e controle. Diante disso, pode permitir maior precisão na quantificação e localização das pragas ou doenças, permitindo ao produtor rural planejar e concentrar suas aplicações defensivas, reduzindo desta forma, a degradação ambiental [GAVILAN & RUPERT, 2008].

CONCLUSÃO

O que se espera com o desenvolvimento desse sistema e a disponibilização do mesmo para uso na internet é permitir que as informações sobre o processo de degradação dos recursos naturais estejam mais disponíveis a população local e dessa forma, por parte destas populações, das práticas agrícolas e agroflorestais que, paradoxalmente, se por um lado contribuem para o desenvolvimento econômico da região, também afetam ainda mais para a degradação desses ecossistemas.

A análise final pode levar a uma discussão ampla sobre o assunto e a uma utilização mais racional do uso da terra, sem deixar de significar um meio de crescimento econômico para a região do Vale do São Lourenço, em sintonia com as necessidades de preservação do meio ambiente para a atual geração e as gerações futuras.

Desta forma, o uso da tecnologia da informação vem como uma ferramenta indispensável para a compreensão dos conflitos e de adaptação as necessidades do processo produtivo e da preservação ambiental.

Sendo assim, o desenvolvimento deste sistema se mostra de fundamental importância para o esclarecimento da população, dos proprietários e das autoridades dando uma maior transparência sobre a forma que tem sido manipulado as áreas de preservação ambiental no vale do São Lourenço.

REFERÊNCIAS

CAMARA, G.; CASANOVA, M.; HEMERLY, A.; MAGALHÃES, G. e MEDEIROS, C.; **Anatomia de Sistemas de Informação Geográfica**. Campinas: Instituto de Computação, UNICAMP, 1996.

GAVILAN, Júlio C. & RUPERT, Cleber. **Sistema Web de Informação Geográfica para Monitoramento de Pragas e Doenças Agrícolas**, Revista CESUR, 2008.

MEDEIROS, J. S. & PIRES, F. **Banco de dados e sistemas de informações geográficas**. In: ASSAD, E.D. Sistema de Informações Geográficas: Aplicação na Agricultura. Brasília: Embrapa -SPI/Embrapa - CPAC, 1998. 434p

SILBERSCHATZ, A., KORTH, H. F. & SUDARSHAN, S. **Sistema de banco de dados**. São Paulo: Makron Books, 1999. 778p.

USERY, E. L.; POCKNEE, S.; BOYDELL, B. Precision Farming data management using Geographic Information Systems. Photogrammetric Engineering & Remote Sensing, V61, n11, November 1995, pp. 1383-1391

REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT– ISSN 1806-6283

ZANONI, M. M. et al. **Preservação da natureza e desenvolvimento rural:** dilemas e estratégias dos agricultores familiares em Áreas de Proteção Ambiental Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 2, p. 39-55,jul./dez. 2000. Editora da UFPR

WWF <http://www.wwf.org.br/?23840/reas-midas-e-mudanas-climticas> (acesso: 08/10/2011)

VENDA PORTA A PORTA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR: O CASO DAS REVENDEDORAS AVON

Maritza de Bessa Oliveira¹

Wanderlan Barreto da Rosa²

RESUMO

Ao longo do tempo, sempre ouvimos histórias de mulheres casadas ou solteiras que gostariam de ter uma renda extra que não atrapalhasse suas obrigações domésticas ou que não ocupasse muito seu tempo. Com o passar dos anos, uma forma simples e fácil que conquistou espaço no mercado foi a venda de cosméticos. As empresas expandiram no mercado e conquistou a confiança dos seus clientes, fato este que gerou muitos empregos, além de permitir um horário flexível e que de fato mudou a vida de muitas mulheres. Este artigo tem por objetivo geral entender qual é a importância na renda familiar que a venda porta a porta da Avon proporciona. Sabe-se que esta técnica de venda porta a porta é quando o vendedor faz suas vendas pessoalmente, em qualquer lugar e hora não atendendo num endereço comercial fixo, dando assim a esse mesmo vendedor autonomia para realizar suas atividades em horário flexível. Para esta pesquisa fez-se uma entrevista com várias mulheres que participam deste importante método de venda. A resposta foi que mais da metade das entrevistadas usam esse lucro que obtêm com as vendas, na compra de produtos para seu uso pessoal, o que de fato gera melhora na qualidade de vida das mulheres. Palavras-chave: Vendas Diretas, Renda familiar, Revendedoras Avon.

INTRODUÇÃO

A mulher da modernidade deixou apenas de ser dona de casa e foi em busca de algo novo para auxiliar ou até mesmo trazer o sustento à família. O mercado das vendas inova e abre uma oportunidade real para a mulher antes dedicada às lidas domésticas, fazendo com que ela veja um novo caminho: O caminho da realização pessoal, já que esta inovação em vendas permite que as pessoas possam trabalhar no seu tempo, na sua velocidade e fazer a sua própria renda. Esta inovação em

¹ Acadêmica concluinte do curso de Administração – UNIC – FAIR – Rondonópolis, MT.

² Prof. Msc. Coordenador do curso de Administração – UNIC – FAIR – Rondonópolis, MT.

vendas é o método porta a porta criado pela Avon para fazer com que mulheres de todas as idades sejam inseridas no mercado de trabalho e se sintam parte dele, como também destacar quão importante é o papel da mulher atual no contexto social. Pesquisando sobre o impacto que este sistema de venda ocasionou na vida de inúmeras pessoas, este artigo busca explicações baseadas em pesquisa com algumas mulheres que trabalham neste sistema, de qual é a importância da venda porta a porta na renda familiar. As respostas apontam para a veracidade dos fatos, no quesito que tanto a mulher casada quanto a solteira, estão sempre buscando algo que melhore a vida familiar, pessoal ou mesmo profissional da mulher moderna, que não mede esforços para garantir o sustento doméstico.

A *AVON the company for women* é uma empresa fundada em 1886 pelo norte-americano David McConnell, ex-vendedor de livros porta a porta, que abandonou sua profissão para investir em perfumes. Dessa idéia, nasceu a *Califórnia Perfume Company*, que uma década após sua fundação apresentou seu primeiro folheto de ofertas, por meio do qual as consumidoras podiam escolher entre perfumes, sabonetes, pó-de-arroz, cremes para pele, cremes de barbear, xampus, entre outros cosméticos. Quarenta e três anos depois a Califórnia Perfume Company já distribuía seus produtos em mais de quarenta estados norte-americanos e já possuía uma filial no Canadá. Em homenagem ao escritor inglês William Shakespeare que nasceu em *Stratford-upon-Avon* na Inglaterra e de quem McConnell era admirador, o nome da empresa muda então para Avon.

Em 1954 a Avon inicia sua grande expansão ao criar a Divisão Internacional, com a qual abre filiais na América Latina e em 1958, a Avon no Brasil. No ano seguinte é lançada em *Nova York a Avon Foundation*, que se comprometia com a missão de fortalecer a vida das mulheres e suas famílias, com doações para ações voltadas à educação. No dia 06 de agosto de 1959, é inaugurada a fábrica da Avon no Brasil, no bairro Santo Amaro, na cidade de São Paulo. Em 1995 é inaugurado na cidade de Osasco, em São Paulo, o Centro de Distribuição representando a maior operação da Avon no mundo. No ano subsequente a Avon torna-se a primeira grande marca de cosméticos a vender produtos on line em seu endereço www.avon.com.br, com a criação da loja virtual.

METODOLOGIA

Primeiramente, verificou-se a necessidade de evidenciar a metodologia utilizada para a preparação de um estudo de campo, juntamente com a bibliografia

utilizada que foi a base conceitual para levar essa pesquisa à prática. Depois de feito esse estudo que, indireta ou diretamente aborda o objetivo da pesquisa, que é classificada como pesquisa descritiva, pois conforme Antônio Carlos Gil (2002, 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Definido a natureza do estudo, realizou-se uma pesquisa de campo com questionário fechado para obter a opinião das entrevistadas sobre como a venda dos cosméticos da Avon têm contribuído na formação da renda familiar, e para análise dos dados, utilizou-se o método de análise estatística, relacionando em percentuais as respostas das entrevistadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A mulher empreendedora

A mãe atual encontra-se diante de um novo desafio, no qual as mulheres têm a necessidade de conciliar o trabalho e a família sem comprometer sua qualidade de vida.

(...) trabalhar com qualidade de vida significa trabalhar por objetivos realistas e atingíveis, com liberdade e autonomia que permitam flexibilizar horário e local de trabalho. Isso significa ter possibilidade de poder exercer algumas tarefas em casa, se as características das mesmas assim permitirem. “Na prática diária isso só se torna possível com um bom planejamento das atividades, para que se criem condições de alcançar o almejado equilíbrio entre a vida pessoal e profissional”, completa Sâmia Simurro, psicóloga e vice-presidente da ABQV (Associação Brasileira de Qualidade de Vida)

A mulher deixou de ser apenas mãe e dona-de-casa e agora passa a colaborar também com o sustento da família, o que tem feito com que a renda e a qualidade de vida de muitas famílias melhorassem.

Avon x mulher

A Avon é uma empresa voltada para mulheres, líder mundial no mercado de beleza, com uma receita anual de mais de US\$ 10 bilhões. Como a maior empresa de vendas diretas do mundo, ela comercializa seus produtos em mais de 100 países por intermédio de aproximadamente 6,5 milhões de revendedoras autônomas.

Em 1999 Avon e Unifem - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher - unem-se na luta pelos direitos das mulheres brasileiras. A Companhia patrocina o lançamento de uma agenda que traz, a cada mês, temas ligados à mulher e depoimentos de várias profissionais sobre cidadania, saúde, trabalho, informação, direito, entre outros. Em 2002 foi o Lançamento mundial da campanha *Kiss Goodbye to Breast Cancer*, conhecida no Brasil como Um Beijo pela Vida, que promove a importância do diagnóstico precoce do câncer de mama, para erradicação da mortalidade feminina causada pela doença. No mesmo ano a Avon é eleita pela revista Exame – Anuário Melhores e Maiores como a Melhor Empresa do Setor Farmacêutico, Higiene e Cosméticos. Já em 2003 é lançado o Instituto Avon, que tem como missão “promover a saúde e o bem-estar da mulher por meio da mobilização da sociedade”.

O Instituto apoia projetos para disseminação de informações, detecção precoce e tratamento do câncer de mama e criou o grupo de funcionários porta-vozes Um Beijo pela Vida, que são voluntários para disseminarem em suas respectivas áreas as ações relacionadas ao Instituto. No mesmo ano a Avon é considerada uma das 40 melhores empresas para a mulher trabalhar pelo Guia Exame 2003 – Melhores Empresas para a Mulher Trabalhar.

Em comemoração aos 120 anos da Avon global no ano de 2006, a Avon Brasil preparou um informativo publicitário no jornal Folha de S. Paulo, contando um pouco da trajetória da companhia. Sendo que no dia 15 de setembro do mesmo ano, o encarte é um importante material institucional que traz um breve histórico da empresa, seu pioneirismo na transformação do papel da mulher na sociedade e nas políticas empresariais, investimentos em qualidade e em tecnologia e a preocupação com o bem-estar e a saúde da mulher. No ano de 2008 a Avon lança a campanha Fale sem Medo - Não à Violência Doméstica, em coletiva de imprensa em que participaram a ministra Nilcéia Freire, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Maria da Penha e a atriz norte-americana Reese Witherspoon.

O que são vendas e por que ser um vendedor

Pode parecer fácil ser um vendedor, mas não é. É vendendo que se aprende a vender. Vender vai desde colocar os produtos/ serviços à disposição do cliente, até a entrega e satisfação do cliente em relação ao produto ou serviço prestado.

Se pararmos para pensar, todo mundo vende. Desde a mais tenra idade, desenvolvemos técnicas de comunicação para tentar abrir nosso caminho na vida. Você está vendendo, quando quer que alguém faça algo. (FUTRELL 2003, 5).

Eis o fato de muitas mulheres terem encontrado nas vendas de cosméticos, uma boa opção para fazer um dinheiro extra, que com uma boa dedicação e plano de venda, poderá ser tão rentável como um emprego fixo. Muito dos resultados obtidos nesta modalidade de venda será consequência da responsabilidade, predisposição e esforço que tiver dedicado nele, sabendo que a maioria das pessoas ainda desconheça o trabalho do profissional de vendas, Futrell (2003, 4) afirma que “(...) o profissional de vendas atua numa carreira altamente honrosa, estimulante, gratificante e profissional”.

Dentre os motivos pelos quais Futrell (2003) qualifica a profissão, podemos ressaltar as cinco principais razões para se escolher a carreira de vendas segundo ele: 1. A grande variedade de empregos disponíveis nessa área; 2. A liberdade de trabalhar por conta própria; 3. O desafio de vender; 4. A oportunidade de progresso dentro da empresa e 5. A recompensa proveniente da carreira de vendas.

Como membros da força de vendas de uma empresa, os profissionais de vendas são um elemento vital do esforço da companhia no sentido de comercializar bens e serviços de forma rentável. A venda pessoal responde por grandes despesas de muitas empresas e apresenta grande número de oportunidades de carreira.(Futrell, 2003, 5).

Analisando a teoria de Jack Mitchel (2007, p.11) que é co-proprietário e diretor da Mitchells/Richards uma empresa de sucesso no ramo de vestuário, cujo faturamento anual é cerca de US\$65 milhões, para prestar um atendimento de excelência, desenvolvendo relações de negócio duradouras e fiéis, e ter sucesso nas vendas, é preciso aprender a “abraçar” seus clientes. Ou seja, tratá-los de forma acolhedora e fazer com que se sintam especiais. Para o autor, abraçar é uma questão de atitude, podendo ser através de um aperto de mão, um sorriso, mesmo que o serviço que seja comum em outros negócios seja um luxo no seu.

O que realmente importa para Mitchel é o cliente se sentir acolhido. Vender, nesse caso, vai muito além do ato de persuadir alguém das boas qualidades de determinado produto. Ou seja, a Mitchells não vende roupas, e sim relacionamentos, pois para eles, o maior patrimônio de qualquer empresa são os clientes.

Venda- direta

Embora haja numerosos tipos específicos de empregos em vendas, a maioria dos profissionais de vendas trabalha em uma de três categorias: vendedor do varejo, vendedor do atacado ou representante de vendas do fabricante.

Voltando, o foco para as vendas no varejo, Futrell (2003, p.7) define que o profissional de vendas no varejo vende bens ou serviços a consumidores, para seu uso pessoal e não comercial. São três os tipos comuns de vendedores que atuam no varejo: (1) o vendedor de loja, (2) o vendedor direto, que faz vendas pessoalmente e não trabalha num endereço comercial fixo, e (3) o vendedor por telemarketing.

Os vendedores diretos vendem diretamente aos consumidores - geralmente em suas casas - os quais utilizam os produtos para seu uso pessoal.

Futrell (2003, p.10) ainda ressalta que uma boa razão por que as pessoas escolham a carreira de vendas - especialmente as vendas diretas - é a liberdade que ela oferece. O trabalho de vendas possivelmente oferece a maior liberdade relativa de todas as carreiras. Vendedores experientes trabalhando em vendas externas em geral recebem pouca supervisão direta e podem passar dias ou até semanas sem ver o chefe, sabendo que geralmente eles saem de casa para visitar clientes na próxima esquina ou ao redor do mundo.

Estudo de mercado

Toda empresa precisa antes de qualquer coisa fazer um estudo de mercado, ou seja, analisar o ambiente e suas variáveis. Estudo de Mercado é um conjunto de atividades orientadas para antever as vendas e os preços de certo produto com a finalidade de estimar as receitas futuras e perscrutar às possibilidades de obter resultados compensadores tanto para investimentos empresariais quanto para investimentos públicos.

Em geral, uma unidade de negócio precisa monitorar as forças macro ambientais (demográficas, econômicas, tecnológicas, políticas, legais, sociais e culturais) e os atores microambientes importantes (consumidores, concorrentes, canais de distribuição, fornecedores) que afetam sua habilidade de obter lucro. A unidade de negócio deve estabelecer um sistema de inteligência de marketing para rastrear tendências e desenvolvimentos importantes. Para cada tendência ou desenvolvimento, a administração precisa identificar as oportunidades e as ameaças associadas. (KOTLER, 1998, 86)

Os objetivos de um estudo de mercado são garantir a elevação efetiva da qualidade de vida, observadas as condições da concessão e garantir a obtenção do lucro. O estudo de mercado compõe-se, basicamente de dois estudos parcelares:

Estudo dos Consumidores e Estudo da Concorrência, havendo, em qualquer destes que realizar sempre uma análise quantitativa e uma análise qualitativa.

A recolha da informação, que integra o estudo de mercado, deve ser objeto de análise e permitir ao empresário tomar decisões, com um mínimo de risco, sobre: As características que os produtos ou serviços devem possuir para serem bem aceites pelos consumidores; e a política de marketing que a empresa deve implementar, para atingir, eficazmente, aqueles consumidores.

Análise e discussão dos resultados

Para analisar como as vendas do sistema porta a porta da Avon tem sido importante na vida de muitas revendedoras, foram entrevistadas por meio de questionário fechado, um número de vinte mulheres, sendo que destas, quatro são solteiras e dezesseis são casadas, atuando nas mais variadas profissões, e a idade média é 34,9 anos.

Conforme já citado no referencial teórico, Futrell (2003) ressaltou que uma boa razão por que as pessoas optam especialmente pelas vendas diretas é a liberdade que ela oferece. Mas apesar dessa liberdade, o que realmente motiva as revendedoras da Avon é a oportunidade de terem uma ou outra segunda renda, sendo que a minoria delas se motiva pela flexibilidade de horário que possuem, tanto que muitas ainda não conseguem definir um plano de vendas, por atuarem em outra profissão, além das vendas.

Um dos métodos usados pela Avon e que têm incentivado suas revendedoras são seus programas de incentivos de venda, além da luta pelos direitos da mulher que tem grande impacto na sociedade. Percebe-se que tanto mulheres solteiras quanto casadas usam o dinheiro do lucro que obtêm nas vendas para comprar produtos de uso pessoal, ressaltando que quase todas as entrevistadas não só vendem mas afirmam usar e gostar dos produtos que representam, pois a Avon oferece produtos com preços acessíveis para mulheres de todas as idades.

Um fato que chama muito a atenção é que quase todas as revendedoras entrevistadas vendem apenas para seus amigos e conseguem fideliza los somente oferecendo amostras de produtos para que eles experimentem de antemão a novidade que será lançada no mercado. É interessante quando observa-se que quase metade das revendedoras vendem pelo simples fato de gostarem de venderem, mas quase essa mesma quantidade não elabora nenhum plano de vendas, sendo que

suas vendas se resumem apenas a uma oportunidade que aparece para vender ou conquistar um cliente.

Mesmo que a minoria tenha a Avon como fonte de renda principal e o fato de quase todas usarem o dinheiro adquirido com as vendas, na compra de produtos de uso pessoal, ainda assim, o fim dado a esse dinheiro constitui como uma forma de ajudar a melhor distribuir os gastos com despesas pessoais que todos nós temos.

Conclui-se então com esta pesquisa que de forma direta e satisfatória a Avon além de ajudar mulheres de todo o mundo tanto no âmbito pessoal como profissional, ajuda também no sustento de muitas famílias.

CONCLUSÃO

Este artigo procurou mostrar de uma forma clara e objetiva como o mercado das vendas diretas pode mudar a vida da mulher atual, reforçando que a maioria das entrevistadas são casadas, pode-se observar que elas estão sempre buscando uma forma de aumentar a renda da família, por isso a procura por um emprego extra se torna maior entre elas. Lembrando que, graças à evolução da sociedade, a mulher deixou de ser apenas a dona de casa passiva para se tornar uma mulher ativa no mercado trabalhista, e que além de mãe e dona de casa, muitas vezes é ela quem tem a obrigação de dar sustento à família.

Ao final da pesquisa, chega-se de modo satisfatório à conclusão desse artigo, deixando bem claro que as vendas diretas são responsáveis pelo sustento e manutenção de muitos lares, seja como fonte de renda principal ou secundária. Reforçando que (Futrell, 2003) descreveu o profissional de vendas como “um elemento vital do esforço da companhia no sentido de comercializar bens e serviços de forma rentável”, fica bastante claro que a venda direta oferece além da flexibilidade, um grande número de oportunidades de carreira.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MITCHELL, Jack. **Abrace seus clientes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

Sites Consultados:

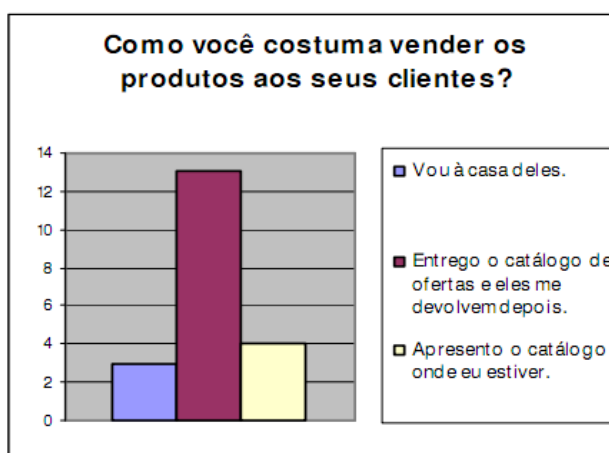
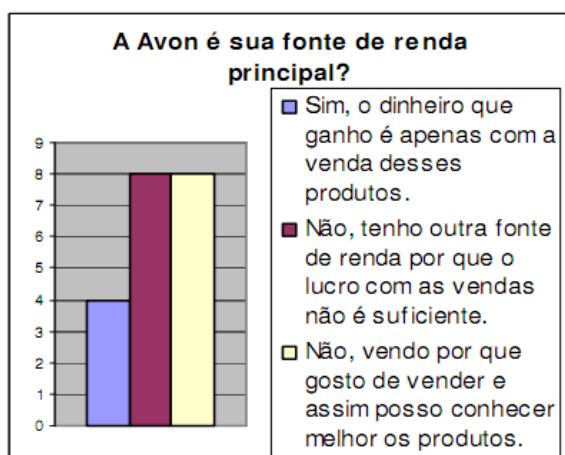
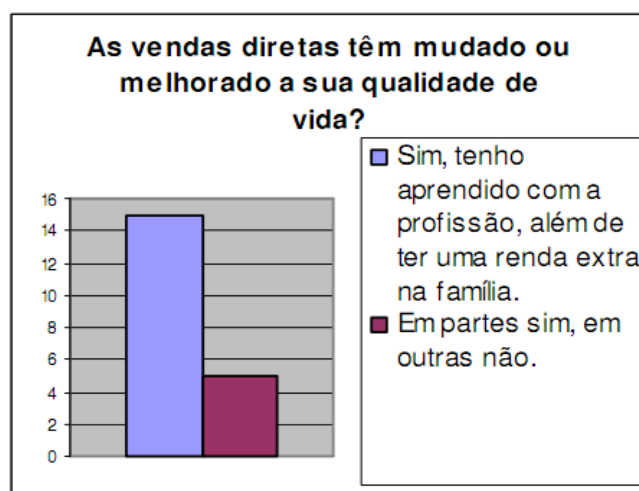
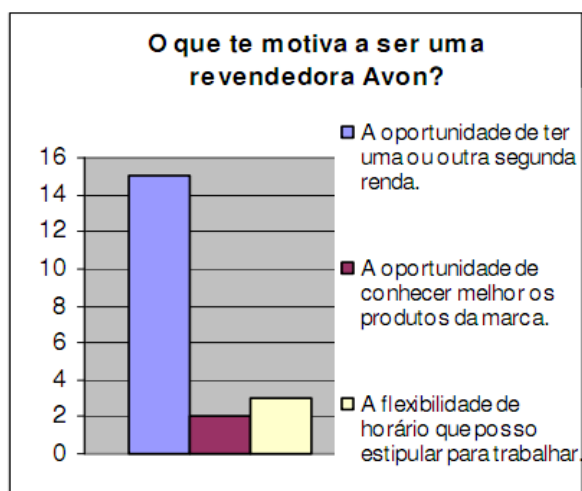
http://pt.wikipedia.org/wiki/Estudo_de_mercado. Acesso em 25 de Junho de 2011 às 23:05.

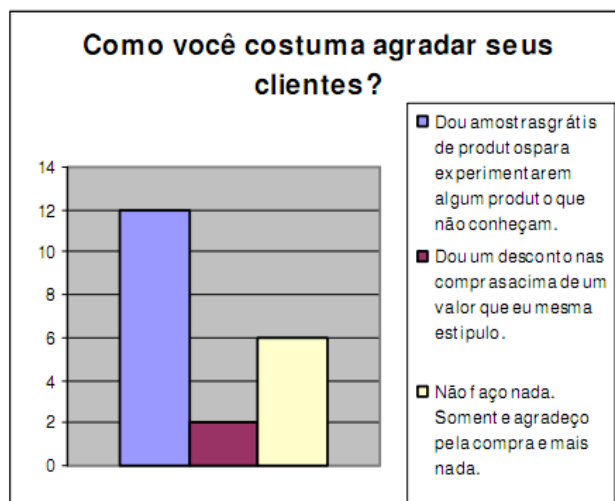
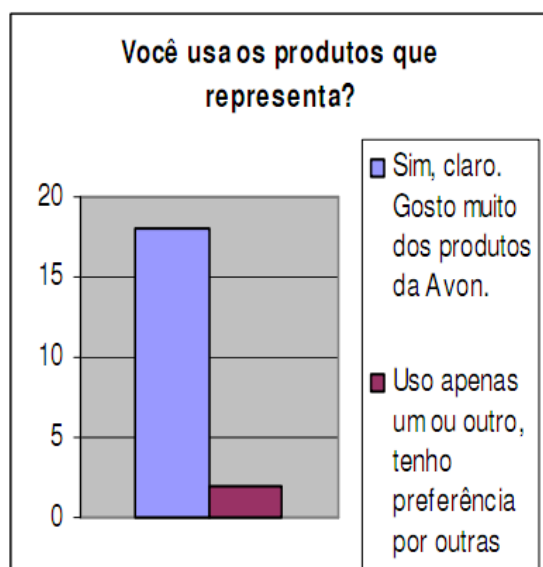
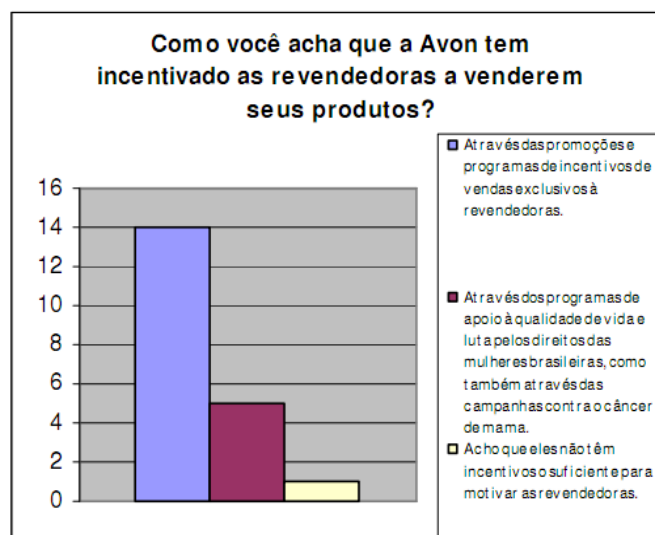
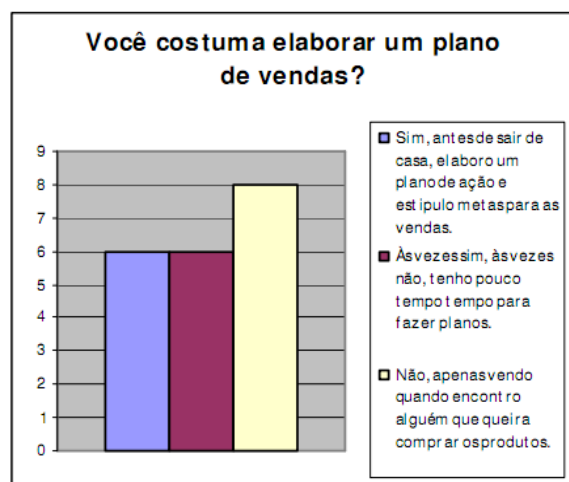
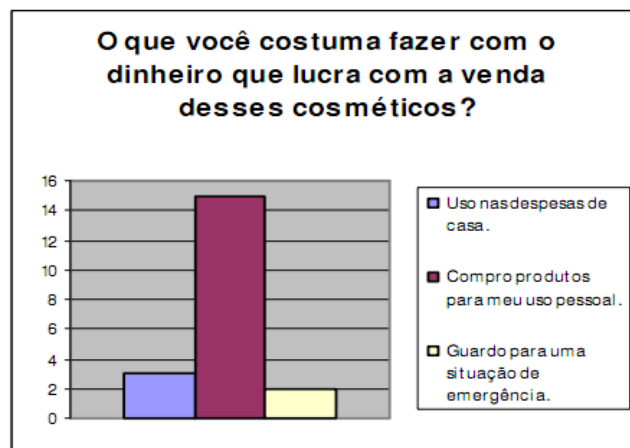
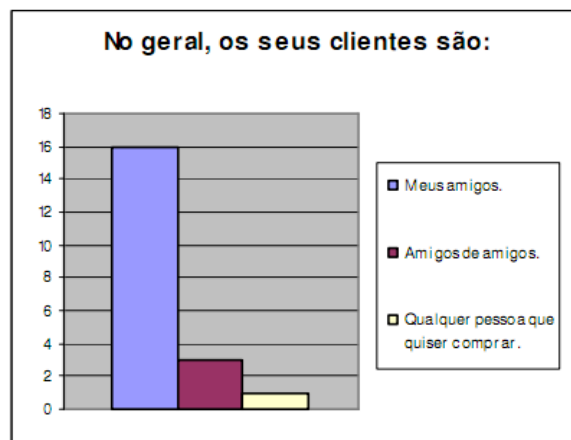
<http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/qualidade-de-vida-e-o-novo-desafio-para-mulher-executiva/10643/>. Acesso em 24 de Junho de 2011 às 22:45.

http://www.br.avon.com/PRSuite/aboutus_landing.page. Acesso em 18 de Junho de 2011 às 23:50.

<http://www.vivendosaudavel.com/as-vantagens-de-ser-revendedora-de-cosmeticos-e-produtos-de-beleza/>. Acesso em 19 de Junho de 2011 às 21:20.

ANEXO 1





BALANÇO PATRIMONIAL: MUDANÇAS ESTRUTURAIS DO PASSADO AO PRESENTE RUMO AO PROCESSO DE CONVERGÊNCIA AS NORMAS IFRS NO BRASIL

Amauri Gonçalves de Oliveira¹
 Denis Rodrigues Silva²

RESUMO:

O processo de convergência contábil ao *International Financial Reporting Standards* (IFRS) no Brasil trouxe impactos significativos nas Demonstrações Contábeis, assim, o presente estudo busca mostrar as principais alterações no Balanço Patrimonial, com a finalidade de evidenciar o ganho da qualidade informacional proporcionada aos usuários internos e externos devido ao processo de convergência promovido pelos órgãos regulamentadores no Brasil. Para este estudo foram utilizadas pesquisas bibliográficas e também um comparativo histórico entre o Decreto-Lei 2.627/40, a Lei 6.404/76, a Lei 11.638/07 e a Lei 11.941/09 apoiado nas orientações emitidas pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), objetivando entender e evidenciar as principais alterações ocorridas no Balanço Patrimonial. Com o presente estudo foi possível perceber que este processo de harmonização está trazendo grandes benefícios para os usuários da informação contábil, seja ele um usuário nacional ou internacional, uma vez que, a contabilidade está utilizando uma linguagem universal facilitando o entendimento das Demonstrações Financeiras de uma forma globalizada.

PALAVRAS-CHAVE: Balanço Patrimonial. Convergência contábil. Informação contábil.

INTRODUÇÃO

No Brasil, décadas atrás, a contabilidade era desenvolvida principalmente para atender •s necessidades fiscais, não existindo a preocupação com o usuário

¹ Mestrando em Ciências Contábeis – FECAP/SP. Especialista em Matemática – UFMT/ROO. Bacharel em Ciências Contábeis UFMT/ROO. Atualmente, ç docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço – EDUVALE. E-mail: amaurig.oliveira@bol.com.br.

² Mestrando em Ciências Contábeis – FECAP/SP. Especialista em Finanças – FMU/SP. Bacharel em Ciências Contábeis – FECAP/SP. Professor Universitário – FACSUMARŽ. E-mail: denisrodriguesdasilva@yahoo.com.br.

da informação contábil. Entretanto, com o passar do tempo cada vez mais foi existindo a necessidade da obtenção de informações mais seguras e atualizadas para demonstrar a situação patrimonial e financeira das empresas.

As informações apresentadas nas demonstrações contábeis sofreram grandes mudanças por conta da globalização. Diante disso, as demonstrações contábeis necessitaram que a informação tivesse uma linguagem universal, para que analistas, investidores e demais usuários tenham a mesma compreensão.

Este processo ficou conhecido no Brasil como harmonização das Demonstrações Contábeis criando um marco para a contabilidade no Brasil, pois buscou-se uma convergência das normas contábeis internacionalmente permitindo assim que todos os países tenham uma mesma linguagem contábil.

Toda esta transformação nas normas locais de contabilidade para o padrão internacional está ocorrendo de forma gradativa, sendo orientado pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), e este é formado por Conselhos, Associações e Fundações diretamente ligadas a contabilidade através da auditoria, do mercado de capitais e da área acadêmica.

Assim, o presente estudo busca estudar e comparar as mudanças ocorridas no Balanço Patrimonial devido ao processo de convergência impactado pelas mudanças nas normas legais rumo ao IFRS.

DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS E SUA IMPORTÂNCIA

A contabilidade é uma ferramenta de importância inegável para a gestão das empresas, pois através de suas demonstrações contábeis pode-se evidenciar a prestação de contas assim como os direitos realizáveis, alcançando o seu sentido real de existir na dissipação da informação as partes interessadas diretamente ou indiretamente das ações tomadas na organização.

Na visão de Ludícibus, Marion e Faria (2009, p. 43) “a informação contábil, como todo bem econômico, tem um custo, e esse custo deve ser comparado com os benefícios esperados da informação”.

Diante disto, é notório perceber que a contabilidade exerce um papel fundamental no contexto empresarial, pois são exigidas informações que de uma ou outra maneira proporcionam uma satisfação em favor dos interesses de quem

tem uma relação direta ou não com as ações das Companhias Abertas ou informações relevantes para Companhias fechadas ou limitadas.

Estas informações são encontradas nas demonstrações contábeis, que conforme o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) representam de forma estruturada a posição patrimonial e financeira e o desempenho da entidade proporcionando informação útil a um grande número de usuários em suas avaliações e tomada de decisões econômicas, cumprindo ainda o papel de apresentar os resultados da atuação da administração, em face de seus deveres e responsabilidades na gestão dos recursos permitindo aos usuários das demonstrações contábeis a prever os futuros fluxos de caixa da entidade e, em particular, a Época e o grau de certeza de sua geração (CPC-26, 2011).

Em consonância ao CPC-26 (2011), o Conselho Regional de Contabilidade do Paraná (CRC-PR) elenca que:

A análise e leitura das Demonstrações Contábeis indicam que as informações sobre a posição patrimonial e financeira são principalmente fornecidas pelo balanço patrimonial. As informações sobre o desempenho são basicamente fornecidas na demonstração do resultado. As informações sobre as mutações na posição financeira são fornecidas nas Demonstrações Contábeis por meio de uma demonstração em separado, tal como a de fluxos de caixa, mutações do patrimônio líquido, etc. (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO PARANÁ, 2011)

No entanto, É imprescindível que se perceba que É o conjunto das demonstrações contábeis É que facilitam as ações dos usuários da contabilidade, e que as demonstrações contábeis se inter-relacionam por serem oriundas das mesmas transações ou eventos, no entanto, não significa que todas cumprem uma única função e que são autossuficientes para prover os usuários de informações (CPC-00, 2011).

Usuários das informações contábeis

O papel das demonstrações contábeis É prover seus usuários ou as partes interessadas de informações para as suas avaliações ou tomadas de decisão. Os usuários podem ser investidores, empregados, credores, proprietários, governo, etc.

Cada usuário da informação contábil tem uma necessidade, como se encontra no CPC-00 (2011), entre esses usuários incluem:

• **Investidores.** Os provedores de capital de risco e seus analistas que se preocupam com o risco inerente ao investimento e o retorno que ele produz. Eles necessitam de informações para ajudá-los a decidir se devem comprar, manter ou vender investimentos. Os acionistas também estão interessados em informações que os habilitem a avaliar se a entidade tem capacidade de pagar dividendos.

• **Empregados.** Os empregados e seus representantes estão interessados em informações sobre a estabilidade e a lucratividade de seus empregadores. Também se interessam por informações que lhes permitam avaliar a capacidade que tem a entidade de prover sua remuneração, seus benefícios de aposentadoria e suas oportunidades de emprego.

• **Credores por empréstimos.** Estes estão interessados em informações que lhes permitam determinar a capacidade da entidade em pagar seus empréstimos e os correspondentes juros no vencimento.

• **Fornecedores e outros credores comerciais.** Os fornecedores e outros credores estão interessados em informações que lhes permitam avaliar se as importâncias que lhes são devidas serão pagas nos respectivos vencimentos. Os credores comerciais provavelmente estarão interessados em uma entidade por um período menor do que os credores por empréstimos, a não ser que dependam da continuidade da entidade como um cliente importante.

• **Clientes.** Os clientes têm interesse em informações sobre a continuidade operacional da entidade, especialmente quando têm um relacionamento a longo-prazo com ela, ou dela dependem como fornecedor importante.

• **Governo e suas agências.** Os governos e suas agências estão interessados na destinação de recursos e, portanto, nas atividades das entidades. Necessitam também de informações a fim de regulamentar as atividades das entidades, estabelecer políticas fiscais e servir de base para determinar a renda nacional e estatísticas semelhantes.

• **Público.** As entidades afetam o público de diversas maneiras. Elas podem, por exemplo, fazer contribuição substancial • economia local de vários modos, inclusive empregando pessoas e utilizando fornecedores locais. As demonstrações contábeis podem ajudar o público fornecendo informações sobre a evolução do desempenho da entidade e os desenvolvimentos recentes. (grifo nosso).

O CPC-00 (2011) ainda destaca que:

Esses usuários possuem interesses e competências distintas, por isso precisam as Demonstrações Contábeis ser preparadas para atendimento •s necessidades comuns da maioria deles. Todavia, elas não fornecem todas as informações que os usuários possam necessitar para tomar decisões econômicas, considerando que tais Demonstrações Contábeis refletem principalmente os efeitos financeiros ocorridos no passado e não contém necessariamente informações que não sejam de caráter financeiro. Adicionalmente, presume-se que os usuários das Demonstrações Contábeis tenham um conhecimento razoável dos negócios, atividades econômicas e

Conforme Ludícibus, Marion e Faria (2009, p. 44), enquanto “alguns tomadores de decisão sabem ‘tirar leite de pedra’ de informações simples [...] outros nem tomam conhecimento”. Nesse tocante, fica evidente que É imprescindível que o usuário saiba manipular as informações contábeis para que proporcione o que se espera como retorno.

Essas informações encontradas nas demonstrações contábeis É que subsidiam a ação ou não do usuário, pois os demonstrativos contábeis viabilizam informações de natureza econômica, financeira e social da empresa.

A qualidade informacional das demonstrações contábeis

As informações que são viabilizadas pelas demonstrações contábeis necessitam atender as necessidades de seus usuários de forma que este não duvide do teor. Para isso É necessário que as informações sejam confiáveis e cumpram um rigor de qualidade possuindo características como compreensibilidade, relevância, confiabilidade e comparabilidade (LUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009, p. 44-47).

É fundamental que as demonstrações contábeis sejam **compreensíveis**, pois as informações apresentadas aos usuários tem o papel de permitir que os usuários tenham um conhecimento razoável dos negócios, das atividades econômicas e da contabilidade tornando possível a tomada de decisão (CPC-00, 2011).

Com relação • relevância das informações o CPC-00 (2011) traz que:

As informações são **relevantes** quando podem influenciar as decisões econômicas dos usuários, ajudando-os a avaliar o impacto de eventos passados, presentes ou futuros ou confirmando ou corrigindo as suas avaliações anteriores.

[...] Informações sobre a posição patrimonial e financeira e o desempenho passado são frequentemente utilizadas como base para projetar a posição e o desempenho futuros, assim como outros assuntos nos quais os usuários estejam diretamente interessados [...] Para terem valor como previsão, as informações não precisam estar em forma de projeção explícita. A capacidade de fazer previsões com base nas demonstrações contábeis pode ser ampliada, entretanto, pela forma como as informações sobre transações e eventos anteriores são apresentadas. (grifo nosso).

O CPC-00 (2011) também afirma que:

Para ser útil, a informação deve ser **confiável**, ou seja, deve estar livre de erros ou vieses relevantes e representar adequadamente aquilo que se propõe a representar. [...] Para ser confiável, a informação deve representar adequadamente as transações e outros eventos que ela diz representar. [...] Para que a informação represente adequadamente as transações e outros eventos que ela se propõe a representar, É necessário que essas transações e eventos sejam contabilizados e apresentados de acordo com a sua substancia e realidade econômica, e não meramente sua forma legal. A essência das transações ou outros eventos nem sempre É consistente com o que aparenta ser com base na sua forma legal ou artificialmente produzida. [...] Para ser confiável, a informação contida nas demonstrações contábeis deve ser neutra, isto É, imparcial. As demonstrações contábeis não são neutras se, pela escolha ou apresentação da informação, elas induzirem a tomada de decisão ou um julgamento, visando atingir um resultado ou desfecho predeterminado. [...] Para ser confiável, a informação constante das demonstrações contábeis deve ser completa, dentro dos limites de materialidade e custo. Uma omissão pode tornar a informação falsa ou distorcida e, portanto, não-confiável e deficiente em termos de sua relevância. (grifo nosso).

E, a orientação trazida pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis, ainda destaca que:

Os usuários devem poder **comparar** as demonstrações contábeis de uma entidade ao longo do tempo, a fim de identificar tendências na sua posição patrimonial e financeira e no seu desempenho. Os usuários devem também ser capazes de comparar as demonstrações contábeis de diferentes entidades a fim de avaliar, em termos relativos, a sua posição patrimonial e financeira, o desempenho e as mudanças na posição financeira. Consequentemente, a mensuração e apresentação dos efeitos financeiros de transações semelhantes e outros eventos devem ser feitas de modo consistente pela entidade, ao longo dos diversos períodos, e também por entidades diferentes.

Uma importante implicação da característica qualitativa da comparabilidade É que os usuários devem ser informados das práticas contábeis seguidas na elaboração das demonstrações contábeis, de quaisquer mudanças nessas práticas e também o efeito de tais mudanças.

Os usuários precisam ter 5

informações suficientes que lhes permitam identificar diferenças entre as práticas contábeis aplicadas a transações e eventos semelhantes, usadas pela mesma entidade de um período a outro e por diferentes entidades. A observância dos Pronunciamentos Técnicos, inclusive a divulgação das práticas contábeis utilizadas pela entidade, ajudam a atingir a comparabilidade.

A necessidade de comparabilidade não deve ser confundida com mera uniformidade e não se deve permitir que se torne um impedimento • introdução de normas contábeis aperfeiçoadas. Não É apropriado que uma entidade continue contabilizando da mesma maneira uma transação ou evento se a prática contábil adotada não está em conformidade com as características qualitativas de relevância e confiabilidade. Também É inapropriado manter práticas contábeis quando existem alternativas mais relevantes e confiáveis.

Tendo em vista que os usuários desejam comparar a posição patrimonial e financeira, o desempenho e as mutações na posição financeira ao longo do tempo, É importante que as demonstrações contábeis apresentem as correspondentes informações de períodos anteriores.

Diante, das argumentações citadas acima, É possível observar que as demonstrações contábeis precisam ser minuciosamente elaboradas cumprindo uma qualidade informacional aos usuários para que as suas tomadas de decisão sejam eficientes e eficazes.

DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS CONFORME IFRS

O que são as Normas Internacionais de Contabilidade (IFRS) e o órgão regulamentador (IASB/IAS)?

O IFRS É uma norma internacional de contabilidade utilizada pela comunidade europeia para facilitar leituras uniforme entre os analistas de mercados mundiais e também demais leitores. Trata-se de organização internacional sem fins lucrativos que publica e atualiza as *International Financial Reporting Standards* (IFRS) em língua inglesa com sede em Londres – Inglaterra.

Sua criação originou-se em 1 de abril de 2001 na estrutura do *International Accounting Standards Committee* (IASC) antigo nome da instituição que emitia as normas internacionais de contabilidade (IAS) que posteriormente foi alterado para Normas Internacionais de Relatórios Financeiros (IFRS).

A instituição *International Accounting Standards Board* (IASB) posteriormente assumiu as responsabilidades técnicas do IASC a partir de 2005 com o objetivo de melhorar os anteriores pronunciamentos contábeis internacionais (IAS) emitidos pelo IASC. No Brasil por mais de 30 anos a contabilidade foi elaborada em consonância com a lei das sociedades anônimas, Lei 6.404/76 que teve forte influência dos princípios contábeis norte americanos (USGAAP – *Generally Accepted Accounting Principles*). Entretanto, este cenário foi forçado a mudar para atender as exigências internacionais, sendo num primeiro momento instituída a Lei 11.638 de dezembro de 2007 buscando a convergência das normas de contabilidade.

Esta convergência impactou diretamente na evidenciação das Demonstrações Contábeis, sendo mais recentemente orientada pelo CPC no Brasil e internacionalmente pelo *International Financial Reporting Standards* (IFRS).

Segundo o CPC-26 (2011) as peças das demonstrações contábeis são:

- (a) balanço patrimonial ao final do período;
- (b) demonstração do resultado do período;
- (c) demonstração do resultado abrangente do período;
- (d) demonstração das mutações do patrimônio líquido do período;
- (e) demonstração dos fluxos de caixa do período;
- (f) demonstração do valor adicionado do período aplicável para as Companhias Abertas, conforme Pronunciamento Técnico CPC 09 – Demonstração do Valor Adicionado, se exigido legalmente ou por algum órgão regulador ou mesmo se apresentada voluntariamente;
- (g) notas explicativas, compreendendo um resumo das políticas contábeis significativas e outras informações explanatórias; e
- (h) balanço patrimonial do início do período mais antigo comparativamente apresentado quando a entidade aplica uma política contábil retroativamente ou procede • reapresentação de itens das demonstrações contábeis, ou ainda quando procede • reclassificação de itens de suas demonstrações contábeis.

Destes tópicos será discutido a seguir o Balanço Patrimonial, contemplando suas informações chaves e traçando um comparativo histórico.

O Balanço Patrimonial e sua evolução

O Balanço Patrimonial É uma ferramenta que É usada há muito tempo para solidificar as informações contábeis. Em um primeiro momento eram chamados de Balanços Gerais onde todos os comerciantes deviam apresentar anualmente os totais de seus ativos e passivos (MENDONÇA, 1906, p.72).

Estes Balanços Gerais tinham a finalidade de apresentar a situação econômica e os resultados favoráveis ou negativos das operações realizadas anualmente e serviam como advertência aos empresários (MENDONÇA, 1906, p. 72).

Nos estudos de Mendonça (1906, p. 72) ele afirma que o balanço figurou em sociedades muito antigas e que em 1600, o Banco de Sant Ambrogio, de Milão, e as companhias anglo-indiana e franco-indiana já levantavam os balanços.

Assim, os balanços gerais deviam ser elaborados todos os anos não obedecendo ao ano calendário e sim o último balanço. No entanto, existiam ocasiões em que os Balanços gerais eram levantados como pela dissolução da sociedade, pela venda ou pela falência, podendo ainda ser elaborado conforme conviesse aos interesses dos proprietários (MENDONÇA, 1906, p. 74).

Os Balanços Gerais eram constituídos, conforme Mendonça (1906, p. 75-76), de:

... duas partes distintas: o *ativo* e o *passivo*. [...] O *ativo* não representa os haveres, a fortuna, o patrimônio de um comerciante, mas significa a totalidade dos valores permutáveis, expressos em dinheiro, dos quais o comerciante tem a livre disposição, pertençam a ele ou a terceiros: material, mercadorias, letras em carteira, créditos diversos, dinheiro em caixa ou em depósito, etc.

[...] Costuma-se, á vista disso, distinguir duas espécies principais de *ativo*:
 a) o *ativo real*, a totalidade do capital que o comerciante dispõe, capital distribuído pelas suas diversas contas de valores e pelos seus devedores;
 b) o *ativo fictício*, não realizável, representado por qualquer conta de ordem, cujo saldo devedor exprime no balanço despesas não ainda amortizadas ou perdas do capital, ex: o saldo devedor da conta de lucros e perdas. O *passivo* exprime as responsabilidades do comerciante e, por sua vez, pode ser:

a) *fictício*, representado pelo capital do comerciante, ou por uma conta de amortização ou reserva: o comerciante não o deve a ninguém;
 b) *real*, que É o devido a terceiros mutuantes, fornecedores, etc, e chama-se *capital de crédito*. (versão nossa).

Do texto supracitado, É possível perceber que no início do século XX já se tinha uma divisão do Balanço, no entanto essa divisão em fictício e real não separava coerentemente. Desta forma não era possível perceber uma classificação entre o que era realizável/exigível em curto prazo e longo prazo e, assim como a figura do Patrimônio Líquido que não era perceptível.

Assim, somente por volta de 1940, com influência da escola europeia, É que se percebe uma busca das normatizações das demonstrações contábeis. Durães (2003, p. 91) afirma que:

... o grande passo rumo as normatizações contábeis no Brasil teve seu início praticamente com o advento do Decreto-Lei nº 2627, promulgado em 26 de setembro de 1940, influenciado pela escola europeia, onde a

preocupação dos governantes da Época estava direcionada • proteção aos investidores e acionistas de maneira geral.

E, com a divulgação desse Decreto-Lei É que se começa observar alterações na elaboração do balanço que ainda recebia o nome de Balanço Geral e, em seu art. 135 determinava que:

Art. 135. O balanço deverá exprimir, com clareza, a situação real da sociedade, e, atendidas as peculiaridades do gênero de indústria ou comércio explorado pela sociedade, nele se observarão as seguintes regras:

- a) o ativo será dividido em ativo imobilizado, estável ou fixo, ativo disponível, ativo realizável em curto prazo e a longo prazo, contas de resultado pendente, contas de compensação;
- b) o passivo será dividido em passivo exigível, a longo e curto prazo, e passivo não exigível, neste compreendidos o capital e as reservas legais e estatutárias, e compreenderá também as contas de resultado pendente e as contas de compensação (BRASIL, 1940).

O que a norma legal evidencia É uma preocupação com a Ética na elaboração do Balanço Geral e mostra uma racionalidade na classificação dos grupos de contas, além de exigir a separação do capital e das reservas.

Com relação as práticas contábeis Durães (2003, p. 94) afirma:

Era notório, como uma boa prática contábil da Época o uso das contas de compensação que também eram conhecidas como “contas de ordem”, ou “contas extrapatrimoniais”, elas tinham a finalidade de registrar, para efeito de mera localização e controle, os valores já inscritos nas contas patrimoniais.

No entanto, mesmo com o advento desta busca pela normatização das demonstrações contábeis É possível observar que o Brasil estava em uma evolução das práticas contábeis. Corroborando do mesmo pensamento, Durães (2003, p. 98) relata que “ainda existia uma certa ‘lacuna’ em relação • padronização das informações elaboradas com base nesse decreto”.

Assim, vale destacar que esta lacuna somente foi preenchida com a promulgação da Lei 6.404 de 15 dezembro de 1976 que foi um marco para a contabilidade podendo, desta forma, dividir a história da contabilidade em duas partes: antes e depois da lei (DURÃES, 2003).

A Lei 6.404 foi fortemente influenciada pela escola americana, que conforme Andrade (2009, p. 29):

... trouxe disciplinamento mais complexo nas relações societárias das sociedades por ações, instituindo a figura da reavaliação de ativos, estabelecimento de regras rigorosas para a formação do capital das sociedades, para a proteção do acionista minoritário, e, principalmente, determinando que a escrituração mercantil das companhias deve obedecer aos preceitos da legislação comercial e aos princípios de contabilidade geralmente aceitos, em especial ao regime de competência para registro das mutações patrimoniais. Estabeleceu também a estrutura das demonstrações contábeis consideradas obrigatórias para a elaboração e os critérios de avaliação de ativos e passivos, detalhamento de reservas de capital, de reservas de lucros e para proteção da distribuição de dividendos.

Diante disso, pode ser observado que já existia um maior rigor com a qualidade da informação a ser divulgada, na Lei 6.404/76 em seu artigo 178 se pode averiguar como então foi regulamentada a composição do Balanço Patrimonial.

Art. 178. No balanço, as contas serão classificadas segundo os elementos do patrimônio que registrem, e agrupadas de modo a facilitar o conhecimento e a análise da situação financeira da companhia.

§ 1º No ativo, as contas serão dispostas em ordem decrescente de grau de liquidez dos elementos nelas registrados, nos seguintes grupos:

- a) ativo circulante;
- b) ativo realizável a longo prazo;
- c) ativo permanente, dividido em investimentos, ativo imobilizado e ativo diferido.

§ 2º No passivo, as contas serão classificadas nos seguintes grupos:

- a) passivo circulante;
- b) passivo exigível a longo prazo;
- c) resultados de exercícios futuros;
- d) patrimônio líquido, dividido em capital social, reservas de capital, reservas de reavaliação, reservas de lucros e lucros ou prejuízos acumulados (BRASIL, 1976).

Assim, para a Época, o Balanço Patrimonial era uma demonstração contábil que tinha como objetivo atender as necessidades dos acionistas, focado no mercado interno. Entretanto, o perfil e a necessidade dos acionistas foram se alterando, pois aquele acionista de antigamente, hoje tem que se reportar para sua matriz que está em outro país e que é regida por normas contábeis diferentes das brasileiras.

Por este motivo o Brasil foi forçado a adotar uma medida de harmonização dos padrões contábeis, que foi introduzido através da Lei 11.638/07, onde as principais mudanças causadas no Balanço Patrimonial foram no ativo permanente, que foi dividido em investimentos, imobilizado, intangível e diferido e no patrimônio líquido, que foi dividido em capital social, reservas de capital, ajustes de avaliação

patrimonial, reservas de lucros, ações em tesouraria e prejuízos acumulados. (BRASIL, 2007).

Para complementar a Lei 11.638/07, foi promulgada a Lei 11.941/09 para aprimorar a informação contábil que temos hoje, sendo que as principais alterações promovidas no Balanço Patrimonial foram as seguintes:

Art. 178.
 § 1o
 I - ativo circulante; e
 II -ativo não circulante, composto por ativo realizável a longo prazo, investimentos, imobilizado e intangível.
 § 2o
 I - passivo circulante;
 II - passivo não circulante; (BRASIL, 2009).

Assim, É possível perceber que no último século no Brasil o Balanço Patrimonial foi sempre se alterando para atender as necessidades requeridas por *stakeholders* e *shareholders* para dinamizar e universalizar as informações que o demonstrativo propicia aos seus leitores.

O Balanço Patrimonial conceitos e principais aspectos

O Balanço Patrimonial pode ser conceituado de diversas formas, conforme quadro abaixo.

Franco (1989, p.39)	Balanço Patrimonial É a representação sintética dos elementos que formam o patrimônio, evidenciando a diferencial que completa a equação entre seus valores positivos e negativos.
Santos et al. (2003, p.77)	O balanço patrimonial É uma demonstração contábil, obrigatória, sendo uma apresentação sintética e ordenada do saldo monetário de todos os valores integrantes do patrimônio da companhia, em determinada data, num sentido estático.
Ribeiro (2008,	O balanço patrimonial É uma demonstração financeira (contábil) que evidencia de forma qualitativa e quantitativa, em uma

p.39)	determinada data, a situação patrimonial e financeira de uma entidade.
Iudícibus, Marion e Faria (2009, p.161)	O balanço patrimonial É a peça contábil que retrata a posição (saldo) das contas de uma entidade após todos os lançamentos das operações de um período terem sido feitos, após todos os provisionamentos (depreciação, devedores duvidosos, etc) e ajustes, bem como após o encerramento das contas de receita e despesa também terem sido executados.

Quadro 1 – Definições de Balanço Patrimonial, Fonte: Elaborado pelos autores

Constata-se que existem diversas definições para o balanço patrimonial, entretanto, todas elas possuem a mesma ideia principal que É evidenciar que o Balanço Patrimonial É a forma de demonstrar a situação financeira do patrimônio de uma determinada entidade.

Sua estrutura básica deverá apresentar no mínimo, de acordo com a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), através da deliberação 676/11 (CVM, 2011) que aprovou e regulamentou a utilização do CPC-26 (CPC, 2011), as seguintes contas:

- (a) caixa e equivalentes de caixa;
- (b) clientes e outros recebíveis;
- (c) estoques;
- (d) ativos financeiros (exceto os mencionados nas alíneas “a”, “b” e “g”);
- (e) total dos ativos classificados como disponíveis para venda (CPC 38) e ativos • disposição para venda de acordo com o CPC 31;
- (f) ativos biológicos;
- (g) investimentos avaliados pelo método da equivalência patrimonial;
- (h) propriedade para investimento;
- (i) imobilizado;
- (j) intangível;
- (k) contas a pagar comerciais e outras;
- (l) provisões;
- (m) obrigações financeiras, (exceto as referidas nas alíneas “k” e “l”);
- (n) obrigações e ativos relativos • tributação corrente, conforme definido no CPC 32;
- (o) impostos diferidos ativos e passivos, como definido no CPC 32;
- (p) obrigações associadas a ativos • disposição para venda de acordo com o CPC 31;

(q) participação de não controladores apresentada de forma destacada dentro do patrimônio líquido; e
 (r) capital integralizado e reservas e outras atribuíveis aos proprietários da entidade.

(s)

No ativo circulante deverão ser classificadas as contas que satisfaça qualquer um dos critérios abaixo estabelecidos pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), através da deliberação 676/11 (CVM, 2011) que aprovou e regulamentou a utilização do CPC-26 (CPC, 2011):

- (a) espera-se que seja realizado, ou pretende-se que seja vendido ou consumido no decurso normal do ciclo operacional da entidade;
- (b) está mantido essencialmente com o propósito de ser negociado;
- (c) espera-se que seja realizado até doze meses após a data do balanço; ou
- (d) É caixa ou equivalente de caixa (conforme definido no Pronunciamento Técnico CPC 03 – Demonstração dos Fluxos de Caixa), a menos que sua troca ou uso para liquidação de passivo se encontre vedada durante pelo menos doze meses a pós a data do balanço.

No tocante aos ativos circulantes ou correntes incluem também segundo Lage e Weffort (2010, p.21):

... ativos (tais como inventários e contas a receber comerciais) que são vendidos, consumidos ou realizados como parte de um ciclo operacional normal mesmo que não se espere que sejam realizados como parte de um ciclo operacional normal mesmo que não se espere que sejam realizados dentro de 12 meses após a data da demonstração da posição financeira. Ativos correntes também incluem ativos mantidos, primeiramente, com a finalidade de serem negociados (ativos financeiros dentro dessa categoria seriam classificados como mantidos para negociação, de acordo com a IAS 39) e a parcela corrente dos ativos financeiros não correntes.

E, todos os demais ativos deverão ser classificados como não circulantes, sendo que estes poderão ser subdivididos em realizável a longo prazo, investimentos, imobilizado e intangível. Dentre os grupos do ativo não circulante É necessário dar ênfase ao grupo do intangível, pois representam valores que não podem ser tocados podendo entendê-lo como ludíbus et al. (2010, p. 263) refletem:

Os intangíveis são um ativo como outro qualquer. São agregados de benefícios econômicos futuros sobre os quais uma dada entidade detém o controle e exclusividade na sua exploração. Ocorre que, diferentemente dos ativos tangíveis, que são visivelmente identificados, e contabilmente separados, os intangíveis por vezes não o são. Um exemplo de intangível

não identificável É o ágio por expectativa de rentabilidade futura (Goodwill), denominado pela Lei nº 6.404/76 como fundo de comércio (art. 179, inciso VI).

No passivo circulante deverão ser classificadas as contas que satisfaçam qualquer um dos critérios abaixo estabelecidos pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), através da deliberação 676/11 (CVM, 2011) que aprovou e regulamentou a utilização do CPC-26 (CPC, 2011):

- (a) espera-se que seja liquidado durante o ciclo operacional normal da entidade;
- (b) está mantido essencialmente para a finalidade de ser negociado;
- (c) deve ser liquidado no período de até doze meses após a data do balanço; ou
- (d) a entidade não tem direito incondicional de diferir a liquidação do passivo durante pelo menos doze meses após a data do balanço. Os termos de um passivo que podem, • opção da contraparte, resultar na sua liquidação por meio da emissão de instrumentos patrimoniais não devem afetar a sua classificação.

Todos os demais passivos deverão ser classificados como passivos não circulantes.

A IAS 1 ressalta ainda, conforme Lage e Weffort (2010, p. 21):

A norma ressalta que alguns passivos correntes, tais como contas comerciais a pagar e algumas provisões relativas a custos com empregados e outros custos operacionais, fazem parte do capital circulante usado no ciclo operacional normal da entidade. Tais itens operacionais são classificados como passivos correntes mesmo que sua liquidação seja estimada para mais de 12 meses após a data da demonstração da posição financeira.

O Balanço Patrimonial É resultado de uma série de eventos que ocorreram no patrimônio da entidade e que foram sintetizados nesta demonstração. Muitos destes eventos, que não são individualmente materiais, são agregados em outras classes de acordo com sua natureza ou função, para serem explicados de forma individual ou em conjunto através de uma nota explicativa.

O valor contábil de cada categoria a seguir, tal como foi definido pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), que aprovou e regulamentou a utilização do CPC-38 (CPC, 2011) deve ser divulgado no Balanço Patrimonial ou nas notas explicativas:

- (a) ativos financeiros pelo valor justo por meio do resultado, mostrando separadamente (i) aqueles designados dessa forma no reconhecimento inicial e (ii) os classificados como mantidos para negociação, de acordo com o Pronunciamento Técnico CPC 38 - Instrumentos Financeiros: Reconhecimento e Mensuração;

- (b) investimentos mantidos até o vencimento;
- (c) empréstimos e recebíveis;
- (d) ativos financeiros disponíveis para venda;
- (e) passivos financeiros pelo valor justo por meio do resultado, mostrando separadamente (i) aqueles designados dessa forma no reconhecimento inicial e (ii) os classificados como mantidos para negociação de acordo com o Pronunciamento Técnico CPC 38 - Instrumentos Financeiros: Reconhecimento e Mensuração; e
- (f) passivos financeiros mensurados pelo custo amortizado.

O CPC-38 instituiu que os ativos e passivos deverão ser mensurados nas seguintes bases: custo histórico, custo corrente, valor realizável e valor presente, sendo que a base mais utilizada pelas entidades é o custo histórico, sendo este combinado com outras bases.

PROCESSO DE CONVERGÊNCIA ÀS IFRS NO BRASIL

O processo de convergência as normas internacionais no Brasil foi necessário, devido ao fato que as grandes potências mundiais já se posicionavam de forma diferenciada por volta dos anos 70, assim para que o movimento da contabilidade nacional estivesse alinhado com os padrões internacionais tornou-se imprescindível se desvincular a contabilidade societária dos aspectos tributários e deixá-la focada nos interesses dos principais usuários externos, (investidores e credores), fazendo com que o processo de normatização não fosse fundamentado em atos normativos elaborados pelos órgãos governamentais, e sim em integrantes geradores de informações como os auditores independentes e contadores. Assim, proporcionou que as normas brasileiras se tornassem convergentes com as internacionais, em especial com as do IASB, a fim de que as demonstrações financeiras pudessem ser entendidas com certa facilidade em outros países, aumentando a confiabilidade das informações financeiras e viabilizando um custo mais baixo no acesso das empresas nacionais às fontes de financiamentos internacionais (LIMA, 2010. p. 86).

O padrão contábil norte-americano preponderou nas últimas décadas como a expressão contábil internacionalmente aceita, que de certa forma proporcionou ao Brasil a expansão das transações e relações internacionais, a chamada globalização, que trouxe reflexo sobre a necessidade de um idioma contábil comum, um conjunto de princípios contábeis genuinamente internacionais. Muito

embora essa reflexão tenha se iniciado já na década de 70, de fato tomou dimensão em 2001, com a criação do IASB, sucessor do antigo IASC, como uma entidade independente e abrangentemente representativa, ou seja, tanto dos diversos países do mundo como dos diversos interessados na contabilidade, cujo objetivo É justamente o de desenvolver um conjunto único de princípios contábeis que sejam geralmente aceitos e utilizados internacionalmente, visando elevados padrões de transparência ao redor do globo e ampla comparabilidade entre entidades atuantes na aldeia econômica global. Não menor É seu desafio de orquestrar e coordenar para que as distintas nações e seus normatizadores procurem a convergência para esse padrão.

METODOLOGIA

O presente estudo É caracterizado como uma pesquisa descritiva, pois o principal objetivo É descrever as transformações ocorridas no Balanço Patrimonial nos últimos séculos em busca de uma padronização das suas informações proporcionadas aos seus usuários.

Na realização do estudo foram utilizadas fontes primárias (Leis, Decretos e Pronunciamentos) acessadas dos sítios eletrônicos e fontes secundárias (livros, teses e artigo). Assim, a técnica de pesquisa utilizada para observar os impactos ocorridos no Balanço Patrimonial rumo ao processo de convergência foi a análise documental e a pesquisa bibliográfica.

A abordagem ao problema da pesquisa foi qualitativa, pois envolve as percepções dos autores a respeito das alterações que ocorreram no Balanço Patrimonial.

RESULTADOS

A presente pesquisa proporcionou observar as alterações estruturais do Balanço Patrimonial ao longo do tempo. Além disso, foi possível concluir que o Balanço Patrimonial possui o formato e informações que tem hoje devido ao interesse em proporcionar ao usuário da informação contábil uma linguagem universal.

No ano de 1940 o Brasil promulgou o Decreto-Lei 2.627, influenciado pela escola europeia, tendo como objetivo subsidiar o proprietário da entidade sobre as suas informações patrimoniais. Com o decorrer dos anos, mais precisamente em 1976, influenciado pela escola americana de contabilidade, o enfoque se tornou o acionista, pois se iniciavam as transações comerciais no mundo de maneira mais intensa.

Com o advento da globalização mundial, as informações contábeis passaram a ser analisadas por pessoas de diferentes países com práticas diferenciadas. Portanto, a informação que antes era vista apenas por um determinado país, passou a ser divulgada mundialmente nascendo daí a necessidade de uma contabilidade mais harmônica.

Este processo ficou conhecido no Brasil como convergência as normas internacionais de contabilidade. Diante disso, foi editada a Lei 11.638/07 que num primeiro momento teve o intuito de universalizar a informação contábil. Sendo complementada posteriormente pela Lei 11.941/09 conforme ilustra a figura abaixo.



Figura 1 – Processo evolutivo da legislação contábil no Brasil

E, esta evolução É refletida em todas as demonstrações contábeis, principalmente no Balanço Patrimonial, conforme o quadro ilustrativo a seguir.

<u>Não Exigível</u>	<u>Circulante</u>	<u>Circulante</u>	<u>Circulante</u>
- Capital - Reservas	<u>Exigível a Longo Prazo</u>	<u>Exigível a Longo Prazo</u>	<u>Não Circulante</u> Exigível a Longo

Acumulado

Quadro 2 – Estrutura do Balanço Patrimonial e sua evolução Fonte: Elaborado pelos autores

Com a apresentação do quadro acima É possível perceber que o processo evolutivo do Balanço Patrimonial sempre foi demandado por uma linha positivista, pois sempre buscou evidenciar de forma clara, objetiva e de fácil compreensão para todos os usuários da informação contábil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo se objetivou em demonstrar as mudanças estruturais ocorridas no Balanço Patrimonial devido ao processo de convergência •s normas IFRS, pois pelo fato do Balanço Patrimonial apresentar as principais informações das empresas e não ter em todos os países uma mesma apresentação o IASB resolveu normatizar para que em qualquer parte do mundo se tenha um mesmo tratamento e interpretação das informações patrimoniais.

Diante disso, É imprescindível perceber a necessidade de um sistema contábil uniforme em todos os países, sendo motivado pelo advento da globalização mundial e o volume de negociações realizadas entre os diversos países, pois para se investir em uma empresa É necessário conhecer a estrutura

da empresa e para isso É importante que a informação seja de fácil entendimento tanto para os analistas como investidores.

Com a realização da pesquisa foi possível observar que não É um movimento simples de transformação e que o Brasil sempre buscou trazer as informações contábeis conforme se desenvolve nos principais países, sendo refletido em um primeiro momento pelo Decreto-Lei 2.627/1940 e atualmente pela Lei 11.941/2009.

Ressalta-se assim que, o Balanço Patrimonial ao longo do tempo vem sofrendo mudança no seu formato para se adequar tanto as necessidades dos *stakeholders* como dos *shareholders*, pois devido às exigências internacionais exercerem grande pressão É obrigatório que a informação contábil seja unificada e, neste aspecto, o Balanço Patrimonial sirva como fonte não só de informações, mas também como ponto de estratégia financeira.

Assim, o presente estudo permite concluir que o Balanço Patrimonial É uma fonte importante de informação para os gestores, investidores, acionistas e demais usuários e que as mudanças estruturais que aconteceram e acontecerão são para uma harmonização da informação e para atender as exigências mercadológicas.

Apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer, a adoção do padrão internacional de contabilidade (IFRS), pelas empresas brasileiras trata-se de uma preocupação não somente dos contadores, mas de todos os envolvidos com a situação econômico-financeira das empresas e, para uma adequada condução da harmonização o Brasil deve conduzir com muita transparência.

Considera-se o tema “Balanço Patrimonial” muito significativo, principalmente por ser um dos principais demonstrativos contábeis servindo como fonte de estratégia financeira e mercadológica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. P. Origem e evolução histórica da contabilidade. In: RIBEIRO FILHO, J. F.; LOPES, J.; PEDERNEIRAS, M. (Organizadores). **Estudando teoria da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 21-42.

BORINELLI, M. L.; PIMENTEL, R. C. **Curso de contabilidade para gestores, analistas e outros profissionais**. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 2.627, de 26 de setembro de 1940**.

_____. **Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976**.

_____. **Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007**.

_____. **Lei nº 11.941, de 27 de maio de 2009**.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **Edital de Audiência Pública SNC nº 22/2009**, de 25 de setembro de 2009. Aprova o Pronunciamento Técnico CPC 38 do Comitê de Pronunciamentos Contábeis, que trata dos Instrumentos Financeiros: Reconhecimento e Mensuração.

_____. Deliberação 676, de 13 de dezembro de 2011. **Aprova o Pronunciamento Técnico CPC 26 do Comitê de Pronunciamentos Contábeis**, que trata da Apresentação das Demonstrações Contábeis.

COMIT, DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS. **CPC-00**: estrutura conceitual para a elaboração e apresentação das demonstrações contábeis. Brasília, dez. 2011.

_____. **CPC 26**: Apresentação das Demonstrações Contábeis. Brasília, dez. 2011.

_____. **CPC 38**: Instrumentos Financeiros: Reconhecimento e Mensuração. Brasília, dez. 2011.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO PARANÁ – CRC-PR.

Demonstrações contábeis: aspectos práticos – elaboração e apresentação conceitual de acordo com o IFRS.

DURÃES, A. N. A. **Um estudo da evolução histórica da contabilidade no contexto da visão das escolas européia e americana frente à abordagem da evidenciação nas informações contábeis brasileiras**. 2003. 163 f. : Dissertação (mestrado) - UniFecap - Controladoria e Contabilidade Estratégica, São Paulo, 2003.

FRANCO, H. **Estrutura, análise e interpretação de balanços**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

IUDÉCIBUS, S. et al. **Manual de contabilidade societária**: aplicável a todas as sociedades de acordo com as normas internacionais e do CPC. São Paulo: Atlas, 2010.

IUDÉCIBUS, S.; MARION, J. C.; FARIA, A. C. **Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAGE, A. C.; WEFFORT, E. F. J. Estrutura conceitual para elaboração e apresentação das demonstrações financeiras In: ERNST & YOUNG; Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras. **Manual de normas internacionais de contabilidade**: IFRS versus normas brasileiras. 2. ed. atual. conforme pronunciamentos emitidos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 1-14.

LIMA, J. B. **A Relevância da informação contábil e o processo de convergência para as normas IFRS no Brasil**. 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENDONÇA, J. X. C. **Dos livros dos comerciantes**. São Paulo: Rolhschild & Co., 1906. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/xmlui/handle/2011/21482>>. Acesso em: 25 maio 2012.

RIBEIRO, O. M. **Demonstrações financeiras**: mudanças na Lei das sociedades por ações– como era e como ficou. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

SANTOS, J. L. et al. **Introdução à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.