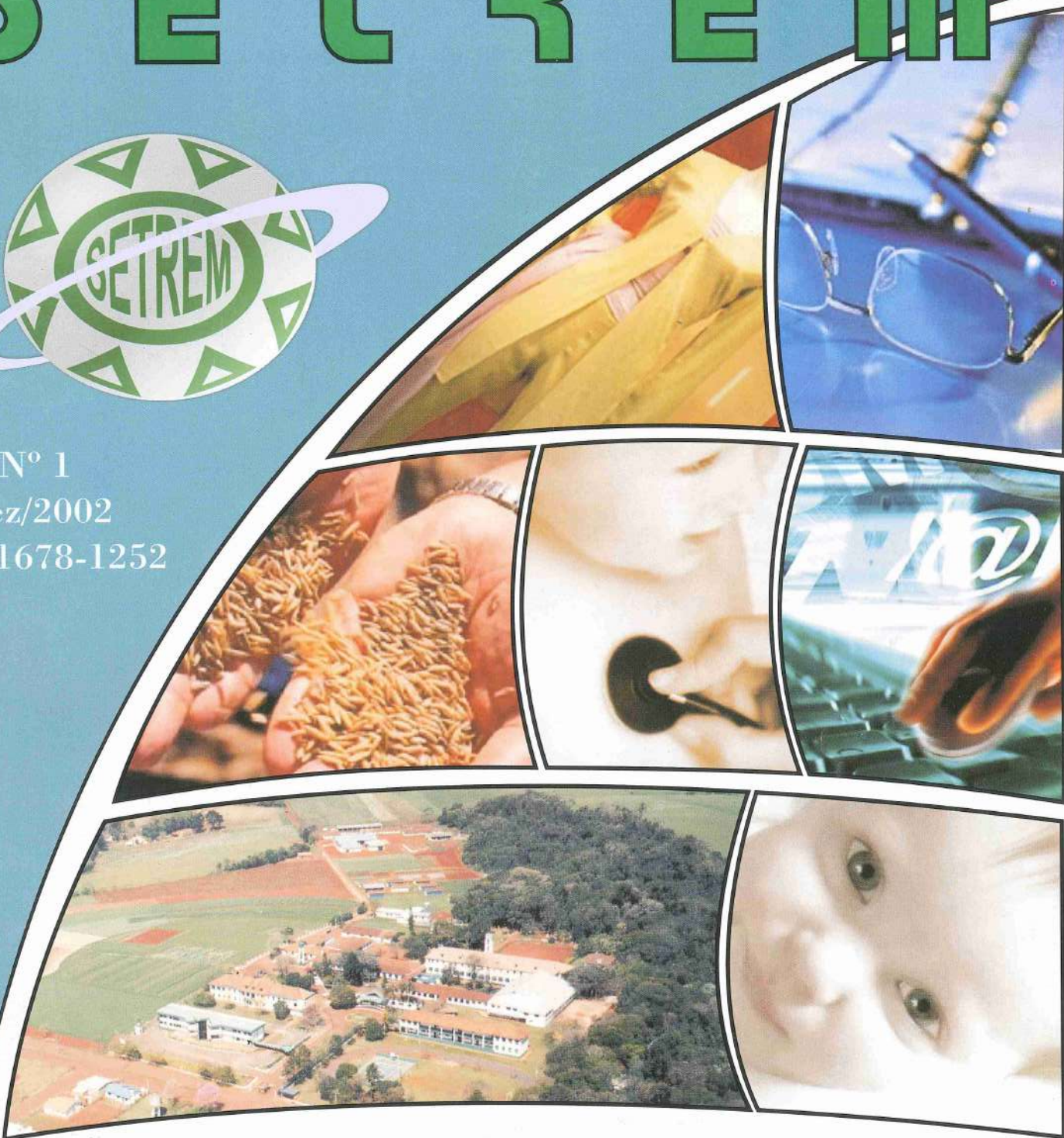


R E V I S T A S E T R E M



Ano I N° 1
Jul.Dez/2002
ISSN 1678-1252



Administração

Agropecuária

Educação

Informática

Saúde

80 anos de história

- 1922** - Criação da Escola da Comunidade (Gemeindeschule), com o nome de Escola Sinodal Buricá, ligada à Comunidade Evangélica São Paulo.
- 1923** - Criação de uma diretoria própria da Escola desvinculada da Comunidade. Filiação à Associação Serrana das Escolas.
- 1931** - Transferência da tutela da Escola para a recém fundada Sociedade Escolar Santa Rosa.
- 1932** - Retorno da Tutela da Escola para a Comunidade Evangélica com o nome de Colégio Centenário.
- 1937** - A Diretoria da Comunidade e da Escola é unificada.
- 1944** - A Escola permaneceu fechada por alguns meses por causa da 2ª Guerra Mundial.
- 1945** - (15 de fevereiro) A escola foi reaberta com funcionamento normal com o nome de Escola Sinodal São Paulo.
- 1950** - Fundação da Sociedade Escolar Três de Maio com diretoria própria.
- 1952** - A Sociedade Escolar assume a manutenção da Escola, passando a denominar-se Instituto Educacional São Paulo.
- 1954** - Mudança de denominação para Sociedade Educacional Três de Maio.
- 1957** - Surgimento da Escola Normal Rural Presidente Getúlio Vargas.
- 1971** - Transformação da Escola Normal em Colégio Presidente Getúlio Vargas com a criação do Curso Técnico em Agropecuária.
- 1973** - Incorporação do Curso Superior de Administração. Início de funcionamento de 5ª a 8ª séries no Instituto Educacional São Paulo.
- 1978** - Alteração do Instituto Educacional São Paulo para Escola Integrada de 1º Grau SETREM (com a Unidade de Ensino São Paulo e a Unidade de Ensino Três de Maio).
- 1979** - Criação do Curso de 2º Grau PPT (Científico).
- 1991** - Realização do Curso de Especialização em Gestão Empresarial.
- 1993** - Início do funcionamento do Curso Técnico em Processamento de Dados.
- 1996** - Realização do Curso de Especialização em Gestão Empresarial com Ênfase em Recursos Humanos.
- 1996** - O Curso Técnico em Processamento de Dados passa a se chamar Curso Técnico em Informática.
- 1997** - Realização do Curso de Pós-Graduação: Especialização em Administração Hospitalar.
- 1998** - Realização do Curso de Pós-Graduação: Especialização em Sistemas de Informação.
- Protocolados os projetos dos Cursos Superiores de Sistemas de Informação e Pedagogia.
- 1999** - Efetiva-se a implantação do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação.
- Efetiva-se a implantação do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena.
- Realização do Curso de Pós-Graduação: Especialização em Administração Financeira: duas turmas.
- 2000** - Realização do Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Ciência da Computação.
- Implantação do Curso Técnico em Gerência Empresarial.
- Realização do Curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização Administração Mercadológica.
- Realização do Curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização Administração da Produção.
- Inauguração das novas instalações da instituição.
- Protocolado o Projeto do Curso de Graduação em Enfermagem.
- Assinatura do Convênio do PROEP - Valor de R\$ 1.830.000,00 aproximadamente.
- Implantação do Provedor Próprio de Internet com acesso 24 horas por dia em toda instituição (alunos, acadêmicos, funcionários e professores). Link de 3 MBITS, Canal de saída de 128 MB.
- 2001** - Realização do Curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização em Ensino Religioso.
- Realização do Curso de Pós-Graduação em Recursos Humanos.
2001 Inauguração do prédio 7.
- Implantação do Programa de expansão do Ensino Profissionalizante.
- 2002** Realização do Curso de Gestão de Negócios e Projetos.
- Início da Implantação do Plano SETREM 2010.
- Convênio com a Universidade Federal de Santa Maria, para a realização do Curso de Mestrado em - Engenharia da Produção.
- Realização do Convênio com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas CEFET RS, para a Realização do Curso de Formação Pedagógica para Docentes do Ensino Técnico.
- Início do Programa de Inserção da Região Noroeste no Reconvertul.
- Conclusão da Implantação do PROEP.
- Comemoração dos 80 anos da SETREM



DIRETORIA

Presidente: Ademar Eichelberger

Vice-Presidente: Ronaldo Wendland

1º Secretário: Arnaldo Schmitt

2º Secretário: Lori Secatto

1º Tesoureiro: Waldemar Blum

2º Tesoureiro: Flávio Fleck

DIREÇÃO

Diretor Geral: Seno Leonhardt

Vice-Diretor Ensino Superior: Marcelo Blume

Vice-Diretora Ensino Médio: Zenaide Tesche Heimerdinger

Coordenadora Administrativa: Quedi Sônia Schmidt

REVISTA SETREM

REVISTA DE ENSINO E PESQUISA

Publicação Semestral:
janeiro/junho, julho/dezembro

Comissão Editorial: Adalberto Lovatto, Claudia Veigas, Gilberto Caramão, Liliana Ferreira, Marcelo Blume, Mário Luiz Evangelista, Nerino Sávio da Rosa, Vera Lúcia Lorenseti Benedetti.

Conselho Editorial: Adalberto Lovatto, Claudia Veigas, Gilberto Caramão, Liliana Ferreira, Marcelo Blume, Mário Luiz Evangelista, Nerino Sávio da Rosa, Ricardo Zamperetti, Roque Ismael Gullich, Valmir Heckler, Vera Lúcia Lorenseti Benedetti.

Edição de Arte e Capa: Carlos Magnus Torzecki Borges

Conselho Revisor: Carla Matsenbach, Jussara Dalla Costa, Mara Felten Cassol.

Colaboradores: Adalberto Lovato, Fabio Miguens, Liliana Ferreira, Maria Albina Maciel, Marilei Inês Zart Assini, Mário Luiz dos Santos Evangelista, Nerino Sávio da Rosa.

ANO I, Nº 1: Jul.Dez/2002
ISSN

Catálogo na Fonte

Revista SETREM: revista de ensino e pesquisa/
Sociedade Educacional Três de Maio - Santa Rosa:
Ed. Kunde Indústrias Gráficas Ltda., 2002. - Nº 1 V. 1
Jul.Dez/2002.
Publicação Semestral

Editora: KUNDE INDÚSTRIAS GRÁFICAS LTDA.

Av. Rio Branco, 645 - Santa Rosa - RS

E-mail: kunde@kunde.com.br

Fone: 55+3512.5550

Av. Santa Rosa, 2405 - Três de Maio - RS
Fone/Fax: 55 3535 1011 CEP.: 98910000
E-mail: setrem@setrem.com.br
HP: www.setrem.com.br

EDITORIAL

Registrar de forma organizada e oficial o resultado do trabalho desenvolvido e a produção científica de professores, acadêmicos e demais profissionais da instituição e da comunidade, tem sido um desafio permanente nos últimos anos na SETREM.

Neste ano em que a instituição completa 80 anos de serviços prestados à educação do país, não existe um prêmio maior para o mundo do conhecimento institucional do que a publicação de uma revista própria. Sonho este alimentado nos últimos anos pelos profissionais responsáveis por este setor no Plano SETREM 2010 (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Esta revista quer ser elo de ligação do mundo acadêmico da região, buscando e levando conceitos, interpretações, inovações e desafios. Desta forma contribuindo com conhecimentos para o desenvolvimento do saber da região.

Quer ser, também, espaço de socialização de conhecimentos de profissionais locais e de outras regiões do país, fazendo com que estes realmente possam contribuir para o crescimento individual e ser instrumento de defesa da igualdade e da justiça.

A instituição quer, através deste instrumento, colocar para a comunidade mais um mecanismo de cumprimento de sua missão: "Produzir, desenvolver e socializar o conhecimento para a promoção da qualidade de vida, alicerçada nos valores cristãos."

Desta forma, queremos convidá-los a ingressar no mundo do conhecimento produzido e difundido pela SETREM, lendo e escrevendo artigos desta revista que deseja manter, com você leitor, uma relação permanente.

A direção da SETREM

SUMÁRIO

Administração

DEMONSTRAÇÃO DA FRONTEIRA EFICIENTE DAS CARTEIRAS DE TÍTULOS COM RISCO -----

pag 05

Autor: Mário Luiz Santos Evangelista

Agropecuária

PROCESSAMENTO DE PEIXES DE ÁGUA DOCE, RESÍDUOS E MEIO AMBIENTE -----

pag 14

Autor: Fábio Miguens

Educação

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES -----

pag 20

Autores: Marina Albina Maciel e Nerino Sávio da Rosa

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: VERTENTE DA SAÚDE -----

pag 30

Autora: Marilei Inês Zart Assini

EDUCAÇÃO, PARADIGMAS E TENDÊNCIAS: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALICERÇADA NA REFLEXÃO -----

pag 38

Autora: Liliana Soares Ferreira

Informática

ENSINO E COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA -----

pag 47

Autor: Adalberto Lovato

Saúde

OS SERVIÇOS DE SAÚDE NOS MUNICÍPIOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988 -----

pag 53

Autor: Nerino Sávio da Rosa

DEMONSTRAÇÃO DA FRONTEIRA EFICIENTE DAS CARTEIRAS DE TÍTULOS COM RISCO



MÁRIO LUIZ SANTOS EVANGELISTA ¹
SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM ²

Resumo

O mundo dos negócios tem envolvido o ser humano em realizar cada vez mais e mais pesquisas para explicar principalmente o fenômeno relacionado ao mundo das finanças.

Inserido nesse contexto a respeito da aplicação da teoria de capital, tentou compreender como a teoria da fronteira eficiente opera.

A figura geométrica que representa a fronteira que eficiente é a hipérbole que é caracterizada por duas curvas, que possui a origem como o centro da simetria e a bissetriz dos eixos das coordenadas formam o eixo de simetria.

Markowitz que determinou essa curva a partir da combinação de diversos ativos, dois a dois, ou seja, partindo da combinação de diversos hipérboles, originou uma que incluiria todas as outras e que daria forma à chamada Fronteira Eficiente.

A realização do estudo foi elaborada usando o software "o investimento de portfólio" de Elton e Gruber que se referencia nos estudos de Markowitz.

Inicialmente, levantou-se o histórico do desempenho dos índices das ações dos seguintes países, Estados Unidos (MSCI), o Reino Unido (MSCI), Japão (MSCI), Argentina (IFCG), Brasil (IFCG), Chile (IFCG) e México (IFCG), no período de janeiro de 1976 a abril de 2000 (valores em dólares).

A combinação dos ativos permanece acima do portfólio de baixa variância, é realmente a chamada fronteira eficiente.

Palavras Chave: Fronteira Eficiente, Hipérboles e Markowitz

ABSTRACT

The world of businesses has been involving the human being in accomplishing researches more and more, to explain mainly the phenomenon related to the world of the finances.

Inserted in that context regarding the theory of capital application, tried to understand each other how the theory of the Efficient Frontier operates.

The geometric illustration that represents the Efficient Frontier is the hyperbole that is characterized by two curves, tends the origin as symmetry center and the bisectors of the axes coordinated as symmetry axes.

For Markowitz it got to determine that its curves starting from the combination of several assets, two by two, in other words, starting from the combination of several hyperboles, it originated one that would include all of them, and that would form the Efficient Frontier call.

The accomplishment of the study was accomplished using the software "The Investment Portfolio" of Elton

and Gruber that if reference in the studies of Markowitz.

Initially a historical rising of the performance of the Indexes of Actions of the following countries United States was elaborated (MSCI), United Kingdom (MSCI), Japan (MSCI), Argentina (IFCG), Brazil (IFCG), Chile (IFCG) and Mexico (IFCG), in the period of January of 1976 to April of 2000 (values in dollars).

The combination of assets that stays above the portfolio of low variance is really the efficient frontier call.

Key words: Efficient Frontier, Hyperboles, Markowitz

1. INTRODUÇÃO

O mundo dos negócios tem envolvido o ser humano em realizar cada vez mais pesquisas para explicar principalmente os fenômenos relacionados ao mundo das finanças.

Inserido nesse contexto referente à teoria de aplicação de capital, procurou entender como funciona a teoria da Fronteira Eficiente.

O presente estudo procurou entender e explicar como se determina e se forma a função hiperbólica. Pois a teoria sobre aplicação de capital sempre se referencia à função hiperbólica como a curva ideal para o delineamento da Fronteira Eficiente.

Como os teóricos se referem à moderna teoria do capital evidenciando o relacionamento dos investidores e o mercado como sendo eficiente, pois presume que todos os aplicadores são racionais, possuem as mesmas informações e o mercado em geral tende à estabilidade.

Essa teoria foi explicada a partir de Markowitz (1952), que provou que a combinação de carteiras isoladas duas a duas, representava uma hipérbole e que várias carteiras formariam um portfólio. E esse portfólio também seria representado por uma curva hiperbólica através dos retornos médios e dos riscos das carteiras.

Por isso, o problema de seleção de carteiras se baseia na combinação de ativos no mercado, onde os investidores preferem o risco mínimo para um dado nível de retorno. É a chamada aversão ao risco, peculiaridade inerente do ser humano. O local onde a combinação de

investimentos formada pelas hipérboles tangencia as curvas de indiferenças é a conhecida como Fronteira Eficiente.

No presente trabalho também procurou evidenciar a opinião de vários pesquisadores a respeito da importância da determinação da Fronteira Eficiente para a tomada de decisões dos investidores.

E, em outro momento, elaborou um estudo prático para determinar a Fronteira Eficiente a partir da análise de performance de Índices de Ações de sete Países, Estados Unidos (MSCI), Reino Unido (MSCI), Japão (MSCI), Argentina (IFCG), Brasil (IFCG), Chile (IFCG) e México (IFCG), no período de janeiro de 1976 a abril de 2000 (valores em dólares).

2. METODOLOGIA

O método utilizado para a realização do presente trabalho foi o da abordagem indutiva, que inicia de uma particularidade para uma esfera de planos mais abrangentes e a dedutiva onde, a partir da generalização dos fenômenos, chega-se à particularidade dos mesmos. Quanto ao procedimento, usou-se os métodos: histórico, comparativo e estatístico para aplicar e explicar o fenômeno da fronteira eficiente em carteiras de títulos com risco. No que se refere às técnicas adotadas, foram as seguintes: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e testes através de software 'portfolio investment' onde foram feitas as simulações dos títulos que compõem a carteira de investimentos.

3. HIPÉRBOLE

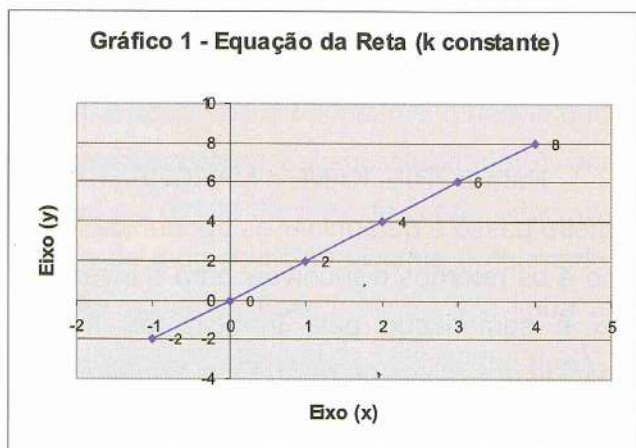
A figura geométrica que representa a fronteira eficiente da combinação dos ativos de uma carteira de investimentos é a Hipérbole, e esta, conforme define FERREIRA (2000), é o lugar geométrico dos pontos de um plano cujas distâncias a dois pontos fixos desse plano têm diferença constante; interseção de um cone circular reto com um plano que faz com o eixo do cone um ângulo menor que o do vértice.

Primeiramente, há necessidade de se explicar que fixado um sistema de coordenadas num plano cartesiano, o lugar geométrico desse plano cujas coordenadas são diretamente proporcionais, quando k é uma constante, forma-se uma reta, passando pela origem:

$$Y = kx \text{ ou } X = ky \quad (1)$$

x	y
-1	-2
0	0
1	2
2	4
3	6
4	8

Como pode ser visto no Gráfico 1:



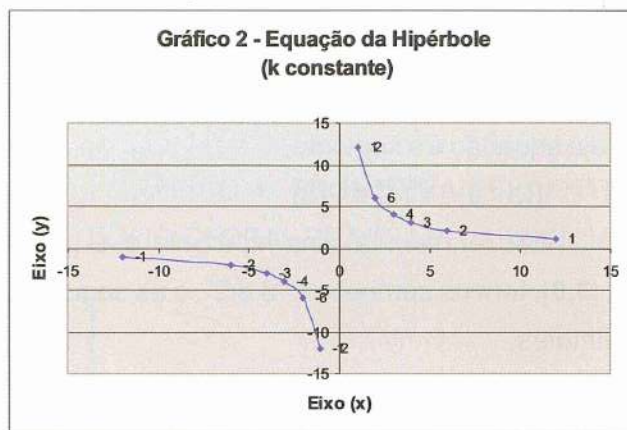
No momento em que os pontos do plano, cujas coordenadas são inversamente proporcionais, ou seja, k é uma constante, determinam uma Hipérbole:

$$XY = k \quad (2)$$

Exemplo : $XY = 12$

x	y	x	y
1	12	-1	-12
2	6	-2	-6
3	4	-3	-4
4	3	-4	-3
6	2	-6	-2
12	1	-12	-1

Como pode ser visto no Gráfico 2



A hipérbole caracteriza-se por duas curvas, tendo a origem como centro de simetria e as bissetrizes dos eixos coordenados como eixos de simetria.

Em termos de valores absolutos, para um ponto da hipérbole onde $XY = k$, verifica-se no Gráfico 2, que quanto maior o valor de "X", menor é o valor de "Y", e vice-versa.

A curva tende a aproximar-se indefinidamente dos eixos coordenados, nunca neles tocando. Os eixos neste caso são chamados de "assíntotas" da hipérbole, conforme GONÇALVES JR. (1995)

Como no caso só se está utilizando sistemas ortogonais, obtém-se em tal sistema a "equação da hipérbole", com centro na origem, passando pelo ponto $(a, 0)$ e tendo como assíntotas as retas:

$$Y = (b/a) * X \text{ e } Y = -(b/a) * X \quad (3)$$

Neste caso, diz-se que "a" é o semi-eixo real da hipérbole e que "b" é o semi-eixo imaginário.

Em relação ao sistema ortogonal $0XY$, pode ser demonstrado pela equação da hipérbole:

$$[(b/a) * X] * Y = k \quad (4)$$

Assim,

$$[(b^2 / a^2) * X^2] * Y^2 = k \quad (5)$$

Como a curva passa pelo ponto $(a,0)$, resulta,

$$[(b^2 / a^2) * a^2] * 0^2 = k \quad k = b^2 \quad (6)$$

Logo a equação da hipérbole será,

$$[(b^2/a^2)*X^2]Y^2 = b^2 [(X^2/a^2) - Y^2/b^2] = 1 \quad (7)$$

Observe o seguinte Exemplo, vide Gráfico

3, cuja equação é a seguinte,

$$[(X^2/9) - Y^2/4] = 1 \quad (8)$$

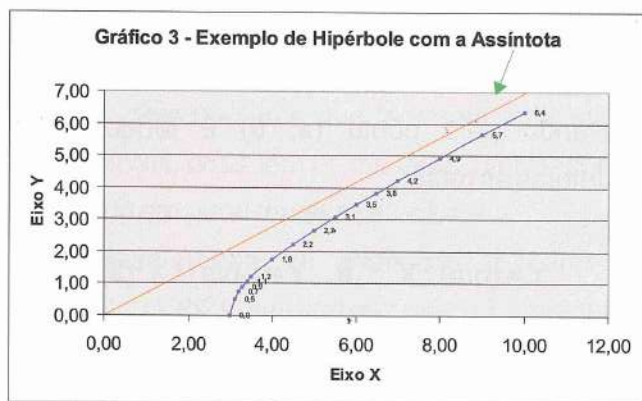
Ela representa uma hipérbole que passa por (3,0), tem os semi-eixos "3 e 2", e as seguintes assíntotas,

$$Y = (2/3) * X \quad \text{e} \quad Y = (-2/3) * X \quad (9)$$

Elaborou-se no Quadro 01, os dados de entrada para os valores do eixo das abscissas representados pelo "x", representando a equação (8), e como respostas foram obtidos os valores do eixo das ordenadas estimados para "y".

QUADRO 01 Resultado obtidos da aplicação da Equação (8)

x	y	x	y	x	y
3,00	0,00	3,50	1,20	6,00	3,46
3,10	0,52	4,00	1,76	6,50	3,84
3,20	0,74	4,50	2,24	7,00	4,22
3,30	0,92	5,00	2,67	8,00	4,94
3,40	1,07	5,50	3,07	9,00	5,66
3,50	1,20			10,00	6,36



4. FRONTEIRA EFICIENTE

De acordo com MARKOWITZ (1952) apud HIEDA e ODA (2000), o objetivo da análise de portfólios é encontrar as carteiras que melhor se enquadrem com as intenções do investidor. Ainda para MARKOWITZ (1952), as possíveis carteiras formam várias hipérboles, e essa combinação de carteiras forma um conjunto de carteiras ótimas.

Conforme SÁ (1999), antes do

aparecimento dos computadores, os processos matemáticos para a geração da fronteira eficiente, além de serem complicados de entender, eram difíceis de serem gerados na prática, pois envolviam um grande número de covariâncias entre os retornos dos títulos dois a dois.

$$R = \frac{P_1 - P_0 + D_1}{P_0} \quad (10)$$

Onde:

R = Taxa de Retorno Total

P₀ = Preço Inicial

P₁ = Preço Final

D₁ = Dividendo no período 1

$$E(r_p) = \sum_{i=1}^n W_i E(r_i) \quad (11)$$

Onde:

E(r_p) = Retorno Esperado

W_i = Probabilidade de um estado

E(r_i) = Retorno se um estado ocorrer

Variância da Carteira MARKOWITZ (1952):

$$\sigma_p^2 = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n w_i w_j \rho_{ij} \sigma_i \sigma_j \quad (12)$$

σ_p² = Variância da Carteira

w_iw_j = Peso do Portfólio

ρ_{ij} = Coeficiente de Correlação

σ_iσ_j = Desvio Padrão

Para BODIE, KANE e MARCUS (1999), o primeiro passo é determinar as oportunidades de risco e os retornos disponíveis para o investidor. Isso é sumarizado pela fronteira de mínima variância dos ativos de risco. Essa fronteira é um gráfico com a possibilidade mais baixa da variância do portfólio que pode ser atingida por uma dada expectativa de retorno.

Conforme BODIE, KANE e MARCUS (1999), dando-se os dados de entrada para expectativa de retorno, variâncias e covariâncias, nós podemos calcular o portfólio de mínima variância para uma determina expectativa de retorno.

Para HIEDA e ODA (2000), A curva obtida denomina-se fronteira eficiente de ativos de risco.

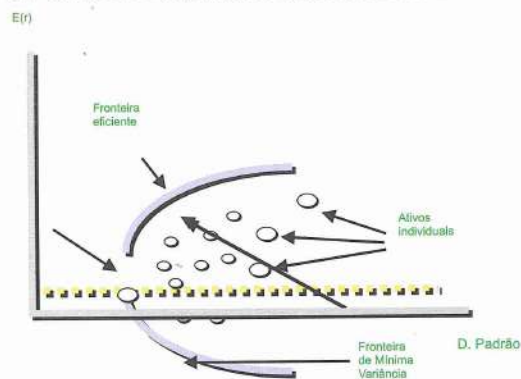
Pois, cada ponto da fronteira eficiente corresponde a uma carteira denominada eficiente, uma vez que é de maior retorno dentre todas as possíveis para um determinado nível de risco. Também para BODIE, KANE e MARCUS (1999), todos os portfólios se mantêm na fronteira de mínima variância de um portfólio global de mínima variância e para cima encontra-se a melhor combinação de risco e retorno e assim são candidatos ao portfólio ótimo. A parte da fronteira que se mantém acima do portfólio global de mínima variância, então é chamada de fronteira eficiente.

Comentam BODIE, KANE e MARCUS (1999), que para alguns portfólios situados abaixo da fronteira de mínima variância, existem portfólios com o mesmo desvio padrão e uma grande expectativa de retorno, posicionados diretamente acima destes. Conseqüentemente a parte de baixo da fronteira de mínima variância é ineficiente. Como os investidores são avessos ao risco, geralmente vão escolher pontos da curva que apresentem o mínimo de risco e maior retorno, isso é explicado pelo princípio da dominância de SHARP (1995).

Já para ELTON, GRUBER e BLAKE (1998), é possível fixar a média e o desvio padrão gerada por portfólios. Esta possibilidade fica dentro da área e à direita da linha da curva. Citam que a fixação de todo portfólio eficiente é chamado de fronteira eficiente. Esta fronteira é a linha mais acentuada dentro do gráfico. Isso é confirmado por SÁ (1999), onde refere que no espaço limitado pelo gráfico do diagrama retorno esperado e risco, estão situados todos os ativos com riscos existentes no mercado e suas várias combinações em carteiras. Entendimento este dado por BODIE, KANE e MARCUS (2000), no qual enfatizam que o gráfico que conecta todas as carteiras direcionadas mais a noroeste é chamado de fronteira eficiente de ativos de risco. Pois este gráfico representa o conjunto de carteiras que oferece a taxa esperada de retorno mais alta

possível para cada nível de desvio-padrão da carteira e pode ser visto na representação teórica do Gráfico 4.

GRÁFICO 4 FRONTEIRA EFICIENTE e PORTFÓLIO GLOBAL DE MÍNIMA VARIÂNCIA



De acordo com BRITO (1981), o investidor possui as suas preferências e, entre as combinações de investimento com o mesmo nível de risco, sempre escolherá aquela que oferecer a máxima rentabilidade e, entre as combinações de investimento com a mesma rentabilidade esperada, sempre escolherá aquela que oferecer o menor risco. Já GITMAN (2001), também salienta que novos investimentos devem ser considerados sob a luz de seu impacto sobre o risco e retorno do portfólio de ativos. A meta do administrador financeiro é criar um portfólio eficiente, que maximize o retorno para um dado nível de risco ou minimize o risco para um dado nível de retorno. Por outro lado, ROSS, WESTERFIELD e JAFFE (1995) relatam que nenhum investidor desejaria ter uma carteira com um retorno esperado inferior ao da carteira de mínima variância. Carteira esta, dita dominada pela carteira de mínima variância.

Conforme ALCANTARA (1980), um dos fatores que mais auxilia o mercado de capitais a se aproximar da eficiência é a existência de profissionais cada vez mais bem informados. Pois, quanto mais o mercado se desenvolve, quanto maior o número de técnicas utilizadas, maior a proximidade daquilo a que se usou chamar eficiente. Para SÁ (1999), um mercado eficiente

pressupõe que todos os investidores e analistas tenham igual e simultâneo acesso a todas as informações que afetam o preço de um título; que tenham suficiente conhecimento técnico para avaliar corretamente as informações; que tenham expectativas homogêneas em relação ao futuro e que acompanhem o mercado de títulos e ajustem simultaneamente suas estimativas às novas informações.

5. APLICAÇÃO DA FRONTEIRA EFICIENTE

Para exemplificar prática da determinação da Fronteira Eficiente, utilizou-se o software "The Investment Portfolio", de ELTON e GRUBER (1998), na Moderna Teoria de Portfolio e Análises de Investimentos, baseado na Teoria de MARKOWITZ, a qual se refere à designação de encontrar o portfólio ótimo através da matriz de variância e covariância dos retornos dos ativos.

Realizou-se a análise de performance de Índices de Ações de sete Países, Estados Unidos (MSCI), Reino Unido (MSCI), Japão (MSCI), Argentina (IFCG), Brasil (IFCG), Chile (IFCG) e México (IFCG), no período de janeiro de 1976 a abril de 2000 (valores em dólares), conforme pode-se verificar no ANEXO I, dos retornos das ações.

Visualiza-se, no Quadro 02, a média dos retornos das ações e os seus respectivos desvios padrão.

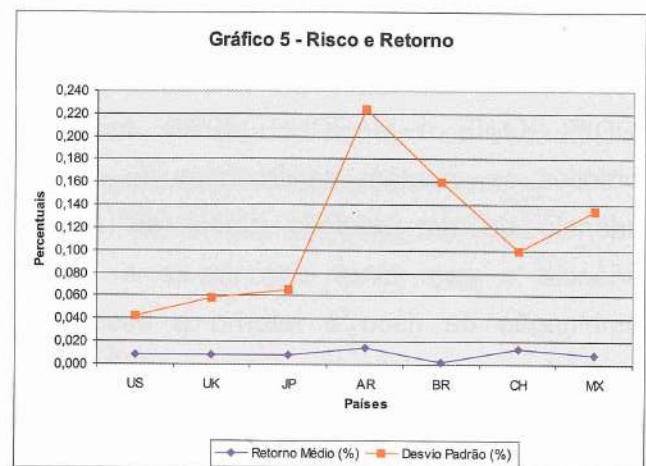
QUADRO 02 - Média dos Retornos e Desvio Padrão das Ações

PAÍSES	Retorno Médio (%)	Desvio Padrão (%)
US	0,009	0,043
UK	0,009	0,058
JP	0,009	0,066
AR	0,015	0,224
BR	0,002	0,160
CH	0,014	0,100
MX	0,008	0,135

Fonte: Dados gerados a partir da própria pesquisa

Percebe-se nitidamente através do Quadro 02, que os países da América Latina oferecem um alto risco para as ações e um baixo retorno, quando

comparados com os países desenvolvidos, ilustrados no Gráfico 05.



No Quadro 03, observa-se o resultado da matriz de correlação dos Índices de Ações de sete Países analisados, através do software "The Investment Portfolio".

QUADRO 03 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO

PAÍSES	US	UK	JP	AR	BR	CH	MX
US	1,000	0,525	0,265	0,086	0,141	0,119	0,337
UK	0,525	1,000	0,403	-0,033	0,135	0,087	0,252
JP	0,265	0,403	1,000	0,016	0,123	0,091	0,125
AR	0,086	-0,033	0,016	1,000	0,025	0,170	0,187
BR	0,141	0,135	0,123	0,025	1,000	0,111	0,098
CH	0,119	0,087	0,091	0,170	0,111	1,000	0,224
MX	0,337	0,252	0,125	0,187	0,098	0,224	1,000

Fonte: Dados gerados da Própria Pesquisa

A matriz de covariância dos Índices de Ações de sete Países estudados pode ser verificada no Quadro 04, também a partir do software "The Investment Portfolio".

QUADRO 04 - MATRIZ COVARIÂNCIA

PAÍSES	US	UK	JP	AR	BR	CH	MX
US	0,002	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002
UK	0,001	0,003	0,002	0,000	0,001	0,001	0,002
JP	0,001	0,002	0,004	0,000	0,001	0,001	0,001
AR	0,001	0,000	0,000	0,050	0,001	0,004	0,006
BR	0,001	0,001	0,001	0,001	0,026	0,002	0,002
CH	0,001	0,001	0,001	0,004	0,002	0,010	0,003
MX	0,002	0,002	0,001	0,006	0,002	0,003	0,018

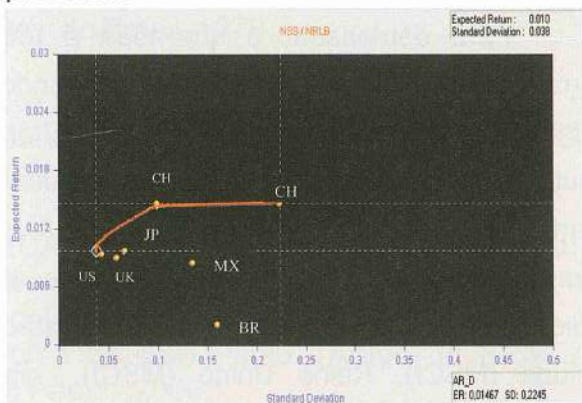
Fonte: Dados gerados da Própria Pesquisa

Através da matriz de variância e covariância e expectativa de retornos esperados e desvio padrão dos ativos dos países formados pelos Estados Unidos, Reino Unido, Japão, Argentina, Brasil, Chile e México, elaborou-se os

gráficos a seguir descritos.

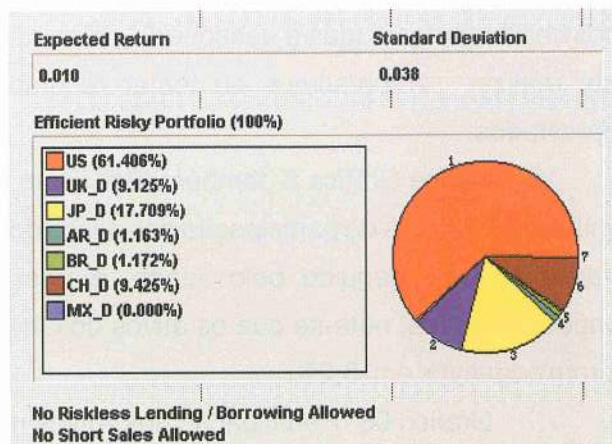
No Gráfico 5, verifica-se a linha demarcada da Fronteira Eficiente e as carteiras individuais para condicionantes de não haver vendas a descoberto e nem haver empréstimos ou tomar recursos emprestados. Nesse mesmo gráfico, percebe-se na composição do portfólio que o ponto de mínima variância na curva representa os valores de 1,0% para a expectativa de retorno e 3,8% para o desvio padrão, enquanto que o ativo Argentina apresenta uma expectativa de retorno de 1,4% e um desvio padrão de 22,4%. Comprovando conforme a teoria de Markowitz, na qual a curva que se formaria seria uma hipérbole e que sobre ela estaria a melhor composição da carteira contra a individualização das mesmas.

Gráfico 05 Não permitida vendas a descoberto e sem emprestar ou tomar empréstimos



No Gráfico 6, percebe-se a participação efetiva de cada ativo na composição da carteira, onde houve restrição de não haver vendas a descoberto e nem de emprestar ou tomar recursos emprestados. No mesmo Gráfico, pode-se perceber a parcela significativa de participação dos ativos dos Estados Unidos, seguido pelo Japão, e nessa composição ótima, nota-se também que a linha de mínima variância representa uma expectativa de retorno médio de 1,0% e 3,8% de risco.

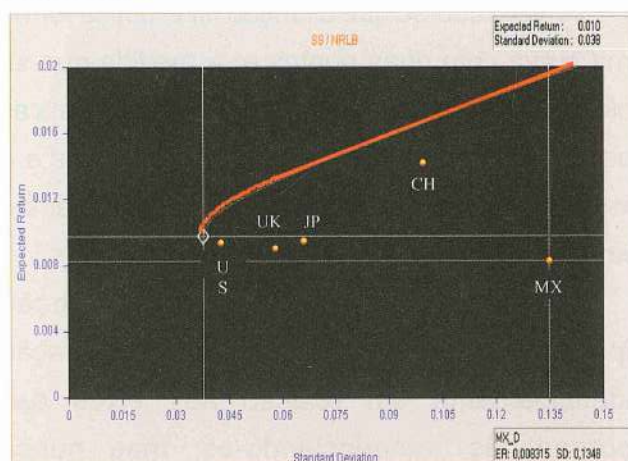
Gráfico 06 Participação dos Ativos na Composição da Carteira - Não sendo permitido vendas a descoberto e nem tomar e emprestar recursos.



De acordo com o Gráfico 7, observa-se a linha demarcada da Fronteira Eficiente e as carteiras individuais para a seguinte condição: permissão de vendas a descoberto, mas não podendo emprestar ou captar recursos emprestados.

No Gráfico 7, observa-se curva do portfólio formada a partir do ponto de mínima variância e a representação gráfica dos títulos isolados como Estados Unidos, Reino Unido, Japão, Chile e México. Nota-se também no mesmo gráfico, que o ponto de mínima variância representa uma expectativa de retorno de 1,0% e um desvio padrão de 3,8%, enquanto que a marcação no ativo México apresenta uma expectativa de retorno de 0,83%, e um desvio padrão de 13,4%.

Gráfico 07 Permitida Vendas a Descoberto e sem emprestar ou tomar recursos emprestado.

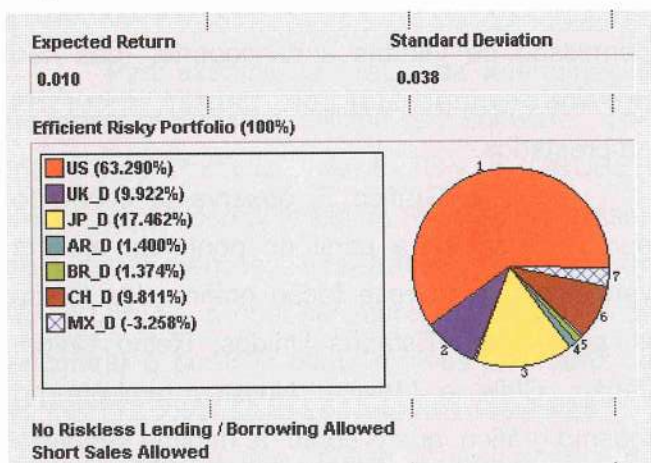


No Gráfico 8, nota-se a participação de cada ativo na composição da carteira, onde existe

a possibilidade de vendas a descoberto, mas não a de realizar empréstimos ou tomar recursos emprestados.

Nesse Gráfico 8, também verifica-se a significativa parcela de participação dos ativos dos Estados Unidos, seguido pelo Japão, e nessa composição ótima, nota-se que os ativos do Chile ficaram negativos em 3,2%.

Gráfico 08 Participação dos Ativos na Composição da Carteira, com permissão de Venda a descoberto, mas sem emprestar ou tomar empréstimos.



7. CONCLUSÕES

Ao se analisar a essência da formação da Fronteira Eficiente, constata-se que a Teoria de Markowitz estava correta, pois na composição de um portfólio, há formação de uma linha curva, que é a hipérbole.

Verificou-se que a função hiperbólica forma uma curva com duas pontas e, à medida que se colocam valores no plano cartesiano, nos quais as coordenadas são inversamente proporcionais e o resultado de seu produto é uma constante, então tem-se efetivamente uma hipérbole.

Outra característica que a função hiperbólica apresenta, é a da aproximação indefinidamente em relação aos eixos das coordenadas, tangenciando-os, mas nunca encostando-se a eles. E esses eixos que tangenciam a curva hiperbólica são as assíntotas da hipérbole.

Sabendo dessa afirmação geométrica, Markowitz resolveu o problema de investimentos em aplicações de capital, pois sabia que através da média dos retornos esperados e dos desvios padrões das aplicações de capital, poderia criar através da matriz variância e covariância, uma curva, onde, através de ponderações ou probabilidades tanto dos retornos esperados como dos riscos projetados, os seus valores oscilariam sobre essa curva. Na realidade, essa oscilação funcionaria como se fosse pêndulo; ora pendendo para cima, ora para baixo, dependendo do peso dado a cada uma das alternativas.

Mas a Markowitz conseguiu determinar essa curva a partir da combinação de vários ativos, dois a dois, ou seja, a partir da combinação de várias hipérboles, originou uma que englobaria todas elas e que formaria a chamada Fronteira Eficiente.

Para demonstrar o que toda a teoria afirmava, foi realizada uma prática utilizando o software "The Investment Portfolio" de Elton e Gruber que se referencia nos estudos de Markowitz. Inicialmente foi elaborado um levantamento histórico da performance dos Índices de Ações dos seguintes países Estados Unidos (MSCI), Reino Unido (MSCI), Japão (MSCI), Argentina (IFCG),

Brasil (IFCG), Chile (IFCG) e México (IFCG), no período de janeiro de 1976 a abril de 2000 (valores em dólares).

O teste prático foi demonstrado e comprovado como afirmava a teoria de investimentos de capitais, pois o portfólio se manteve na fronteira de mínima variância, dentro de um portfólio global de mínima variância, oferecendo uma combinação ótima entre os riscos e retornos das carteiras. A combinação de carteiras que se mantém acima do portfólio de mínima variância pertencem realmente à chamada fronteira eficiente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, José C. G. O modelo de avaliação de ativos CAPM - aplicações. (Artigo) RAE, v. 20 n. 3. São Paulo: 1980.

BODIE, Zvi., KANE, Alex., MARCUS, Alan J. Investments. 4 ed. McGraw-Hill, 1999.

_____. Fundamentos de Investimentos. 3 ed. Roberto B. Taylor (Trad.). Porto Alegre: Bookman, 2000.

BRITO, Ney Roberto Ottoni de. Mercado de capitais e a estrutura empresarial brasileira. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ELTON, E., GRUBER, M., BLAKE, C. The Investment Portfolio. 4 ed. New York: Prentice-Hall, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

GITMAN, Lawrence Jefferey. Princípios da Administração Financeira. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1978.

GONÇALVES JR., Oscar. Geometria por Assunto 6: Geometria Plana e Espacial. São Paulo: Scipioni, 1995.

HIEDA, Akinori, ODA, André Luiz. Um estudo sobre a utilização de dados históricos no modelo de Markowitz aplicada à Bolsa de Valores de São Paulo. (Artigo) III SEMEAD São Paulo: 2000.

ROSS, S., WESTERFIELD, R., JORDAN, B. Princípios de administração financeira: Essentials of Corporate Finance. São Paulo: Atlas, 1998.

SÁ, Geraldo Tosta de. Administração de investimentos: teoria de carteiras e gerenciamento do risco. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

SHARP, William F., ALEXANDER, Gordon J., BAILEY, Jeffery V. Investments. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

PROCESSAMENTO DE PEIXES DE ÁGUA DOCE, RESÍDUOS E MEIO AMBIENTE



FÁBIO MIGUENS ¹

SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM ²

RESUMO

O sucesso tecnológico da piscicultura no mundo resulta do desenvolvimento de técnicas para o cultivo de espécies de peixe de interesse comercial, praticamente sob completa administração do criador e de adequadas condições ambientais. Tal sucesso se deve ao emprego de tecnologia, que propicia altas produtividades, aliado ao uso racional da água e ao tratamento de seus efluentes. Cada vez mais o consumidor se preocupa com a origem dos alimentos, tornando-se exigente na escolha dos produtos, inclusive dos sistemas de cultivo e produção. Este trabalho objetivou elaborar um material instrucional contendo novas técnicas de processamento de peixes cultivados em água doce, o aproveitamento de seus resíduos, enfocando também aspectos ligados à política de preservação ambiental. Utilizaram-se os métodos quantitativo, para interpretação da realidade dos produtores rurais do Vale dos Sinos, região metropolitana de Porto Alegre, RS e o qualitativo, para elaboração de uma cartilha instrucional. Com base nas hipóteses de origem do projeto e pela técnica de aplicação de formulário contactou-se que: na região do Vale dos Sinos, especificamente os municípios de Novo Hamburgo, Taquara, Dois Irmãos e Portão a grande maioria dos produtores não conhece formas alternativas de processamento de peixes de água doce que contribuam como fonte alternativa de alimento para suas propriedades e ainda não estão comprometidos nas questões que dizem respeito ao registro e licenciamento da atividade em órgãos competentes, bem como à preservação ambiental dos recursos hídricos existentes, possivelmente por não haver divulgação do que é pesquisado hoje nas Universidades do Brasil.

Palavras chave: processamento de peixes, peixes, resíduos, meio ambiente

ABSTRACT

The technology success of world aquaculture result of technology development growing for fish species commercial benefit, to making about administration complete of producing and environment condition adequate. The success dependence of technology employ that produce increase productivity, allied to the water rational use and to the effluents treatments. More and more the consumer preoccupying with the aliments source, making exacting in the products select, include the systems to farm and to produce. This work objected to elaborate one instructional books contending news technology processing of farm water sugar fish, the improvement of her residue, focusing aspects bond environmental preserve politics too. Used the quantitative methods for interpretation of the producer reality of the Vale dos Sinos, metropolitan region of Porto Alegre city in RS and the qualitative methods for elaboration the instructional

1 - Eng. Agr. Mestre em Ciências pela UFPEL e Esp. Administração da Produção pela SETREM
2 - Avenida Santa Rosa, 2405; Três de Maio RS setrem@setrem.com.br

books. Based in the original projects hypothesis and the formulary technical application of formulary ascertained that the Vale dos Sinos region, especially Novo Hamburgo, Taquara, Dois Irmãos and Portão cities the producers doesn't know the alternative forms of the water sugar fish processing that contribute with alternative food fountain for there farms and doesn't until undertake with questions about licensing registry of activity in the competitive organs and the environment preserve of the hidrics resources existence because don't have divulgation of to do search in the brasilian university.

Key words: fish processing, fish, residual, environmental

1. INTRODUÇÃO

A penúltima virada de milênio ocorreu do século X para o XI, em plena Idade Média, quando pensava-se que a terra era plana e centralizadora do Universo. Nascer e sobreviver era o desafio dos povos que viviam na ignorância, na pobreza, na desnutrição e no convívio com doenças que não tinham piedade de ninguém. Anos mais tarde, comunidades atravessavam os mares, conquistavam continentes e descobriam coisas que passaram a transformar conceitos e atitudes jamais inalteráveis.

Passaram-se mil anos e consegue-se quebrar átomos por difusão nuclear, morre-se menos, vive-se mais, revoluciona-se a comunicação, conhece-se o cosmos, clona-se, produz-se transgênicos e multiplica-se e polui-se com a maior facilidade do mundo.

No Brasil, a Piscicultura (criação de peixes de água doce) é uma atividade Aqüícola que gera renda, emprego e vem crescendo de forma superior a outras atividades rurais mais tradicionais, como a pecuária e a agricultura, por exemplo. Atualmente, embora sendo uma atividade lucrativa e fomentada por muitas instituições de pesquisa e extensão como uma alternativa rentável para o pequeno, médio e grande produtores rurais, a criação de peixes muitas vezes é realizada por agricultores que ainda não trazem em seu berço familiar, a história, os costumes e a tradição de criar peixes, fatores que

podem ser determinantes para o sucesso e comprometedores quanto ao efeito sobre a natureza.

O sucesso tecnológico da piscicultura no mundo resulta do desenvolvimento de técnicas para o cultivo de espécies de interesse comercial, praticamente sob a completa administração do criador e de adequadas condições ambientais. Tal sucesso se deve ao emprego de tecnologia, que propicia alta produtividade, aliado ao uso racional da água e ao tratamento de seus efluentes.

Em função desta dinâmica de evolução tecnológica, cabe aplicar o conhecimento que adquire-se ao longo da vida, ao fazer saber a todos aqueles que participam de algum tipo de processo produtivo, que existem alternativas de produção de alimentos substanciais, facilmente fabricados, não poluentes e possíveis de ser utilizadas pelas gerações.

Este projeto objetivou elaborar um material instrucional contendo novas técnicas de processamento de peixes cultivados água doce, o aproveitamento de seus resíduos, enfocando aspectos ligados a política de preservação ambiental.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A aqüicultura é uma das atividades agroindustriais que mais cresce nos dias de hoje (Beirão, 1996), tendo como característica a produção de peixes em cultivo artificial,

contemplando às necessidades atuais de se produzir proteína com menor requerimento de energia, tempo e previsão da produção. Já na pesca extrativista o mesmo não ocorre, as adaptações necessárias são dispendiosas e novas dificuldades à expansão da pesca tem surgido nas últimas décadas, com o aumento excessivo dos combustíveis e da poluição marinha, que pode comprometer recursos hoje disponíveis.

A médio prazo, pode-se concluir que pela pesca convencional dificilmente ocorrerá aumento significativo na produção mundial de pescado, uma vez que a maioria dos estoques tradicionais estão sendo explorados a um nível próximo da produção máxima sustentável.

A razão que justifica a implantação de novos processos tecnológicos na piscicultura dizem respeito a produção de proteína de alto valor biológico a baixo custo para também atender as populações de baixa renda (Beirão, 1996). Da mesma forma, o autor argumenta que muitos problemas relacionados a falta de hábito da população, podem ser resolvidos por novas formas de apresentação de produtos, dando ao peixe uma forma mais aceitável à população, permitindo a elaboração de uma infinidade de produtos similares aqueles elaborados com carne de bovinos, suínos ou aves.

Na opinião de Beirão (1996), entre os fatores que explicam o baixo consumo não se fazem presentes, de modo significativo, aqueles sócio-cultural relacionados com tabus ou proibições ao consumo do peixe, em tese, o desenvolvimento de um mercado para o peixe obtido pela piscicultura é perfeitamente possível através da oferta de produto que atenda as necessidades dos consumidores potenciais.

De acordo com Faulhaber (1988), o mundo necessita de um aumento na oferta de suprimentos protéicos, principalmente quando se aborda o tema nutricional e de produtos de origem animal

como o peixe, que depende de novas tecnologias para se manter no mercado.

O mercado de peixes de açude no RS foi descoberto a pouco tempo e demonstra ter um horizonte amplo e favorável em função da maior procura e dos preços acessíveis (Niske et.al., 1997).

Atualmente os peixes de água doce são consumidos com menor restrição devido ao manejo adotado a despesca e às técnicas adotadas em seu processamento (Sebben, 1995). Dependendo da espécie, 25 a 75% do peixe processado é desperdiçado no processamento de alimentos destinados ao consumo humano.

No que diz respeito ao poder de barganha, raramente o produtor rural dispõe de infraestrutura mínima para resfriar ou adotar técnicas de beneficiamento rápido entra a despesca do viveiro e a comercialização do peixe, fazendo com que o mesmo muitas vezes venda seus produtos abaixo do valor de mercado (Beirão, 1996)

A industrialização de peixes produzidos pela piscicultura de água doce, precisa ser olhada como parte das atividades que integram e complementam a cadeia produtiva, que vai da produção ao peixe consumido (Souza, 1997).

3 METODOLOGIA

Os métodos utilizados por este projeto foram: o quantitativo que estimou o depoimento, formas e atitudes do produtor rural em relação as técnicas de processamento de peixes utilizadas na propriedade, em suas experiências de aproveitamento de sobras e suas intenções de preservar o ambiente e o qualitativo pela elaboração de uma cartilha informativa a respeito de alternativas de processamento, aproveitamento e preservação ambiental.

Os métodos de procedimento utilizados foram: o comparativo, que tratou da análise das

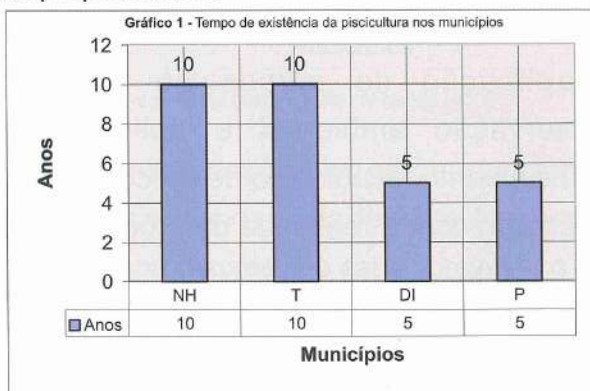
semelhanças e diferenças existentes na atividade, comparando, por exemplo, formas alternativas de processamento e o aproveitamento de resíduos, bem como da preservação do meio ambiente e o histórico, que tratou da investigação dos acontecimentos do passado relacionados com os sistemas de cultivo, a relação com o ambiente e dos levantamentos dos dados das atividades atuais.

Utilizou-se técnicas simultâneas: de observação direta extensiva, pela composição e aplicação de formulário aos técnicos extensionistas da EMATER, conforme anexo, e de documentação indireta, através da pesquisa bibliográfica. O trabalho inicialmente foi realizado no Vale dos Sinos, região metropolitana da grande Porto Alegre (RS), fazendo inferência específica aos produtores rurais assistidos pelos escritórios regionais da EMATER dos municípios de, Taquara, Portão, Dois Irmãos e Novo Hamburgo, respectivamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado da aplicação do formulário segue abaixo na forma de apresentação gráfica com comentários e discussões parciais e pertinentes ao tema em estudo.

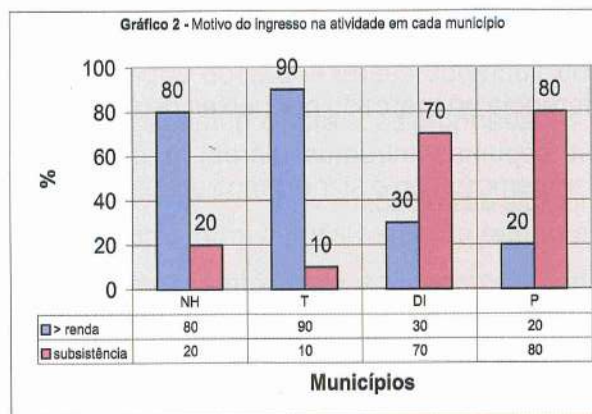
A primeira questão informa à respeito de quanto tempo os agricultores da região dos municípios de Novo Hamburgo, Taquara, Dois Irmãos e Portão já estão envolvidos com a atividade de criação de peixes de água doce em suas propriedades.



Fonte- Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

Baseado nos resultados, observa-se que a Piscicultura é uma atividade recente nos municípios e que cresce proporcionalmente de acordo com os recursos hídricos disponíveis e a política de desenvolvimento regional.

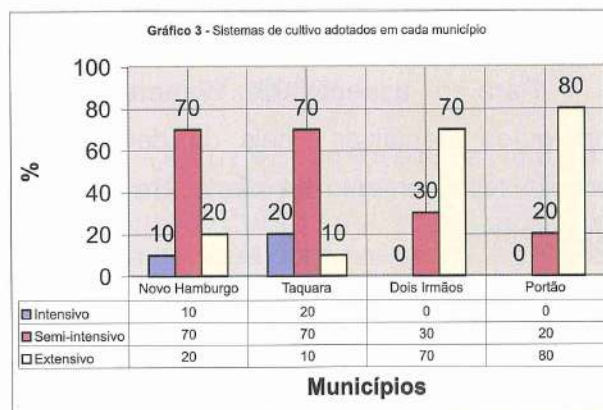
O Gráfico 2 aborda o motivo do ingresso na atividade.



Fonte- Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

De acordo com as respostas, possivelmente os municípios menores, Dois Irmãos e Portão ainda não vislumbrem a Piscicultura como um negócio e sim como uma fonte alternativa de manter o sustento familiar, o que já difere das intenções ocorridas a mais tempo por Novo Hamburgo e Taquara, respectivamente.

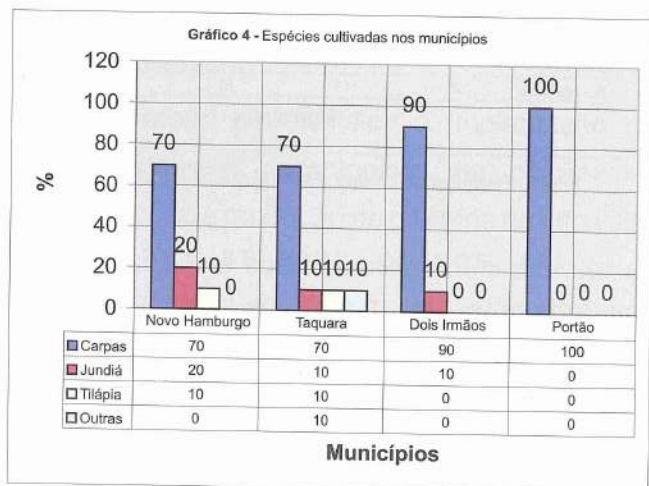
Na Piscicultura, o sistema de cultivo utilizado pode indicar, de acordo com os recursos hídricos disponíveis, se já existe um determinado índice de tecnificação de produtores e crescimento de mercado. Para tal, investigou-se a forma como os peixes são criados.



Fonte- Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

As informações indicam que Novo Hamburgo e Taquara diferem de Dois Irmãos e Portão por dois aspectos; o primeiro possivelmente causado pela falta de conhecimento tecnológico de cultivo e segundo pela baixa disponibilidade de recursos hídricos existentes, visto que, tanto a densidade de povoamento como o objetivo da criação limitam-se em produção.

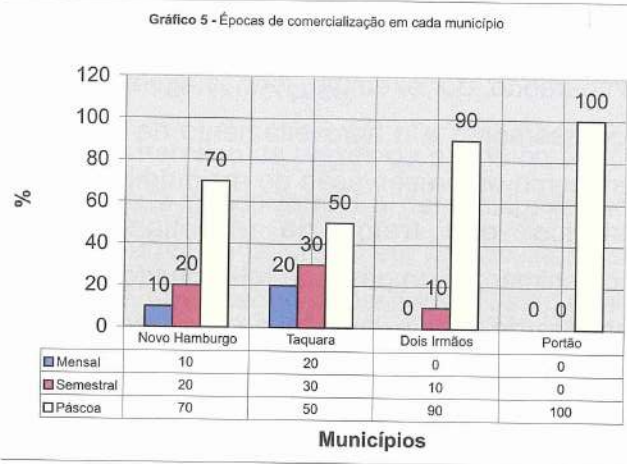
Pela diferenciação de espécies utilizadas nos cultivos também pode-se verificar se já existe preferência no mercado por peixes de carne nobre (sem espinhas intramusculares) e que exigem tecnologia de cultivo.



Fonte - Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

Tudo indica que, embora com 10 anos, tanto Novo Hamburgo como Taquara, já passam a identificar-se um pouco mais com a atividade, principalmente na experimentação de cultivo de novas espécies, enquanto isso, Dois Irmãos e Portão ainda mantém a utilização do sistema tradicional do policultivo de carpas em geral.

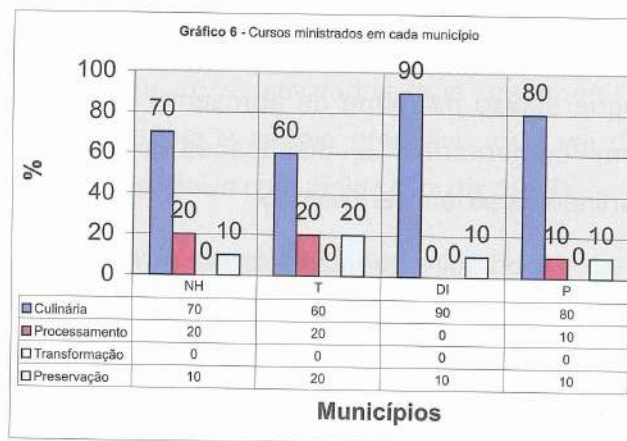
Para o aspecto de comercialização, procurou-se identificar sinais de demanda de mercado pelo aumento da oferta em diferentes períodos do ano.



Fonte - Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

Com o passar dos anos e pelas experiências passadas observa-se o interesse da população em consumir peixes fora do período da Páscoa, principalmente pelos centros maiores, representados por Novo Hamburgo e Taquara. Possivelmente esteja faltando iniciativa por parte dos municípios em fomentar a frequência de feiras do peixe vivo.

A investigação que segue, refere-se ao comprometimento dos órgãos de extensão com a transmissão de conhecimento referente ao pós cultivo.

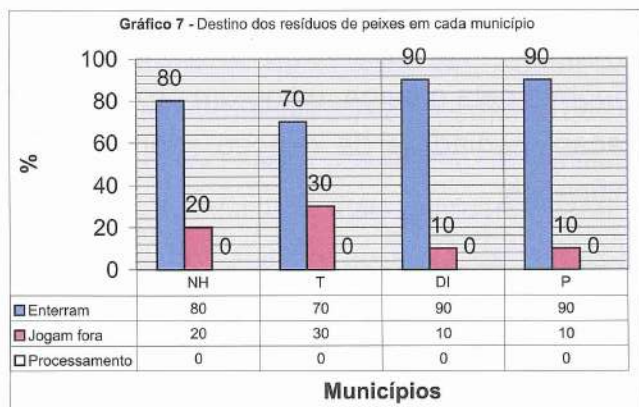


Fonte - Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

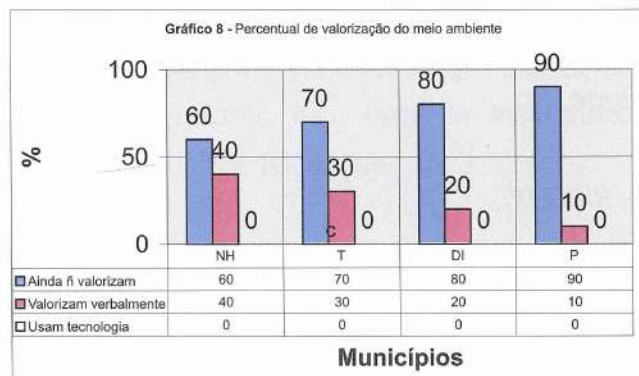
Temporariamente, a extensão limita-se a aplicação de cursos de culinária, preservação ambiental e aplicação do conhecimento tecnológico de processamento de acordo com a realidade da produção, que em parte, ainda é uma atividade marginalizada em relação às desenvolvidas nas propriedades rurais dos municípios em

estudo.

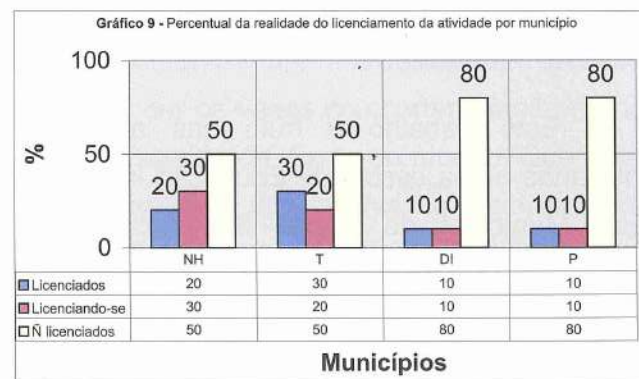
Os demais itens, relacionam-se com a dinâmica de preservação ambiental adotada pela maioria dos produtores, enfocando aspectos relacionados com o destino dos resíduos da atividade, valorização dada ao ambiente e comprometimento com o registro e licença operacional em órgãos governamentais.



Fonte – Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)



Fonte – Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)



Fonte – Pesquisa de campo, Fábio Miguens (2002)

Os resultados indicam que, por ignorância, resistência à mudança e falta de estímulo, a grande maioria dos produtores não sabe aproveitar o que sobra da produção, não valoriza o meio ambiente adequadamente e não considera-se satisfeito com

a idéia do licenciamento ambiental.

5 CONCLUSÕES

A grande maioria dos produtores não conhece novas formas de processamento de peixes de água, possivelmente pelo fato de haver pouca divulgação do que é pesquisado hoje nas Universidades do Brasil.

A totalidade dos produtores não conhece nenhuma forma de processamento de resíduos de peixes de água doce que possa contribuir como alternativa de alimento para suas propriedades.

A falta de consciência e comprometimento dos produtores rurais, possivelmente temporária, em preservar o ambiente e ao mesmo tempo de cadastrar-se nos órgãos de controle ambiental, é preocupante.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEIRÃO, L. H. Unidade processadora de pescado do município de Xanxarê. Projeto do Depto. Ciência e Tecnologia de Alimentos CCA UFSC. Florianópolis, 53p., 1996.

FAULHABER, C. A importância de um sistema de inspeção e controle de qualidade dos produtos da pesca. In: SEMINÁRIO SOBRE CONTROLE DE QUALIDADE NA INDÚSTRIA DE PESCADO (Santos, 1988). Controle de Qualidade de Pescado. São Paulo, p.21, 1988.

NISKE, M. et. al. SETREM / FATREM (Sociedade Educacional Três de Maio / Faculdade de Três de Maio). Indústria de beneficiamento e filetagem de Peixes. Caminhos para o desenvolvimento. Programa RS Emprego. Três de Maio, p.79, 1997.

SEBBEN, C.L. Rendimento e "Sheff-Life" de Fishburger, apartir de "minced fish" lavado e não lavado. Projeto de Mestrado - UFSC Florianópolis, p.27, 1995.

SOUZA, M.L.R. **Industrialização, comercialização e perspectivas da piscicultura.** Curso de atualização em Piscicultura de água doce por tutoria a distância. AZAPOA Associação dos Zootecnistas do Paraná. Maringá, p.78, 1997.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES



MARIA ALBINA MACIEL¹ NERINO SÁVIO DA ROSA²
SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM³

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as interações adulto-criança, especialmente no espaço da Escola Infantil, tendo em vista a construção da autonomia pela criança, como um processo de descoberta em que o adulto cuida desta organização mediadora da relação criança-meio, interagindo com ela, auxiliando na construção de significados.

Palavras Chaves: Autonomia, Construção da Autonomia, Identidade.

ABSTRACT

This article has the aim of analyzing the adult-child interactions, mainly in kindergarten space, having in mind the autonomy construction by the child as a discovery process where the adult looks after this mediator organization between the child and the environment relationship interacting with it, helping in the construction of meanings.

Keywords: autonomy, autonomy Construction, Identity.

1 - INTRODUÇÃO:

Ao entender-se a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, merece uma especial atenção em função de que a qualidade das experiências vivenciadas neste ambiente contribui decisivamente na formação do processo de identidade e autonomia das crianças; isto é, nesta etapa lança-se a base.

Neste sentido, aborda-se neste escrito o desenvolvimento infantil embasado principalmente em Jean Piaget (1986-1980), bem como na observação de crianças na Escola Infantil.

As trocas significativas entre o adulto e a criança através do lúdico contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis,

oportunizando a construção da identidade e da autonomia.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é fruto das atividades cotidianas numa escola de Educação Infantil da rede Municipal de Santa Rosa, com dois momentos de pesquisa. No primeiro, a realização da revisão bibliográfica ou investigação teórica do assunto, diferentes entendimentos e as implicações desta teoria na prática educacional. O processo empírico aconteceu no segundo momento quando da observação das crianças e dos Monitores na escola, o que resultou em algumas considerações.

1 - Especialista em Educação pela UNIJUÍ, Professora de Filosofia no Curso de Bacharelado em Sistemas de Informações da SETREM. Macyel@terra.com.br

2 - Formado em Filosofia, Professor da SETREM e Coordenador Adjunto do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da SETREM. nerino@setrem.com.br.

3 - Avenida Santa Rosa, 2405, Três de Maio RS setrem@setrem.com.br

A metodologia qualitativa, que foi adotada, possibilitou uma maior compreensão da realidade social e das dificuldades de entendimento dos Monitores para com o processo da construção da autonomia no desenvolvimento infantil.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO

Por vezes nos omitimos em refletir sobre a nossa tarefa e deixamos de olhar o desenvolvimento infantil com a importância que lhe é devida. É necessário possibilitar no ambiente das escolas infantis mais atividade para as interações das crianças ao invés de cercá-las impondo um modelo de relação social centrado na figura do adulto. Estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a interação adulto-criança, evidenciam quão precoce seja a capacidade, por parte da criança, de produzir ações apropriadas para sustentar e manter trocas significativas com um adulto, mesmo na falta de instrumentos comunicativos aperfeiçoados.

É necessário que se compreenda o desenvolvimento humano, pois compreender isto é entender que a criança apresenta características específicas em cada etapa da sua vida. Neste sentido, os estudos de Piaget sobre as etapas do desenvolvimento infantil nos possibilitam perceber, compreender os vários comportamentos próprios de cada faixa etária diante do mundo. Que existe uma assimilação progressiva do meio ambiente que implica uma acomodação das estruturas mentais aos novos dados do mundo exterior. Quando se estuda o desenvolvimento humano e as características de cada etapa, pode-se reconhecer as individualidades de cada um, o que permite maiores condições de observação e interpretação dos comportamentos, entendendo que estes são determinados pela interação de vários fatores. E, em se tratando do desenvolvimento infantil, "... cada modificação sofrida, pela criança ou melhor,

construída para si, pela criança, corresponde a uma modificação estrutural profunda." (Becker, 1998 p. 45)

Pode-se identificar o desenvolvimento mental e o crescimento orgânico do ser humano. Neste sentido, a escola de educação infantil é um dos contextos de desenvolvimento da criança. É necessário ter-se claro que a criança é um ser complexo e que seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, lingüístico e físico motor, já ocorre desde a sua concepção.

A construção contínua que possibilita o aparecimento gradual de estruturas mentais, como formas de organização mental que vão se aperfeiçoando e se solidificando até alcançar o pleno desenvolvimento, caracterizam um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais.

O que acontece numa escola de educação infantil, onde dezenas de crianças de zero a seis anos com característica, história e formação familiar diferentes convivem cotidianamente? Consiste, acima de tudo, numa rica experiência aonde o seu desenvolvimento vai acontecendo na interação com seus pares e adultos.

O mundo das crianças é sempre desafiador para os adultos. E este desafio vai se tornando mais e mais exigente à medida em que vamos nos aproximando, querendo o mais possível construir nossa relação com a criança de forma prazerosa, reconhecendo que entre o adulto e a criança as relações nunca são de iguais, pois o adulto já estabeleceu níveis de compreensão, resultantes da superação das etapas já vivenciadas. É preciso necessariamente que nos encantemos com este mundo, e este encantamento reside no fato de, em primeiro lugar, realmente considerar a criança um ser único, com

possibilidades de se constituir como sujeito e a sua individualidade pautada por sua autonomia. Conforme afirma Oliveira (1992, p.70)

“...o adulto apenas consegue a difícil e sensível tarefa de adentrar o mundo mágico criado pelas crianças em suas brincadeiras se souber deixar-se envolver também pelo lúdico, pelo “aqui-e-agora” sendo constantemente atualizado na ação.”

No entanto, neste aspecto é que os adultos tendem a considerar que a criança está no seu nível de entendimento, desconsiderando, na maioria das vezes, que é ele que precisa buscar as formas de aproximação com o mundo da criança. Constatamos isto, ouvindo a indignação da mãe de uma criança de dois anos e dois meses, que não compreendia o porquê seu filho cuspiam com tanta freqüência considerando isto muito “errado e feio.” Ainda mais, revelou que a responsabilidade deste aprendizado era da escola de educação infantil porque seu filho estava “aprendendo” com as outras crianças. Destaca-se para esta mãe que esta descoberta era própria desta etapa de desenvolvimento, tanto que todos seus pares estavam com a mesma prática. Ressaltamos que, para a superação deste comportamento, há alternativas como: canalizar atenção da criança para outros interesses, não reforçar com ênfase esta prática condenando, pois quando a criança percebe que está provocando ou chamando a atenção do adulto geralmente mantém esta prática e pode sentir-se estimulada. Importante salientar que a compreensão da criança não é a mesma do adulto.

Na visão piagetiana o “erro é considerado como parte do processo de construção do conhecimento. Erro deve ser respeitado como um momento do processo de elaboração do conhecimento.” (Fontana, 1997 p.71). Portanto, o que no mundo adulto freqüentemente é visto como

um erro, para a criança é um processo de descoberta. Não que o adulto não possa intervir, mas é fundamental saber intervir com propostas para que a criança evite sentir-se condenada em suas atitudes. Cabe ao adulto “cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados.” (Oliveira, 1996, p.69)

4 PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO

A teoria piagetiana, não é a única, mas contribui muito no sentido de analisar com mais rigor, como a criança constrói seu conhecimento engajando-se nas atividades que a cercam e, para tanto, define períodos do desenvolvimento que obedecem a uma seqüência que é válida para todos: período sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas e período das operações formais. Embora, via de regra, cada um em particular tenha o seu desenvolvimento conforme a sua idade, todos iniciam e passam de uma fase para outra seguindo processos, ou seja, antes de caminhar com segurança passamos pelo engatinhar, caímos, levantamos... Mesmo observando mudanças mais acentuadas em certas etapas do desenvolvimento, é na infância e na adolescência que notamos mudanças mais significativas. Na fase adulta há uma certa estabilidade, isto não significa que o processo de construção fique estagnado.

4.1 Período de Zero a Dois anos

Para Piaget, a criança de zero aos dois anos encontra-se numa etapa a qual denominou, **sensório-motor** onde desenvolvimento da consciência do próprio corpo é diferenciado do restante do mundo físico. Destacou o desenvolvimento da inteligência em três estágios: reflexos de fundo hereditário, organização das percepções e hábitos, e a inteligência prática.

Esta etapa é percebida na educação infantil como o início do desenvolvimento cognitivo, a partir dos reflexos que gradualmente se transformam em esquemas de ação. Os reflexos inatos inicialmente respondem a estímulos do meio. O corpo da criança reflete o mundo, mas não se diferencia dele; "...o bebê através dos sentidos vai interagindo e estabelecendo relações com o mundo, alimentando-se de comida e conhecimento" (Craidy, 1998, p.33). Aos poucos, a criança vai assimilando e incorporando a partir do reflexo inato de sugar outros elementos do meio, como sugar o dedo, a fralda e ao mesmo tempo vai sendo transformada por estes elementos (acomodação); isto porque vai percebendo a diferença existente em sugar o seio materno, a chupeta, o dedo ou a roupa. Afirma Piaget (1983, p.14) "Para conhecer os objetos, o sujeito tem que agir sobre eles e, por conseguinte, transformá-los; agrupa, combina, separa, junta". Nos primeiros meses a criança necessita de estimulação mais acentuada por parte do adulto para que possa descobrir-se e constituir-se como ser humano.

Para Kami (1991, p.19) "...agindo sobre os objetos, os bebês gradualmente estruturam seu tempo e espaço". Está aí um dos elementos fundamentais da construção da autonomia. Pequenos gestos vão delimitando dia após dia o universo da criança. Ela vai lentamente tomando consciência do mundo externo, as suas ações se deslocam de seu próprio corpo para os objetos. Os olhos passam a acompanhar os movimentos. Seu corpo deixa de ser o centro, pois por meio de ações, aprende manipular os elementos do meio. Se os efeitos produzidos pelas ações forem interessantes poderá repeti-las várias vezes. Vai diferenciando meios e fins e suas ações vão ganhando intencionalidade. Age para atingir um propósito. Desenvolve movimentos mais complexos como engatinhar, agarrar, levantar e aprender a andar.

Observou-se na escola de educação infantil (berçário) que isso ocorre significativamente quando a monitora coloca as crianças livremente em cima do tapete com diversos brinquedos, oportunizando situações de interação e de aprendizagem entre ela (a monitora), as crianças e os brinquedos. Esta é uma vivência vista muitas vezes com irrelevância; no entanto, é fundamental para a construção da sua autonomia, isto porque nesta etapa de seu desenvolvimento, a criança já tem condições de exercitar suas escolhas diante dos objetos que estão no seu campo visual.

Outro aspecto fundamental é a fala.

"Desde o nascimento a criança está imersa num mundo de sons, os quais vão estimulando-a e organizando-a em relação a si mesmo e ao mundo com o qual está interagindo." (Craidy, 1998, p.37)

A gestualidade tem a ver com o corpo, a fala tem a ver com a boca especificamente. E a boca tem um papel fundamental na vida das crianças até aproximadamente dois anos.

"Tudo o que pegam levam à boca, esta se torna um filtro, um radar exploratório, um canal através do qual se dá o conhecimento encantando, desafiando, trazendo saúde e novas descobertas na vida dos bebês." (Craidy, 1998, p.38)

A partir dos 6 aos 9 meses a criança começa a repetir sons ou combinações de sons. Nesta repetição dos sons que ouve no seu cotidiano, ela vai desenvolvendo sua capacidade de falar. Inicialmente repete sílabas e vai ampliando gradativamente, e mostrando suas preferências por certas palavras; mas, para que a criança seja capaz de usar socialmente a linguagem articulada é necessário que haja por parte dela uma compreensão verbal. Piaget relata

"...que diversos estudos possibilitaram perceber que as crianças resolvem vários problemas, embora tenham dificuldade

4 - Pedro, se considerada a sua idade cronológica estaria ainda no berçário da escola. No entanto, devido ao seu desenvolvimento acentuado, foi transferido para junto dos maiores, ou seja, para o Maternal 01.

para explicar verbalmente o raciocínio que lhes permite chegar à solução, ou seja, elas não conseguem transpor em palavras toda a atividade mental que já sabem colocar em atos.” (Fontana, 1997, p.95)

Percebe-se que a fala dos bebês vai sendo desenvolvida à medida que seu corpo amadurece. Pedro⁴, uma das crianças que frequenta o Maternal 01 (1 ano e 10 meses), anda com firmeza, acompanha as brincadeiras das crianças com mais de dois anos e meio e sua fala é clara, segurando um livro de literatura infantil, diz: - “*qué vê!*” (usa esta expressão para solicitar que a monitora lhe mostre o livro). Outras vezes, perguntado onde está o colega Ciro, aponta e diz: - “*tá qui*”. Aproximando-se da monitora solicita: - “*qué colo*”. Destaca-se que este tem um desenvolvimento destacado, pois sua mãe é uma incansável desafiadora, oferecendo-lhe sempre muitas oportunidades de expressão. No final da tarde, quando vem buscá-lo não tem pressa, permanecendo no ambiente da escola querendo saber dele o que aconteceu durante o dia, questiona, elogia, brinca; enfim, interage com o mundo do seu filho.

À medida que a criança vai adquirindo mais vocabulário, ou seja, as palavras da linguagem social, estas passam a acompanhar as imagens mentais e os símbolos que ela utiliza inicialmente. Assim como gradualmente se processa a passagem da ação motora para a ação interiorizada, processam-se as relações da criança com as palavras. Ela utiliza a linguagem de forma imitativa, simbólica e pré-conceitual, como por exemplo “*bruuuuu*” para designar um carro que passa ou qualquer meio de transporte que passa como também para manifestar seu desejo de andar de carro. “*Mamã*” pode designar a mãe, as roupas da mãe no armário, ou qualquer mulher acompanhada de uma criança, e até para externar o desejo que sente em relação a algo. No berçário, percebe-se que “*mama*” é uma expressão usada

para chamar a monitora para pedir alimentação. Portanto, o mesmo termo pode expressar situações diversas. Essas primeiras palavras, que Piaget chama de “primeiros esquemas verbais, têm um forte caráter imitativo e não têm significado fixo.” (Fontana, 1997, p.90 - 91)

Quando a criança se apossa dos primeiros esquemas mentais, aprende a falar palavras-frases, tipo: “*Papá*” quero comer, vou comer; “*Nenê dá*” para pedir algo. A partir destas frases, passa à construção de representações verbais, evocando e reconstruindo acontecimentos não mais ligados ao ato imediato.

Na primeira fase evolutiva da criança a vida emocional é simples. Não reprime suas emoções; ao contrário expressa-as conforme o atendimento de suas necessidades. O medo, a ira e a afeição são as manifestações mais comuns. São também manifestadas mais frequentemente e são muito rápidas e transitórias. Existe uma relação entre as manifestações emocionais e as necessidades físicas. Tem fome: chora, está molhado: chora. São formas de expressão do que sente e necessita. Como no caso de Carlos (7 meses), quando deseja colo e atenção grita, chora, irrita-se até ter atendida a sua necessidade. Depois de atendido, manifesta visivelmente grande satisfação.

Precisa-se ter claro que é vital para o desenvolvimento emocional da criança o contato físico. No cotidiano do berçário, consideramos este fator um dos mais importantes, principalmente por se tratar de instituições públicas, onde muitas crianças são atendidas e seguidamente constatamos que existe uma rejeição muito grande em dar a mamadeira no colo, passear, brincar, mimar, conversar e até de ficar com a criança aconchegada ao adulto, independente de ela solicitar. Esta é uma situação complexa, pois na prática cotidiana constatamos que mães e monitoras,

principalmente do berçário, insistem em justificar que é melhor manter a criança no berço, carrinho ou cavalinho e outros, para não se tornarem manhosas. Não tendo presente que a falta deste contato afetivo prejudicará o seu desenvolvimento pleno, com certeza! Ilustrando, lembra-se que certa vez no berçário da escola de educação infantil, quando foi sugerido, em função da importância, que se deveria dar colo à vontade para os bebês. Rosa⁵ manifestou-se dizendo: "Era só que faltava! Dar colo para estas crianças. Vão ficar todas baldosas!"

Esta resistência que existe, em muitas escolas de educação infantil, talvez possa ser atribuída ao precário conhecimento sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento infantil, mas também está muito relacionada à formação cultural, e até mesmo com a vida deste adulto que trabalha com crianças. Por vezes, pode ser falta de motivação, problemas familiares, insatisfações.

O adulto expressa assim seu conceito de falta de afetividade e de irrelevância com o mundo da criança, mantém uma atitude de distanciamento, apenas reparando para que a criança não corra nenhum risco físico que possa comprometer a sua imagem de "cuidador de criança", pois na sua concepção agradar, acariciar, dar colo, brincar, poderá tornar a criança "baldosa", "cheia de vontade". Este adulto não consegue compreender que as manifestações afetivas são alicerces para a construção de uma relação mais estreita, duradoura e de confiança, favorecendo a construção da autonomia. Percebe-se, então, a dificuldade que muitos adultos têm de olhar o mundo sob a ótica infantil, imaginando que a negação destes aspectos é que irão construir a disciplina e os limites.

O desenvolvimento da auto-estima da

criança, geralmente é resultado do sentimento e da confiança da qual é alvo por parte de quem lhe cuida, sendo então um processo de interiorização. Todas as vivências estabelecidas através de informações, através da postura corporal, mais linguagem gestual e verbal, possibilitam formas de estabelecer vínculos com as crianças. Ao compreender o que estão querendo comunicar, proporciona-se um fortalecimento da autoconfiança.

A criança é sempre "guerreira" na busca e defesa do seu espaço. Não reluta em insistir, retornar, solicitar a atenção, o carinho do adulto. A forma como o adulto recebe estes sinais reforça e estimula ou não o seu desenvolvimento. Quando o adulto exige da criança com afeto condições de fazer, ele está favorecendo a independência, colocando-se na condição de mediador das relações entre a criança e os diversos universos sociais nos quais ela interage. Por outro lado, quando o adulto não tem tolerância, afetividade, compreensão, reprime e não oportuniza a construção da autonomia.

Ao questionar-se uma monitora sobre como ela procurava promover a construção da autonomia da criança. Ela afirmou:

Demonstrando à criança que ela é capaz, que tem condições de atingir os objetivos propostos. Valorizando o que ela faz, dando à criança a oportunidade de criar, incentivar, pensar por si própria. O incentivo faz parte da educação, desde o incentivar a criança em como se portar numa fila ou no refeitório, na higiene pessoal, quando se faz uma atividade, pois muitas vezes ouvimos "não sei, não posso, não consigo" ou "tenho medo". Nesse momento, precisa-se ter tato e ajudar a criança a compreender-se e a se libertar para sua autonomia.

A criança que é bem auxiliada quando pequena, com certeza será um adulto preparado para a vida, com muito mais tranquilidade, sabendo que é um ser

5 - Uma monitora da escola de educação infantil pesquisada.

6 - Conservada a grafia original, conforme escrito pela monitora.

humano importante e que tem seu lugar neste mundo. (Mariana, Monitora do Jardim)⁶

Frente às diversas respostas obtidas neste questionamento, ressaltamos que esta foi das poucas que definiu com mais convicção a importância da construção da autonomia como processo de construção que deve ser desencadeado pelo adulto. Nem todos assim concebem a construção da autonomia, como por exemplo, uma outra monitora questionada sobre o mesmo assunto, declarou:

Procuro dar espaço para que as crianças falem o que pensam e sentem, além de questionar nossas atitudes em sala e o trabalho realizado. Mudar o que não vem dando certo, também faz parte. Construir a autonomia nem sempre é fácil e corre-se o risco de confundir com a falta de limites, o que não é. Autonomia regada a limites é uma boa. (Fabiana, monitora Maternal 02.)⁷

Percebe-se nos questionamentos que fizemos com profissionais das escolas de educação infantil sobre a construção da autonomia pela criança, que existe um entendimento de que a autonomia é a procura de independência, que é da natureza da criança e é da responsabilidade do adulto direcionar e ajudar a criança no desenvolvimento da mesma, pois se trata de uma conquista gradativa. A criança que é oportunizada a desenvolver a sua autonomia mais facilmente alcança seus objetivos, convive melhor com seus pares, é mais tranqüila, independente, cria e estabelece relações buscando soluções. O profissional precisa ser flexível, sensível, oportunizar, acreditar no potencial da criança, ter disposição para rever seu trabalho, ter conhecimento.

Portanto, é importante o adulto ir observando como as crianças ocupam o espaço

físico, como diferentes objetos são por elas utilizados, as atividades das quais elas mais tomam parte.

“Deve também o adulto ser capaz de observar, reconhecer e avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e suas necessidades. Tentar se colocar no lugar da criança para captar sua forma de ser e as hipóteses que está construindo sobre o mundo em cada momento.” (Oliveira, 1992, p. 70)

4.2 Período dos dois aos sete anos

Dos dois aos sete anos, Piaget caracteriza o período pré-operatório onde o desenvolvimento da linguagem perpassa por três conseqüências para a vida mental: a) socialização da ação, com trocas entre os indivíduos onde se efetivam e fortalecem as interações com os quais convivem; b) desenvolvimento do pensamento, a partir do pensamento verbal: finalismo (porquês), animismo imaginário e artificialismo fantasiar; c) desenvolvimento da intuição. Começa a perceber, ligar os fatos aos movimentos.

O processo de socialização do ser humano é extremamente complexo. Começa muito cedo em sua vida e é a partir deste que o sujeito constituirá o que chamamos de personalidade e, do ponto de vista cognitivo e emocional, o desenvolvimento ocorre dentro de um contexto psicossocial que lhe dá significação.

Os principais aspectos do desenvolvimento psicossocial são a aquisição da linguagem e o desenvolvimento emocional. Inicia usando a linguagem como instrumento de comunicação de seus pensamentos. Nos primeiros dois anos, a criança passa por uma série de transformações que possibilitam formas de aquisição e elaboração da linguagem. Inicialmente, muito centrada nos reflexos, lentamente passa por uma organização preceptiva e motora dos fenômenos do meio,

7 - Conservada a grafia original, conforme escrito pela monitora.

expandindo a compreensão que ela já tem deste meio externo, produzindo, então, progressivamente diferenciados: o eu e o mundo.

Progressivamente distingue o eu e o mundo, por exemplo. Começa procurar um brinquedo que lhe é retirado. Anteriormente, este brinquedo deixava de existir; agora, é percebido entre os objetos. As pessoas continuam existindo mesmo quando estão fora do seu campo visual. Começa a formar as imagens mentais, desenvolvendo a função simbólica. À medida que o desenvolvimento da função simbólica a libera de agir somente em situações do meio imediato, ampliam-se o espaço e o tempo. Podendo imaginar ações ou fatos sem praticá-los efetivamente. Na escola de educação infantil constata-se, quando se verifica que as crianças são capazes de compreender que a mãe vai trabalhar mas volta para buscá-la. Esta aquisição é muito importante, pois favorece a constituição da criança como um ser autônomo, superando a insegurança que se apresenta nos primeiros momentos que frequenta a escola.

Vivenciou-se uma experiência neste sentido, quando dois irmãos um menino com 1 ano e 8 meses e uma menina de 2 anos e 7 meses, que levaram mais de um mês para construir essa compreensão, evidenciando tudo isto com muito choro e tristeza, sendo que nada conseguia lhes distrair ou interessar. Solicitavam a mãe e o pai o tempo todo, repentinamente começaram a brincar e a se integrar com o grupo. Ressalta-se que esta família, de origem alemã, veio do interior em busca de trabalho. As crianças até então não haviam se separado dos pais em momento algum, daí, também, a dificuldade de adaptar-se.

O interessante nesta fase é que a criança evidencia sobremaneira a luta pela sua constituição. Através da linguagem tanto gestual quanto verbal, ela se contrapõe ao adulto no sentido de fazer valer as suas vontades; por isso teima, grita, sapateia, se atira no chão, bate,

morde, faz de conta que não ouve; enfim, não se entrega facilmente ao convencimento, à intervenção do adulto. Neste sentido é que se fazem necessárias a compreensão e a habilidade do adulto para lidar com esta criança a fim de canalizar seu potencial e atenção, interagindo de modo que possa oportunizar situações em busca da construção da autonomia pela criança.

Por volta dos dois anos de idade, a criança passa por um significativo desenvolvimento em função da aquisição de novas palavras e possibilidades de combinações entre elas. Esse impulso de linguagem é contemporâneo dos processos em relação à autonomia adquirida pela criança. Para se fazer entender, é necessário que seja mais explícita, o que facilitará sua reafirmação quanto à independência. "Trata-se de um processo dinâmico e de muita facilitação." (Oliveira, 1999, p.167)

Para concluir-se a especificação dos períodos de desenvolvimento conforme a teoria de Piaget, tem-se ainda a destacar dois períodos importantes, os quais não serão detalhados por não se constituírem em etapas que englobam este estudo, em função da delimitação da temática.

4.3 Dos sete aos quinze anos

Dos sete anos aos onze anos período das operações concretas o pensamento da criança começa a assumir a forma de operações intelectuais. Torna-se capaz de compreender o ponto de vista do outro, estabelecendo nesta fase as bases para o pensamento lógico.

Dos onze anos aos 15 anos período das operações formais É na adolescência que o indivíduo se torna capaz de pensar abstratamente, pensar sobre o seu próprio pensamento, formula organizadamente desenvolvendo conexões lógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de conhecimento e organização do mundo que se tem desde a primeira etapa do desenvolvimento até a vida adulta podem até ser modificadas, mas as funções de cada etapa permanecem as mesmas. Isto porque ocorrem interferências culturais, sociais e afetivas; no entanto, é indispensável que o ser humano, ao constituir o mundo, constitua a si mesmo. Para Piaget, o homem pensa e age para satisfazer uma necessidade, para superar um desequilíbrio, para adaptar-se às novas situações do mundo que o cerca. Esta adaptação da assimilação (as coisas e os fatos do meio são inseridos em um sistema de relações e adquirem significação para o indivíduo.); e da acomodação (processo de modificação que se opera nas estruturas de pensamento do indivíduo). (Fontana, 1997, p.45)

O processo de desenvolvimento depende, na perspectiva piagetiana, de fatores internos ligados à maturação, da experiência adquirida pela criança em seu contato com o ambiente e, principalmente, de um processo de auto-regulação que ele denomina equilíbrio. A equilíbrio é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental, por meio dela é que se mantém um estado de equilíbrio e adaptação ao meio. Por isso a adaptação é a função constante do desenvolvimento. (Fontana, 1997, p.47)

Conforme Rosa (1992,p.51)

“... a idade em que uma criança desenvolve certa habilidade motora pode variar, em função das diferenças individuais, mas a ordem do desenvolvimento motor é constante para todos os indivíduos.”

Por isso, é de natureza seqüencial. Apesar de, ao nascer, termos todas as células nervosas. Ainda precisa nos desenvolver no sentido de poder discriminar os vários tipos de estímulos a que

estamos expostos. A percepção neste sentido é um processo cognitivo.

“O desenvolvimento pleno dessa capacidade é de fundamental importância para todos os outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo e depende da interação entre os processos maturacionais e a aprendizagem fornecida pelo meio”. (Rosa, 1992, p.54)

Importa destacar também que as formas de se adaptar às novas condições de vida se inicia no desenvolvimento dos padrões de ajustamento psicossocial. Neste sentido, são muito importantes os aspectos emocionais do desenvolvimento humano, os quais aproximam e/ou afastam. Pode-se relacionar a emoção e a motivação como elementos inerentes ao comportamento, o qual entende-se deva ser pautado pela autonomia. O ser humano, privado de autonomia, carece de identidade, é inseguro nas suas decisões e relações com os outros, não demonstrando ousadia e criatividade, tornando-se uma pessoa dependente das concepções alheias.

O depoimento de um monitor sobre a construção da autonomia, enfatiza que:

...a autonomia da criança irá ocorrer naturalmente e gradativamente, pois todas as atividades direcionadas e relacionadas à criança já possuem uma pequena dosagem de estímulos à construção da sua própria autonomia, ou seja, o maior ou menor grau de independência de determinada criança dependerá muito das pessoas com quem ela convive. (Paulo, Monitor Maternal 02)⁸

Reconhece-se que o adulto faz a diferença. Diversas vezes percebe-se no cotidiano que com alguns monitores as crianças têm uma interação mais autônoma; com outros, demonstram uma certa restrição. Portanto, é fundamental que ao optar pelo trabalho com

8 - Conservada a grafia original, conforme escrito pelo monitor.

crianças possa-se, também, optar pela paciência, alegria, disposição e compromisso, a fim de que a marca na vida deste ser seja a mais positiva possível. Reconhece-se que a autonomia é a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, respeitando regras e valores, perspectiva pessoal e comunitária; mais que um objetivo deve ser um princípio dos educadores.

6 CONCLUSÃO

Por ser tão relevante o processo de construção da autonomia pelo ser humano, é fundamental que o adulto que atua na escola infantil compreenda e assuma sua responsabilidade nesta tarefa. Esta deve constituir-se em fator de relevância; sendo assim, exigem-se ações coerentes e muito conhecimento e criatividade por parte do adulto a fim de que sua contribuição seja no sentido de qualificar a formação do ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Fernando, FRANCO, Sérgio (org.). Revisando Piaget. Porto Alegre: Mediação. 1998.
- BOCK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes, *Psicologias Uma introdução ao estudo da psicologia*. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva. 1989.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. 9 ed. Trad. Rosana Severino De Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CRAIDY, Carmem Maria (org). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 80 p. (Cadernos Educação infantil, v. 5)
- ____ e KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998.
- FONTANA, Roseli, CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1998.
- HOFFMANN, Jussara (coord.) Maria Beatriz G. da Silva. *Ação educativa na creche*. Porto Alegre: Mediação, 1995. 60 p. (Cadernos Educação Infantil, v. 0)
- KAMI, Constance. DEURIES, Rheta. *Piaget para educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KRAMER, Sonia (Coordenadora), *Com a pré-escola nas mãos Uma alternativa curricular para a educação infantil*, 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- ____, LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas SP: Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica).
- KUHLMANN, Junior, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MACHADO, Maria Lúcia A.. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez. 1995.
- ____. *Creches, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- ____. (org.) *Educação infantil: muitos olhares*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Vera Barros de, BOSSA, Nádia A. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1999.
- ROSA, Merval, *Psicologia evolutiva*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.
- SOUZA, Ana Maria Costa de. *Educação Infantil uma proposta de gestão municipal*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: VERTENTE DA SAÚDE



MARILEI INÊS ZART ASSINI ¹

SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM ²

RESUMO

Transitam no âmbito escolar diferentes concepções sobre qual o papel da educação física na educação. Uma das melhores formas para se confirmar a importância da presença da educação física na escola é através das afirmações/respostas dos próprios alunos. Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica-descritiva, pois foram consultadas bibliografias já publicadas e relacionadas ao assunto, acrescida da descrição de características de uma população e a relação entre as variáveis, caracterizando, por fim, como pesquisa de campo em função das informações obtidas acerca do problema. Por meio deste trabalho procurou-se identificar as expectativas dos alunos e as atividades realizadas nas aulas de educação física, bem como analisar as perspectivas e tendências da educação física escolar, relacionada à atividade física e saúde. Por fim, verificar quais seriam os conteúdos para uma nova proposta curricular para o ensino médio na SETREM, com base nas respostas das questões. Os resultados foram obtidos através de um questionário aplicado diretamente aos 210 alunos, de ambos os sexos, que estudam no ensino médio da Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM). De acordo com os alunos, as aulas de educação física deveriam proporcionar a aquisição de conhecimentos relacionados à atividade física e saúde, através de discussões teórico-práticas de conceitos e da realização de atividades e experiências capazes de promover mudanças comportamentais, relacionando-as com as atividades práticas que estão sendo ensinadas. Sugere-se conteúdos com uma progressão lógica em termos de atividades físicas com base para uma educação física que promova um estilo de vida ativo, enfatizando-se conteúdos sobre aptidão física e saúde, utilizando o desporto como experiência, uma vez que a escola tem como uma de suas características a participação e a realização de eventos esportivos.

ABSTRACT

There are different conceptions about the role of Physical Education in the school environment. One of the best ways to confirm the importance of Physical Education at school is through the student's statements and answers. This study is a descriptive-bibliographic research once some related publishing were analyzed, and it also has the description of characteristics of a population in relation to the variables. Therefore, it can be considered a field research because of the information obtained about the problem. The aim of this study was to identify the student's expectation and activities to be achieved in Physical Education classes, as well as to analyze the perspectives and trends of this discipline at school, which is related to physical activity and health. At last it was aimed to verify the contents for a new curricular

1 - Especialista em Atividade Física e Saúde, professora de educação física da SETREM, e mail: marileiassini@setrem.com.br

2 - Avenida Santa Rosa, 2405; Três de Maio RS setrem@setrem.com.br

proposal for SETREM. High School, based on the student's answers of the questionnaire. This questionnaire was applied to 210 student's, from both sexes, who study at Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM) High School. According to these pupils, the Physical Education classes should provide the acquisition of knowledge related to physical activities and health, by discussing concepts e accomplishment of activities and experiences the promote some changes in their behavior, comparing them to the taught activities and experiences that promoter some changes in their behavior, comparing them to the taught practical activities. It is suggested contents with a logical progression in terms of physical activities in order to promote an active lifestyle, emphasizing contents on physical fitness and health, using sport as an experience once the school has participation and sport event as one of its features.

Palavras chaves: educação física, ensino médio, saúde.

INTRODUÇÃO

A educação física serve a numerosas intenções e, historicamente na escola, vem incluindo muitos objetivos em cada série. Quando se observa o cotidiano das aulas, principalmente no ensino médio, pode-se constatar que a mesma, assim como está, é para os alunos um assunto de rotina e suas propostas são por demais conhecidas e aceitas. Tenta-se ensinar de tudo um pouco, observando-se quase nenhuma seqüência lógica de um ano para o outro.

Os professores de educação física não conseguem convencer as pessoas (população em geral) de que este componente curricular é importante, uma vez que suas ações não são capazes de sensibilizar e informar estas pessoas. Não se está querendo, com essas informações, negar o trabalho de muitos profissionais. A intenção é justamente elucidar e afirmar que os alunos do ensino médio, assim como seus profissionais de educação física, tentam entender a identidade da mesma.

É inegável que o passado os condena, pois muitos professores de educação física, no mínimo, se omitem ou contribuem para a descaracterização da disciplina ao longo da trajetória histórica deste país. E hoje, será que o presente pode os absolver? Será que eles vêm a educação física numa perspectiva de mudanças? Ou será que

continuam a utilizar os corpos como canais receptores de ideologias que representam apenas os anseios de um pequeno grupo?

É preciso retomar as discussões em torno de uma teoria da educação física que garanta a especialidade da área, atenda as suas necessidades e expectativas e identifique as características dos alunos para que haja adequação dos conteúdos. Se isso não for possível, que pelo menos se consiga a indicação do caminho a ser seguido. É necessário, portanto, sacudir as certezas e refletir sobre a prática docente de cada um, bem como sobre o papel/função da educação física no ensino médio. Apesar do significativo aumento do número de publicações oriundas de pesquisas em educação física, a disciplina, na escola, não vem sofrendo mudanças expressivas. A educação física (como componente curricular), na sua grande maioria, continua se restringindo ao ensino do desporto. Se só assim fosse não seriam necessárias, em sua formação acadêmica, as disciplinas como: anatomia, psicologia, filosofia, sociologia e outras.

Portanto, a intenção é lançar algumas sementes no sentido de que se perceba o quanto é rica em oportunidades de diversificação a disciplina de educação física, para que a mesma não se limite a ministrar apenas conteúdos impostos, principalmente, pela mídia.

A partir destas ponderações, o objetivo

desta proposta será o de efetuar um estudo bibliográfico sobre as expectativas dos alunos e as atividades realizadas nas aulas de educação física no ensino médio da SETREM (Sociedade Educacional Três de Maio), uma vez que os conteúdos dos programas de educação física nos três últimos anos escolares vêm repetindo os mesmos objetivos do ensino fundamental.

Justifica-se, ainda, a realização deste estudo a fim de se traçar um paralelo a partir do que está acontecendo com este componente curricular na escola e o que os alunos esperam do mesmo, pois sabe-se que a escola está deixando de ser uma instituição cuja função primeira é alfabetizar e preparar para o mundo do trabalho para responder às transformações que os alunos vivem e com as que se relacionam na vida diária, bem como em função das novas responsabilidades assumidas pela educação física sobre atividade física e saúde.

REVISÃO DE LITERATURA

Desde a década de setenta, pesquisadores em todo o mundo estão preocupados com a atitude negativa dos alunos em relação às propostas curriculares oferecidas e, na busca de um objeto de estudo a respeito das perspectivas para uma nova educação física no ensino médio, passa-se a manusear a produção de uma série de autores, destacando-se principalmente Nahas³ e Corbin (1992) e Nahas⁴ (2001). Este estudo procurou caracterizar as atitudes dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física.

Buscou-se em Kreutz⁵ (1994) e Tesche⁶

(2001) entendimentos de como as Escolas Teuto-Brasileiras Evangélicas começaram no Rio Grande do Sul e, com base em algumas leituras de artigos, livros, dissertações e textos, dentre os quais pode-se destacar Ghiraldelli⁷ (1998), Soares⁸ (1994), Betti⁹ (1992) e Lovisolo¹⁰ (1993), deu-se início às reflexões a respeito das tendências que permearam o desenvolvimento da educação física no Brasil a fim de melhor entender o discurso das propostas curriculares que fizeram e fazem parte das aulas de educação física.

Ao longo dos anos, os programas de educação física têm incluído objetivos diversificados; contudo, é possível constatar que isto parece não estar acontecendo e satisfazendo as necessidades e expectativas dos alunos, principalmente no ensino médio.

Seus conteúdos estão voltados quase que exclusivamente para o esporte. Parece predominar o ensinamento de fundamentos do jogo, onde os mais habilidosos acabam excluindo/inibindo os alunos com menos condições e habilidades (que geralmente são a maioria) e estes acabam participando das aulas, somente pela presença. Logicamente cada vez mais os alunos vão se afastando das aulas, deixando de se beneficiar, e principalmente, empobrecendo o trabalho e a presença da disciplina e do profissional de educação física na escola.

Quando o adolescente chega ao ensino médio, suas glândulas sexuais já estão maduras. Assim, como as modificações no sistema glandular provocam alterações físicas no seu organismo, este mesmo jovem traz consigo uma

3 - NAHAS, M.V. e CORBIN, C. B. (1992). Educação para aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de Educação física. Revista Brasileira de ciência e Movimento, 6 (3) p.14-24.

4 - NAHAS M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf/2001.

5 - KREUTZ, Lúcio. Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul- São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994, v.2

6 - TESCHE, Leomar. O turner a Educação e a Educação física nas Escolas Teuto-Brasileiras no Rio Grande do sul 1852-1940. (2001)

7 - GHIRALDELLI, Jr. Paulo. Educação física Progressista a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988

8 - SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994

9 - BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo grau: Educação Física para quê? Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte V13, nº 2, p.282-287, 1992, p.285

10 - LOVISOLO, H. Educação Física como arte da mediação. Contexto & Educação, Ijuí, 1993

revisão e até uma diminuição dos valores habituais onde também a educação física é submetida, agora, a uma crítica rigorosa.

Nesta idade, o adolescente procura para si normas de conduta e modelos de vida. Valores que ele vivencia têm maiores chances de determinarem seu mundo de valores do que aqueles apresentados abstratamente. O jovem submete-se a uma autoridade que ele, internamente, reconhece, mas rejeita toda autoridade imposta obrigatoriamente.

Na infância, pode-se contar com uma receptividade quase que geral para todas as atividades realizadas nas aulas de educação física. Enquanto que este mesmo aluno, ao se aproximar dos 13-14 anos de idade, e hoje com frequência, já aos 12 anos, passa a escolher suas atividades preferidas e, na medida em que vai ocorrendo um progressivo desenvolvimento, isto é, a consolidação dos interesses, a predisposição a ocupar-se em outras áreas é cada vez menor.

Dizem que o jovem ainda não está em condições de escolher, porque o círculo de escolhas está demasiado restrito e porque o jovem conhece demasiado pouco.

É nessa idade que o adolescente põe novamente o corpo como centro do seu campo visual. Então, é o momento de provocarmos discussões e esclarecimentos, oferecendo ao aluno subsídios para que, ao invés de afastar-se da atividade física, ele faça dela um hábito para toda vida.

Para Seybold¹¹:

... as possibilidades da educação física somente nos dará o jovem quando ele deixar a escola e não se afastar da educação física, como de uma enfadonha tarefa escolar, e sim incluí-la em sua vida profissional, como uma ajuda para viver.

Isto parece ser de suma importância, uma

vez que aumenta outra vez as possibilidades da educação física. Os profissionais da educação física têm um trabalho difícil pela frente; conscientizar, principalmente o aluno de ensino médio, que existem outros objetivos para a educação física.

A educação física no ensino médio, assim como outra disciplina, jamais pode ser sem planejamento e sem objetivos; ela necessita de um planejamento subordinado a um objetivo-conteúdo. Precisa-se partir de um planejamento e uma formação centrada no aluno, pois o aluno de ensino médio já possui condições de tomar consciência daquilo que faz na escola para então poder organizar sua própria aprendizagem.

Poder-se-ia aqui transferir para o ensino médio uma afirmação de Hidelbrandt e Laging¹²:

“O ensino da educação física é a construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para a superação de situações de vida presentes e futuras”.

A aula de educação física, no ensino médio, na maioria das vezes, não é preparada, planejada para o aluno como sujeito, mas sim como objeto da aula. Concorda-se com Hidelbrandt e Laging¹³ que o planejamento e a execução são tarefas de todos os que deles participam: professor e aluno.

Somente quando estivermos como professores, em condições de abrir o ensino para as necessidades e os interesses subjetivos dos alunos ou, em outras palavras, somente quando o aluno tiver a oportunidade, em aula, de vivenciar sua ação como subjetivamente importante somente quando ele tiver a possibilidade de conquistar colocações positivas e manutenções de valores, somente quando ele puder desenvolver um interesse para a prática da educação física e elevar sua prontidão afetiva de aprendizagem, somente, então, ele considerará a prática da educação física como algo que faz sentido e identificar-se-

11 - SEYBOLD, Annemarie. Educação física: princípios pedagógicos. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1980. p. 46

12 - HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. P.7

13 - HILDEBRANDT e LAGINGT (1986) Op. Cit. P. 21

á com o objetivo que quer alcançar na aula de educação física. (HILDEBRANDT e LAGINGT (1986) Op. Cit. P. 21)

Para o professor, significa preparar as situações de ensino de tal maneira que estimulem o aluno a agir e que os problemas e questionamentos do aluno possam ser resolvidos por ele, com base na sua condição de poder fazer e de suas experiências. Situações de ensino que o grupo de alunos possa modificar e transformar de acordo com suas necessidades. Quando os conteúdos do ensino da educação física forem modificados para se tornarem adequados aos alunos, planejados de modo a ocupar os alunos produtivamente de acordo com seus interesses e necessidades, a educação física não mais servirá apenas à reprodução dos conteúdos encontrados no esporte, mas irá estimular o aluno a uma atividade física permanente. Educandos perceberão a importância de adotar um estilo de vida saudável.

Existe a necessidade de um maior envolvimento e comprometimento dos professores de educação física com as questões sociais. O profissional de educação física precisa apurar uma visão mais crítica da sociedade para estar mais envolvido nos processos políticos e sociais, engajando-se num movimento crítico em busca de uma sociedade mais igualitária e humana.

CONCLUSÃO

Ao final desta tarefa, pode-se chegar a algumas considerações valiosas no sentido de poder afirmar que a educação física é um importante componente curricular, essencial para o desenvolvimento das características cognitivas, afetivas e motoras do aluno, contribuindo significativamente no processo de transformação social.

Através da construção do referencial teórico, desenvolveu-se uma visão crítica e

consciente dos objetivos da mesma. E, para que essas ações aconteçam, precisa-se de uma educação física que valorize os conteúdos e que saiba construir e organizar a mesma, com objetivos específicos que ajudem professor e aluno a tomarem decisões quanto a forma de trabalhar.

Com base nas respostas do questionário aplicado aos alunos, assinalam-se, inicialmente, as dificuldades com as quais hoje em dia se defrontam os professores ao desejarem esclarecer as pré-condições de uma educação física. Talvez seja este o momento mais difícil, uma vez que uma nova abordagem exige conhecimentos a respeito do assunto.

Ao analisar as expectativas dos alunos em relação às aulas de educação física, conclui-se que é importante a escola oferecer aulas de educação física no ensino médio e que os educandos esperam que a mesma justifique sua presença através da orientação para a importância da atividade física para vida, habilitando-o e informando-o sobre a prática de atividades físicas de forma regular e adequada para toda vida. O motivo principal que leva o aluno a não praticar atividades físicas na escola está relacionado ao desinteresse quanto aos conteúdos das aulas. Aham importante que outras matérias (disciplinas) trabalhadas em sala de aula relacionem seus conteúdos aos conteúdos desenvolvidos na educação física e que os conteúdos desenvolvidos nas aulas são cada vez mais influenciados pela televisão.

Analisando como a educação física está sendo trabalhada na escola e se a mesma sabe definir como deve trabalhar, constata-se que a característica principal é de aulas práticas e as atividades que mais predominam estão voltada ao desporto (por isso o desinteresse das aulas). Nas aulas teóricas, a exposição do professor é a metodologia que predomina.

Os alunos concordam que a educação

física promove saúde e que a mesma deveria contribuir para a compreensão da relação entre atividade física e saúde, bem como da necessidade do aumento das horas semanais para três. Se continuarem com duas aulas semanais consecutivas, estarão na verdade realizando uma sessão de 2 horas e, além disso, precisa-se considerar feriados, faltas do aluno e outras atividades que acontecem nos dias de educação física que pode levar um intervalo de 15 dias quando uma aula não se realiza. A educação física como prática educativa faz presumir que requer certa continuidade.

Entendem por tempo livre "fazer o que gosta" e que a opinião dos alunos em relação aos conteúdos que serão desenvolvidos é tão importante quanto a do professor.

É forçoso reconhecer que os programas escolares têm fracassado em despertar motivação e em proporcionar conhecimentos relacionados à atividade física e saúde para toda vida. No entanto, é necessário lembrar que a nova sociedade formada por estas transformações definirá o papel da educação física na escola, principalmente através da formação de alunos críticos, autônomos e conscientes de seus atos e que algumas mudanças efetivas poderão ser realizadas, pois enquanto educador, a obrigação é apontar rumos, sugerir mudanças.

14
Na afirmação de Betti :

Um profissional aprende com outros colegas, aprende por tentativa e erro, adapta suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, etc.

O jovem, em um mundo "confortável", encontra sempre menos estímulos ao movimento, necessitando, pois, da educação física mais do que nunca, ficando evidente que as atividades físicas desvinculadas da educação global, não cumprem a

finalidade do ensino e não permitem o desenvolvimento de todas as suas possibilidades educacionais. Assim, se nas aulas de educação física não se consegue resolver todos os problemas, e é mais provável que não, é importante ter a capacidade de influenciar os alunos e criar neles hábitos de prática de atividades físicas durante a escolaridade e após a saída da escola para uma melhor qualidade de vida.

Algumas sugestões para serem observadas no planejamento do programa de educação física do ensino médio da SETREM:

- Verificar quais os desejos dos alunos em relação à atividade física e saúde.
- Realizar um trabalho interdisciplinar através da cooperação entre profissionais de várias áreas.
- Oferecer, nas aulas temas, experiências e conhecimentos básicos sobre atividade física e saúde.
- Observar um seguimento lógico dos conteúdos, através de um planejamento conjunto entre todos os profissionais da área que trabalham na escola.
- Habilitar e informar os alunos para a prática de atividade física de forma regular e adequada para toda vida.
- Definir objetivos para cada série do ensino médio para que não haja uma repetição de conteúdos.
- Não tornar as aulas excessivamente teóricas, uma vez que os alunos do ensino médio já têm uma carga didática elevada.
- Não fazer da aula de educação física um espaço para treinamentos e aperfeiçoamento das habilidades desportivas. Este espaço já está garantido através de atividades extraclasse que a escola oferece, por exemplo, treinamentos.

- Utilizar o esporte como forma de vivenciar experiências de atividades físicas voltadas para a saúde (esporte como objetivo e meio de educação).
- Professor tentar convencer o aluno sobre a importância de determinados conteúdos (professor como modelo).
- Atender melhor as opções do aluno, instrumentalizando-o melhor.
- Registrar e divulgar as atividades das aulas.
- Avaliar os conhecimentos dos alunos através de diferentes metodologias como: resenhas, resumos, painéis, seminários, etc., sendo clara e participativa onde a utilização de testes poderá ser associada a conceitos ensinados.
- Colegas de área operar num clima participativo, mesmo que um defenda como objetivo o desenvolvimento do esporte e outro o da atividade física voltada à saúde.
- Desenvolver e aperfeiçoar formas de organizações e ofertas de desportos, ajustadas a todos os alunos.
- Oferecer aos educandos atividades para que eles se interessem em repetir nas suas horas de lazer.
- Realizar projetos que envolvam as famílias dos educandos.
- Aumentar o número de aulas semanais para 3 horas, de preferência em dias alternados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo grau: Educação Física Para quê? Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. V. 13, nº 2, p. 282-287, 1992 p. 285.

_____. Por uma teoria da prática. Universidade Gama Filho. Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física. Motus Corporis, Rio de Janeiro. V.3, nº2, p. 73 - 12, dez. 1996.

_____. A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física. Campinas, S.P. Papyrus, 1998 - (Coleção Fazer/lazer).

_____. Educação física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.

BARBOSA, Cláudio L. De Alvarenga. **Educação Física Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTELLANI, FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papyrus, 1988.

COLETIVO de Autores. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série formação do professor).

COMUNIDADE EVANGÉLICA SÃO PAULO, 1918 - 1968, 50 anos em Três de Maio/RS. Impresso nas oficinas gráficas do "Correio Serrano" de Ijuí, RS.

CONCEPÇÕES Escola, Agenda Escolar, Departamento de Educação- IECLB - São Leopoldo. Produção e Comercialização FIDENE - SEDIGRAF, 2001.

CONVÍVIO ESCOLAR. **Técnicas didáticas. Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. Cadernos da TV Escola PCN na Escola nº4.

DARIDO, Suraya Cristina. As Principais Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar A Partir da Década de 80. 18.09.99 file://D1/C6/102.

DREHER, M. N. Notas para uma História da Educação Protestante no Brasil. Estudos Leopoldenses. Série Educação. V. 4 nº6, 2000.

FRANCHINI, Emerson. Perspectivas e Tendências da Atuação Profissional em Educação Física. Revista da APEF. V. 12 nº1, p. 65-79, 1997.

GIRALDELLI, Jr. Paulo. Educação Física Progressista - a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

HILDEBRANDT, H. LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. p.7

GUTIERREZ, et al. A Produção Teórica da Educação Física e sua Crise Paradigmática. Conexões-educação, esporte, lazer. Campinas, v. 1, nº1, 1998.

HASENACK, Martin Heinrich. História dos 40 Anos da SETREM. Composto e Impresso nas Oficinas da SAMAVI Indústria Gráfica Ltda, Três de Maio, RS, 1990.

KOLYNIAC FILHO, Carol. Educação Física: uma introdução. São Paulo EDUC, 1996.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, V. 2, 1994.

_____. Imigração alemã e o processo escolar na Argentina, no Brasil e no Chile 1824 a 1939. Estudos Leopoldenses. Série Educação, v. 4, n°6, 2000.

KUNTZ, Elenor. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí/UNIJUÍ Editora. 1991.

LOVISOLO, H. Educação Física como arte da mediação. Contexto & Educação, Ijuí, 1993.

NAHAS, M.V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

NAHAS, M.V. e CORBIN, C. B. Educação para aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de Educação Física. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 6 (3)p. 14-24, 1992.

NAHAS, M., PIERES, M. C. , WALTRICK, A. C. A & BEM, M. F. Educação para atividade física e saúde. Revista de Atividade Física e Saúde. V1, n°1 , 1995.

OLIVEIRA, José Guilmar de et alii (org.). Educação Física e o Ensino de 1° grau: Uma abordagem crítica. São Paulo, USP, Pedagógica e Universitária Ltda, 1988.

SEYBOLD, Annemarie. Educação física: princípios pedagógicos. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1980.

SOARES, C.L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

TARGA F. Jacinto. Por quê? 03 Aulas de Educação Físicas Semanais. CEITEC. Florianópolis SC IOESC (Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina) 1987.

TESCHE, Leomar. O Turner - A Educação e a Educação Física nas Escolas Teuto-Brasileiras no Rio Grande do Sul 1852-1940. (2001). No prelo. Somente quando estivermos como professo mudanças. Ijuí/UNIJUÍ Editora. 1991.

LOVISOLO, H. Educação Física como arte da mediação. Contexto & Educação, Ijuí, 1993.

NAHAS, M.V. **Atividade física, saúde e qualidade**

de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

NAHAS, M.V. e CORBIN, C. B. Educação para aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de Educação Física. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 6 (3)p. 14-24, 1992.

NAHAS, M., PIERES, M. C. , WALTRICK, A. C. A & BEM, M. F. Educação para atividade física e saúde. Revista de Atividade Física e Saúde. V1, n°1 , 1995.

OLIVEIRA, José Guilmar de et alii (org.). Educação Física e o Ensino de 1° grau: Uma abordagem crítica. São Paulo, USP, Pedagógica e Universitária Ltda, 1988.

SEYBOLD, Annemarie. Educação física: princípios pedagógicos. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1980.

SOARES, C.L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TARGA F. Jacinto. Por quê? 03 Aulas de Educação Físicas Semanais. CEITEC. Florianópolis SC IOESC (Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina) 1987.

TESCHE, Leomar. O Turner - A Educação e a Educação Física nas Escolas Teuto-Brasileiras no Rio Grande do Sul 1852-1940. (2001). Leopoldenses. Série Educação, v. 4, n°6, 2000.

EDUCAÇÃO PARADIGMAS E TENDÊNCIAS: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALICERÇADA NA REFLEXÃO



LILIANA SOARES FERREIRA ¹

SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM ²

RESUMO

Propõe uma possível leitura das tendências e paradigmas orientadores da prática pedagógica com base em três áreas do conhecimento: psicologia, pedagogia e filosofia da educação. A partir destas áreas são estabelecidas considerações e implicações na prática educativa da filiação a uma destas tendências ou paradigmas.

ABSTRACT

The text propose a possible reading of tendency and paradigms guides of pedagogical practice based on three knowlwdge area: psicology, pedagogy and education philosophy. From those areas are established considerations and implications in education practice of an affiliate at that tendecies or paradigms.

Palavras-chaves: Tendências, paradigmas, educação, escola, professor.

Propor-se a uma compreensão da educação implica atribuir sentidos às falas de seus protagonistas sobre o cotidiano. Professores, alunos, comunidade escolar lêem, na educação, aspectos significativos em acordo com sua perspectiva cultural. Ouvindo estas falas, muitas delas exaltando o caótico, genericamente, chega-se à idéia de problemas. Ao mesmo tempo, o discurso sobre o presente é afetado pela premissa de que se vive sucessivas crises. A concepção de crise aqui tem um sentido negativo, fornece a ilusão de caos, de perda do significado, de fim. Fala-se muito em crise na educação. No entanto, parece mesmo que a crise não é exatamente na educação, mas de como se pensa a educação. A crise parece ser, portanto, uma crise de racionalidade. Isto acontece porque refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais fáceis em

uma época caracterizada pela diversidade de pensamentos, paradigmas, ações. Vive-se a heterogeneidade das abordagens sociais, das leituras de mundo, o esfacelamento das grandes teorias que explicaram as formações sociais até agora. A sensação é de caos, de generalidades, de falta de ancoradouro e de explicações totalizantes até então consideradas capazes de serem obtidas. Cabe, então, refletir sobre como se chega a esta forma de racionalidade, compreendendo-a não como única, mas por ser diversa, em acordo com a multiplicidade de saberes possibilitados pela multiplicidade de abordagens que nossos tempos dispõem.

Em um mundo onde se tem acesso a tantas e variadas informações e onde é possível até mesmo conhecer aspectos de outras culturas, manter contato facilmente com elas e assim ser

¹ - Mestre em Educação nas Ciências, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Três de Maio, Coordenadora Pedagógica da Sociedade Educacional Três de Maio, liliana@setrem.com.br
² - Avenida Santa Rosa, 2405; Três de Maio RS setrem@setrem.com.br

influenciado, recebe-se também inúmeras informações sobre processos educativos. Há, diariamente, possibilidades infindas de se conhecer estudos, propostas, práticas e projetos educativos oriundos das mais diversas culturas. Esta facilidade de acesso às outras culturas e às outras práticas educativas impõe responsabilidades: como selecionar o que é produtivo e possível de ser estudado na realidade imediata, em acordo com os pressupostos orientadores das práticas educativas no cotidiano? Que critérios precisam orientar a seleção e quais referências paradigmáticas os sustentam? Advém daí a necessidade de se ter clareza quanto às diversas possibilidades de entender a educação. Esta clareza pode ser garantida pelas diferentes áreas do conhecimento e pelas leituras apresentadas da educação sob a perspectiva de organizá-la em tendências e paradigmas.

Propõe-se, a seguir, uma leitura destas tendências e paradigmas. Obviamente, esta leitura é oriunda de uma tentativa de atribuir significados à questão, estando sujeita, portanto, a análises diversas. Na verdade, o que orienta esta proposta é a necessidade, há muito sentida, de organizar roteiros de compreensão mais sintéticos, capazes de auxiliar os colegas da área de educação no momento de dar início aos seus estudos, indicando começos nos quais identifiquem as primeiras categorias possíveis. É claro que, por ser a educação esta complexidade e estar tão relacionada a tantas áreas, não se ignora ser esta uma proposta talvez até simplificadora. No entanto, é preciso começar por uma proposta, que a ela se associem outras interpretações e talvez se possa compreender melhor os pressupostos orientadores da educação nos dias atuais. Assim, é preciso entender este texto como uma espécie de chave de leitura a ser enriquecida com outras leituras. Aqui está o começo, a continuidade fica a cargo do interesse por este ou aquele rumo de leitura.

Tendências e paradigmas

Qualquer prática ou estudo em educação precisa deixar claro, desde o início, as categorias que o orientam. Definir estas categorias remete o autor a classificações, a apegos a determinadas linhas de pensamento. São estas linhas as definidoras dos rumos a seguir, por isto representam racionalidades: a forma como se pensa a educação. Assim, partindo-se do pressuposto que toda a ação educativa implica necessariamente uma intencionalidade, porque é uma ação política, é preciso ter o entendimento destas racionalidades para, a partir daí, movimentar-se. Importante destacar que este processo só acontece no coletivo, referenda-se e consubstancia-se no grupo de professores, momento e espaço propício para a necessária reflexão e para a distinção entre as diferentes possibilidades orientadoras do fazer educativo.

Faz-se necessário, no entanto, ter claro que não existe linha pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, a história da educação é rica em possibilidades teóricas e em relato de práticas educativas múltiplas e, sabendo-se que as práticas hoje são a síntese de muitas outras práticas dialeticamente constituídas, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a re-leitura feita desta história e a forma como se pode adequá-la a nossa realidade compondo, então, uma prática da comunidade escolar.

Entende-se por tendência toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta. Uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos

lidos na história da educação ou mesmo em outras práticas pedagógicas hodiernas. Muitas vezes, em uma escola, em uma comunidade, percebem-se práticas educativas cuja orientação embora existente não é fruto de uma reflexão mais apurada, consensada. Assim, vão-se reproduzindo e tornam-se explicações do processo educativo, enraizando-se na dinâmica escolar. Por seu caráter provisório, já que demandam uma maior reflexão, estas orientações são consideradas tendências. Se fruto de análise, de pesquisas, de estudos passam desta configuração ao status de uma teoria, de uma proposta educativa.

Os paradigmas, por sua vez, apresentam-se mais definidos enquanto orientadores de práticas educativas porque se apresentam como idéias e pressuposições muito bem delineadas, estudadas e teorizadas. Constituem-se em estruturas mais gerais e determinantes não só da forma de conceber a educação, mas da forma de agir educacionalmente. Acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações, as propostas de um determinado momento histórico. Mário Osório Marques tem apresentado em sua obra uma possibilidade de compreensão de paradigmas que explica a diferenciação que ora fazemos:

Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam em nossa cultura e em nossas cabeças, necessitam recompor-se em um quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária. (Marques, 1993, p. 104)

Este autor, no conjunto de sua obra mais recente, refere-se à idéia de paradigma considerando a obra de Habermas (especialmente as proposições deste autor de uma racionalidade capaz de contrapor-se à racionalidade instrumental característica do Positivismo, uma racionalidade cuja essência é a linguagem) e

ratifica a idéia que os paradigmas são um conjunto de concepções presentes em uma determinada época, configurando o modo de pensar dos seres humanos e a forma como estes conhecem o mundo, em permanente construção histórica.

Paradigmas são, portanto, um conjunto de conceitos interrelacionados de tal forma a ponto de proporcionar referenciais que permitam observar, compreender determinado problema em suas características básicas: o quê, como, o que se pretende observar e como orientar possíveis soluções. É um conjunto conceitual que garante a coerência interna de qualquer proposta na área da educação e articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo ao professor agir intencionalmente. Ao educador cabe fazer distinção entre paradigmas para que se perceba as alternâncias no pensamento educacional ao longo da história e, da mesma forma, se perceba quais idéias são relevantes, quais são desconsideradas e em que época o são e por quê. É sob esta perspectiva, o movimento em educação e de posse do conhecimento de determinados paradigmas, que se busca encaminhar os processos educativos, mas, para tanto, faz-se necessário reflexão, entender quais paradigmas são os orientadores e por que o são.

Desta forma, uma análise da vida escolar ao nosso redor, sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa, nos remete a identificarmos tendências ou paradigmas consciente ou inconscientemente determinantes na linguagem, nas ações, nos instituídos garantindo esta ou aquela configuração escolar. Entender esta configuração é deslindar estes pressupostos, compreendendo-os em seu momento e nas determinações históricas que os configuraram.

Para tanto, é necessário que o professor defina suas ferramentas teóricas, estabeleça pontos de referências com os quais poderá exercer sua dimensão hermenêutica: atribuir sentidos, produzir interpretações do que vive nas

ações pedagógicas desenvolvidas, inserindo-as em uma vertente teórica e tendo condições de propor a continuidade de uma reflexão-ação sobre seu projeto educativo. Vale dizer: ao educador cabe analisar informações e teorias, construir um todo de conhecimentos sólidos para fundamentar suas práticas pedagógicas. Na verdade, ao educar, o educador já está produzindo uma prática geradora de uma teoria pedagógica, posto que esta constitui aquela, de forma a não se saber onde começa uma e onde acaba a outra. Pensando assim que se propõe, a seguir, uma leitura de algumas tendências e paradigmas orientadores das práticas educativas, tais como são lidas na realidade.

Sob o ponto de vista da Psicologia

Considera-se, inicialmente, a Psicologia. Ciência relativamente nova, assumiu, no século XX, importância decisiva nos estudos em qualquer área das ciências humanas, pois permitiu dimensionar o ser humano, a pesquisa e a sociedade com base em compreensões mais elaboradas da constituição psíquica e em explicações dos comportamentos à luz do intrapsiquismo. A título de exemplificação, basta citar os revolucionários estudos de Freud e de Lacan, no início do século. Após suas teorias, todas as ciências agregadas à Psicologia tomaram rumos diferenciados, redefiniram conceitos básicos e propuseram ampliadas abordagens sobre a vida humana.

Em termos de relação que os sujeitos estabelecem com os objetos do conhecimento, a Psicologia apresenta três grandes paradigmas. A característica básica entre eles é a relação que o sujeito-aprendente estabelece com o aprendido. Na forma como interagem, prevê-se a aprendizagem, a saber:

a) S ◀ ◀ O: É a idéia difundida pelos defensores do empirismo e do comportamentalismo. O

comportamentalismo está inserido na tradição das investigações empiristas em psicologia e pressupõe que a aprendizagem é a mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência, já que é o meio ou o objeto que determina o sujeito. Na base destas duas propostas está a concepção de que o objeto é apreendido pelo sujeito.

b) S ▶▶ O: Esta é a proposição cujo alicerce é a idéia que o sujeito já possui a capacidade de conhecimento do objeto de aprendizagem. Para que este conhecimento se efetive é preciso que o sujeito aja sobre o objeto, internalizando-o. O alicerce é a idéia que o sujeito já pressupõe um conhecimento anterior sobre o objeto, manipulando-o, lidando com ele, reconfigurando-o sensorialmente. O conhecimento é, portanto, anterior à aprendizagem. Ao lidar com os objetos, os sujeitos vão tornando-os conhecidos e podem constituir os como conhecimentos. É a idéia defendida pelo inatismo e pelo não-diretívismo, embasada na concepção que o sujeito determina o objeto. Há um primado absoluto do sujeito sobre o objeto do conhecimento.

c) S ◀ ▶ O: O sujeito age em relação ao objeto, apreende-o e aprende sobre si próprio. Há uma inter-relação com vistas ao conhecimento. Do ponto de vista epistêmico, associa-se este posicionamento ao construtivismo e ao interacionismo. Para o construtivismo o conhecimento é construído, na sua forma e conteúdo, por um processo de interação entre sujeito e meio, processo ativado pela atividade do sujeito e estimulado pelo meio. Pode-se afirmar que o construtivismo proposto por Piaget se insere em uma posição integradora entre o empirismo e o racionalismo, pois, para ele, o conhecimento depende de construções sucessivas com a elaboração de estruturas

novas, em uma linearidade evolutiva. Se, por um lado, o construtivismo apresenta-se como a perspectiva de caráter epistemológico cuja base é a percepção de que o ser humano, ser cognitivo, desenvolve sua inteligência reelaborando estruturas mentais hierarquicamente construídas, por outro, até de uma forma a superar esta postura, o interacionismo propõe a mediação como o elemento desestruturante, possibilitador de o sujeito, em interação com outros sujeitos, utilizando a linguagem, produzir saberes. O interacionismo pressupõe que o indivíduo interioriza a cultura, a natureza e, progressivamente, torna-se autônomo, cada vez mais apto a utilizar a linguagem em favor da produção de seu conhecimento.

O divisor de águas entre esta terceira concepção e as anteriores reside no aspecto caracterizador da relação sujeito e objeto de conhecimento. Nas duas primeiras, este objeto é o ponto convergente, o sujeito age no intuito de obter o conhecimento relacionando-se com este objeto. Na terceira concepção, insere-se a ação e a linguagem como as formas de produção do conhecimento. Sobretudo a linguagem gera uma mudança na concepção de aprendizagem, pois passa-se de uma idéia de unidade, de saber único, para a possibilidade de se recriar o saber e até mesmo o objeto a ser conhecido por meio da linguagem. No processo de aprender, também aquele que aprende vai reconfigurando-se, como uma metalinguagem, ao aprender sobre o outro aprende sobre si.

Sob o ponto de vista da Filosofia da Educação

A Filosofia da Educação pretende uma teorização do fazer educativo, compreendendo de forma crítica e reflexiva a racionalidade que orienta as ações pedagógicas. Nas palavras de Prestes:

A filosofia da educação é um tipo de saber globalizante compreensivo e crítico do processo educacional, que envolve a explicitação dos pressupostos que justificam a ação pedagógica. Nesse sentido, a filosofia da educação ilumina questões que se tornam obscurecidas pela dificuldade de superar contradições reinantes no campo educativo, quando os velhos fundamentos metafísicos perdem seu vigor explicativo para justificar a formação de identidade pessoal e cultural dos sujeitos. (1996, p.15)

Em relação à Filosofia da Educação, encontra-se, com base em concepções de mundo e de ser humano, delineadas em sucessivas alterações, possibilitadas pela superação de uma corrente filosófica em relação a outras, três paradigmas básicos, capazes de levar à reflexão sobre como as pessoas concebem o conhecimento e as relações implicadas no ato de conhecer, ao longo da História, a saber:

- Paradigma ontológico: implica em um enfoque objetivo, pois visa à descoberta das essências. O conhecimento precisa ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir que sabe, apreender o objeto, pois é o objeto que determina o sujeito.
- Paradigma moderno: há um enfoque subjetivo, pressupondo que a consciência constrói a realidade e a ciência da natureza é a referência para esta construção. A subjetividade coordena o processo de aprender e o sujeito determina o conhecimento.
- Paradigma da comunicação: pressupõe o diálogo, o consenso, há, portanto, um enfoque intersubjetivo. Para que se produza o conhecimento é preciso considerar-se uma comunidade de sujeitos competentes lingüisticamente que se comunicam sobre seus mundos e chegam a consensos, saberes.

Quanto ao Paradigma Ontológico, ressalta a predominância da forma grega de pensar

a predominância da forma grega de pensar destacando a concepção de conhecer como inserção daquele que aprende na ordem do mundo. Para tanto, a escola desempenha o papel de lugar central para o acesso à verdade estabelecida.

De uma forma de pensar assim simplificada remonta esta visão da Escola como algo para além das fronteiras da vida. Um espaço reservado aos que podem freqüentá-la e, sobretudo, aos que conseguem progredir em seu interior. (Ferreira, 2001, p.153)

Como prerrogativa, em uma escola desta forma configurada, educar é transmitir fielmente as verdades estabelecidas como imutáveis e aprender é a assimilação passiva das verdades ensinadas, uma vez que o conhecimento está pronto, não precisa ser ressignificado, apenas aprendido. Ensinar é repetir, aprender é memorizar. Ensinar é função do professor, que detém o conhecimento, aprender é função do aluno que ignora o saber. Os métodos resumem-se na exposição, na memorização, na repetição e a avaliação assemelha-se a um juízo de valor, contabilizando os erros e os acertos.

Compõe a concepção de Paradigma da Modernidade a idéia de que o homem cria seu próprio universo científico separado do universo moral. Estes universos são dimensionados por uma racionalidade individual que tudo controla e coordena. Para conhecer, o ser humano precisa constituir os objetos, transformá-los, representá-los. Daí porque este conhecimento é sempre em fragmentos (origem da divisão escolar em séries e em componentes curriculares e da divisão do ser humano em ser dotado de aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores). Esta postura justifica-se por ser representativa da estrutura social e o ser humano vai à escola para preparar-se para o desempenho de uma função social.

Encontram-se referências que ajudam a entender melhor o Paradigma da Comunicação na

obra de Jürgen Habermas. Na verdade, a área educacional muito pode (e pôde) se aproveitar das idéias de Habermas em suas obras sobre a teoria do agir comunicativo. Isto acontece porque jamais se teve tanta necessidade de redefinir as perspectivas pedagógicas com o intuito de acompanhar um tempo de sucessivas alternâncias conceituais. A ação comunicativa é profícua em se tratando de uma possibilidade de se pensar e encaminhar a educação, tendo em vista que se volta para o cerne da prática pedagógica: a prática da linguagem por sujeitos constituídos. Nesta esfera, o conhecimento surge do convívio com os objetos, com os instrumentos e com as pessoas. A educação é um processo interativo e a escola é o espaço para este entendimento compartilhado entre sujeitos organizados que, na aula, têm lugar para o encontro, para o estabelecimento de relações educativas viabilizadas através da linguagem, componente básico que permite a interação. É evidente que o conceito de educação que está pressuposto aqui é de ser uma ação interativa entre sujeitos. Educação implica sempre em interação: pela linguagem, os sujeitos se entendem e, juntos, entendem o mundo.

Sob o ponto de vista da Pedagogia

Em todo o lugar onde houver convivência, interação entre sujeitos, estão sendo produzidos saberes. Por isto, a Pedagogia é uma forma de compreender a educação para além das paredes do prédio escolar e o aprender é um processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferentes, nos quais o sujeito estabelece conexões entre sua subjetividade e o ambiente, produzindo, assim, saberes. Portanto, tem-se a Pedagogia não apenas como uma possibilidade de reflexão acerca do processo educativo nas suas dimensões sociais, históricas, filosóficas e instrumentais.

A partir da Pedagogia, constituída como

ciência do educador, poder-se-ia organizar todas as tendências pedagógicas como orientadas por uma das duas possibilidades a seguir:

- **Diretividade:** quando há uma ação intencional que vise a produzir resultados de aprendizagem, normalmente protagonizada pelo professor. Neste espaço, o aluno é aquele que precisa aprender e só aprenderá se submetido às orientações do professor.
- **não-diretividade:** quando não há uma orientação anterior, mas produzem-se orientações em acordo com a vontade e os objetivos do aprendente. Neste caso, não há primazia do professor em relação ao aluno, ambos estão na condição de aprendentes.

Observando a história da educação no Brasil e com base nestas duas possibilidades surge a classificação das correntes pedagógicas proposta a seguir:

- **Pedagogia Tradicional:** esta forma pedagógica está enraizada na história da educação brasileira desde os jesuítas, cristalizando-se quando, no final do século XIX, chegam as idéias de Herbart. Sua essência diz respeito ao magistrocentrismo: o professor sabe e o aluno não sabe, mas com o auxílio, a orientação e os métodos propostos pelo professor pode vir a saber. Preocupa-se também com a moralização dos sujeitos.
- **Pedagogia Nova:** as idéias da Escola Nova chegam ao Brasil na segunda metade do século XX, propondo uma pedagogia que se contrapõe diretamente à Pedagogia Tradicional, na medida em que centraliza toda prática pedagógica no aluno, respeitando-o como capacitado a aprender desde que aja, produza ações. Delimitam-se nesta perspectiva todas as pedagogias progressistas surgidas no século XX: a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos.

- **Pedagogias críticas:** surgidas nas duas últimas décadas e fruto de muitos estudos e teses, constituem em estudos sobre o currículo enquanto recorte da sociedade levado para a escola. Visam à proposta de uma escola que reflita sobre as composições societárias visando à emancipação dos sujeitos a partir de suas aprendizagens. Nesta corrente, filia-se a pedagogia histórico-crítica.

Já se sabe que um espaço pedagógico eminentemente diretivo acaba por impedir a circulação da liderança e a constituição da autonomia. Quando só o professor tem direito de fala e o exerce de forma coercitiva não permite a mais ninguém a livre manifestação de idéias, interesses, o revelar da historicidade. Em uma época como a nossa, de liberdades inúmeras, manter esta postura é ser, no mínimo, incoerente e compactuar com a mediocrização dos sujeitos. O conhecimento produz-se em situações de transferência e, para tanto, faz-se necessária a liberdade de expressão, de ação, o diálogo.

A não-diretividade, por sua vez, precisa também estar embasada em alguns suportes, como o respeito, o espaço para sistematização, a produção coletiva. Quando, em uma sala de aula, confunde-se não-diretividade com ausência de regras ou o adulto infantiliza-se, o resultado é a não-produção de conhecimentos, pois para esta acontecer é preciso projeção no outro daquilo que eu desejo.

Coerência e concepções

A elaboração de quaisquer planejamentos ou mesmo a explicitação das orientações determinantes dos processos pedagógicos precisa estar alicerçada em uma base de coerência. Esta base, metaforicamente, é como um grande guarda-chuva protetor e sustentador de todo o processo, ao qual o professor pode

recorrer sempre, para justificar suas ações e encaminhamentos. Faz parte desse conjunto de idéias a determinação, por exemplo, do que a escola, a comunidade, o professor entendem como educação.

A título de evidenciação do argumento ora apresentado e considerando a perspectiva interacionista, crítica e em acordo com o Paradigma da Comunicação, explicitamos as concepções orientadoras de uma prática pedagógica, ao nosso ver, no mínimo, coerente. Para tanto, apresentamos as concepções de educação, escola, aula, conhecimento e uma caracterização do professor condizente com o cenário descrito.

Entende-se educação como a interação entre sujeitos, assim constituídos porque autônomos no uso que fazem da linguagem, meio articulador destes sujeitos. É uma proposta de conhecer cuja orientação é prospectiva, visa ao projeto de futuros conhecimentos, o que ainda se pode aprender tendo como horizonte a emancipação. Em suma, educar é interagir, conhecer juntos, constituir-se sujeito social e politicamente emancipado.

Para tanto, o espaço formal da educação, a escola, precisa ser o encontro entre cidadãos para dialogarem sobre o mundo, sobre si e sobre suas demandas. Enquanto local formado por pessoas organizadas, possui uma intencionalidade que deve estar clara a todos os participantes. É o local onde se produzem conhecimentos e onde se convive com a pluralidade cultural. Da mesma forma, é um dos espaços sociais para a convivência e para a produção da cultura. Diferentemente do que nos fez crer a Pedagogia Tradicional, a função da escola não é ensinar, mas inserir na dinâmica das aprendizagens: o contínuo aprender a aprender.

A aula não é apenas o espaço físico, a sala de aula, mas o espaço das inter-relações, das intersubjetividades. A aula pode acontecer em

qualquer lugar onde se proponha a produção do saber mediada pela linguagem, portanto, aula não é característica única da escola, produzir saberes acontece para além do espaço escolar.

O conhecimento implica sempre em relação social, em última análise, em aula, como aqui a concebemos; implica vida e experiência. Conhecer tem um caráter provisório, pois tudo que é conhecido pode ser re-conhecido, re-aprendido, re-configurado mediante novas relações intersubjetivas.

Em acordo com esta seqüência de concepções, o professor é aquele que professa algo que acredita ser verdadeiro, útil e necessário aos estudantes e à sociedade. Ser professor é educar e só educa quem está no lugar de educar. Por isto, o professor é um sujeito (assim como o aluno), pois produz seu conhecimento também na pesquisa, entendida como um fundamento pedagógico. Considerando as concepções de aula, conhecimento, o professor precisa pesquisar, tematizar, problematizar a fim de modificar a situação genérica atual em que professores não produzem o conhecimento com o qual trabalham e nem determinam as estratégias práticas de ação. O papel do professor consiste em:

- recriação do mundo, resgate da alegria, da auto-estima, da interação, lembrando sempre que se ensina também pelo exemplo;
- ser mediador na produção de sentidos, daí a importância da pesquisa;
- administrar, através da mediação, a aula, promovendo a produção de saberes.

Em função da necessidade de atender a estes papéis, o professor precisa se constituir no profissional reflexivo e da reflexão na ação, tendo a reflexão como fundamento de suas práticas, considerando-se que aquilo que o professor pensa sobre educação determina o que o professor faz em suas práticas pedagógicas. Perrenoud confirma esta afirmação:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (2002, p.13)

Com o intuito de refletir sobre sua ação o professor precisa ter a pesquisa como constante fonte de produção de seu saber na docência e a partir dela. Pesquisa constitui-se em atividade caracterizada por ser dinâmica, investigação do real, produção efetiva de saberes. Cotidianamente trabalhando, auxiliado por seu grupo de colegas-professores, o professor vai aprendendo não só sobre o assunto de seu interesse, mas passa a tornar-se mais autônomo na pesquisa. Constituir-se pesquisador é a diferença entre um professor capaz de praticar a docência e refletir sobre sua prática e um professor alienado em sua própria prática, reproduzindo modelos sem refletir, agindo a partir de pressupostos alheios à sua realidade e ao seu fazer.

Uma conclusão a ser produzida pelo leitor

Como a proposta deste texto não se encerra com a conclusão, pois esta discussão precisa ser encaminhada nos coletivos de professores organizados, é melhor não concluir, deixar que a conclusão seja produzida pelo leitor e apenas ponderar sobre as questões aqui apresentadas.

A intenção, ao propor esta breve reflexão, é trazer à tona a necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas entendendo-as em seus pressupostos, as orientações determinantes deste ou daquele caminho na escola. Conforme Perrenoud:

(...) o paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades. Essa forma de profissionalização, naturalmente, não pode se desenvolver contra as instituições. Mas elas só se manifestarão se um crescente número de professores assumir-se como profissional reflexivo (...) (2002, p.216)

É desta reflexão que nasce o necessário clareamento dos propósitos definidores da intencionalidade pedagógica e capazes de dimensionar as transformações visando à constituição de um projeto efetivamente político e, por isto, consciente, para a escola e a prática educativa. Uma ação como esta reconfigura o professor, levando-o a exercer sua função de gestor de sua própria prática, um agente histórico, intelectual e profissional. Refletindo sobre as orientações que determinam as práticas é possível propiciar ao professor a reconstituição de seu lugar: o lugar de educador que, ao promover educação também se educa. Quem sabe assim chega-se àquele ideal de educação há tanto tempo buscado: educar para a autonomia, para lidar com o conhecimento e para saber resolver problemas hoje e para saber resolvê-los amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Liliana S. Educação & História. Ijuí, Editora Unijui, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí, Editora Unijui, 1993.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PRESTES, Nadja Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre, EDPUCRS, 1996.

ENSINO E COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA



ADALBERTO LOVATO ¹

SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM ²

RESUMO

Existe uma deficiência na comunicação extra-classe entre o professor e os alunos dos cursos noturnos de terceiro grau. Tal deficiência pode ser reduzida com o uso do correio eletrônico ou e-mail. Medidas de desempenho foram tomadas comparando dois grupos, um utilizando e-mail e outro apenas com o meios tradicionais. O resultado do experimento evidenciou relevantes diferenças entre eles.

ABSTRACT

Outside class communication between partial time students of evening courses and their teachers are normally rather poor. However this deficiency can be minimized by proper use of electronic communication. Performance measurements were taken comparing two groups, one of them communicating through e-mail and the other one communicating the traditional way. Results of the experiment rendered evidence of relevant differences between those groups performances.

Palavras-chave: comunicação eletrônica, e-mail, ensino, vida acadêmica.

INTRODUÇÃO

A comunicação na formação universitária ultrapassa a mecânica interação das salas de aula e abrange consultas e diálogos também fora das quatro paredes. E, sob este ponto de vista, há, nos dias de hoje, dois tipos de estudante.

De um lado aqueles que freqüentam cursos diurnos, em tempo integral e passam a maior parte do dia dentro do Campus: são os estudantes de engenharia, medicina e outras áreas afins. Justamente por haver nessas faculdades, maior número de professores em tempo integral, a comunicação extra-classe pode se desenvolver sem grandes limitações, propiciando melhores rendimentos a esse tipo de aluno.

De outro lado estão os estudantes dos cursos noturnos, que geralmente trabalham durante o dia: são aqueles que cursam

Administração, Direito, Filosofia, etc. e que, nos dias de hoje formam a maior parte do universo estudantil de terceiro grau. E precisamente neste caso, o número de professores em tempo integral é menor, reduzindo substancialmente as oportunidades de comunicação extra-classe entre mestre e discípulo.

No entanto, os meios eletrônicos de comunicação podem minimizar a diferença, se adequadamente utilizados. E nesse sentido é que realizamos o presente experimento com o correio eletrônico, ou e-mail.

Pode parecer óbvio e natural admitir que os meios eletrônicos de comunicação podem incrementar o rendimento do estudante universitário. Mas existe uma lacuna entre o admitir e a prática. E a parte mais refratária à adoção de novos métodos é justamente o corpo

¹ - Mestre em Ciências em Engenharia de Sistemas pela COPPE UFRJ e professor de Estatística nas Faculdades de Administração e de Sistemas de Informação da Sociedade Educacional Três de Maio.

² - Avenida Santa Rosa, 2405; Três de Maio RS setrem@setrem.com.br

docente. A esse respeito é interessante a publicação do Prof. Aluizio Barros (2000), quando, em seu estudo mostra que inclusive nas universidades americanas essa resistência existe.

Os professores podem ter suas razões, tanto subjetivas como objetivas, e entre estas há que levar em conta a alegada falta de tempo e a necessidade de mudanças na programação da própria rotina. Mas há ainda que considerar, objetivamente, que as publicações admitem e divulgam o uso, principalmente de internet, propalando inclusive a formação de Universidades Virtuais, mas não apresentam mensurações e resultados quantitativos. Sem essas mensurações e as comprovações que daí se pode obter, torna-se difícil convencer o mestre.

Quando se conecta um computador pessoal à rede da internet, geralmente essa conexão é acompanhada do serviço de correio eletrônico ou e-mail. Essa concomitância pode criar confusão na utilidade desses dois serviços diferentes. O uso e a experiência nos permitem dizer que a internet auxilia a pesquisa e suplementa a biblioteca. Menos divulgado, veremos aqui que o e-mail auxilia e suplementa a comunicação professor-aluno. Fazer essa distinção é importante antes de aderir confusamente a esses auxiliares.

Uma vez estabelecida essa diferença, podemos avançar analisando inicialmente as condições que ambas as partes professor e alunos têm para estabelecer o novo meio de comunicação. E, depois, estabelecer o plano de desenvolvimento paulatino e as regras de uso.

Assim, começamos por definir que nosso estudo se restringe ao uso do e-mail como meio de comunicação extra-classe, para distribuição de notas de aula e tarefas, e para apresentação e esclarecimento de dúvidas.

O Experimento

Já com experiência prévia na distribuição e recebimento de trabalhos, tarefas e anotações de aula em disquete para turmas de Engenharia, encontramos numa turma de curso noturno de Administração as condições para uso de e-mail. Trata-se de uma turma composta de 57 alunos, 56 dos quais trabalhavam durante o dia. Inicialmente 18 possuíam correio eletrônico, número que ao final do semestre aumentou para 24.

A matéria foi Estatística, cujo programa incluía probabilidades; distribuições binomial, de Poisson e normal; intervalo de confiança e tamanho de amostra; testes de hipótese; análise de variância; correlação e regressão linear simples.

O material didático era transmitido como anexos em Microsoft Word 6.0 for Windows /95 e Microsoft Excel 5.0 for windows /95. A utilização de um software um pouco defasado no tempo propicia oportunidade de comunicação mesmo com alunos cujos software's e hardware's também sejam desatualizados.

Programamos 4 avaliações, uma a cada mês, e tarefas semanais. Ao invés de distribuir as anotações de aula em forma de apostila já no começo do curso, optamos por distribuí-las por partes, à medida que o curso avançava.

As quatro avaliações deveriam ser as variáveis dependentes a medir o efeito do uso de e-mail sobre o desempenho dos alunos. É dever ético do professor, no entanto, envidar esforços para maximização do aprendizado de seus alunos. Como após a terceira avaliação já se podiam considerar suficientes as evidências de que o correio eletrônico influencia positiva e significativamente esse desempenho, restando um mês de aula, optamos por estabelecer um programa suplementar para os alunos sem e-mail que envolveu também a quarta avaliação. Não se tratou de recuperação, mas do estabelecimento de um novo paradigma de avaliação.

Os alunos com e-mail recebiam as

anotações de aula em seu local de trabalho apenas algumas horas antes de seu início (distribuição entre 16:00 e 17:00 horas e início da aula às 19:30). Juntamente com os pontos de aula seguiam a tarefa semanal e uma série de exercícios livres (sem obrigação de apresentar as respostas) relativos à matéria em questão.

Para os alunos sem e-mail o mesmo material era distribuído também semanalmente, mas apenas no momento da aula.

No caso dos alunos com e-mail, as consultas e as respostas a dúvidas formuladas por correio eletrônico eram respondidas no mesmo dia. Quando solicitado, às sextas feiras, eram enviadas as respostas aos exercícios livres. Esse procedimento visava também estimulá-los a fazer os exercícios livres durante o final de semana.

As três primeiras avaliações, individuais e sem consulta e a quarta com consulta, incluíam aspectos teóricos e resolução de problemas envolvendo cálculos. Eram propositadamente longas, com 15 a 26 questões, para minimizar o fator acaso.

Procuramos averiguar se haveria outros fatores capazes de interagir com nossa variável independente, ou influenciar os resultados e dessa forma invalidar a relação que procurávamos entre a comunicação com e-mail e o desempenho dos alunos. Ao fazê-lo tomamos conhecimento que um certo número de alunos (22), funcionários de uma empresa multinacional, recebiam incentivos de acordo com seu desempenho acadêmico. Verificamos que nesse grupo havia alunos com e sem e-mail. O fato, num primeiro momento, nos preocupou, mas após testes estatísticos verificamos não existir evidências de que esse incentivo exercia influência em nosso experimento, de modo que pudemos desconsiderar esse fator.

Os Resultados

Os resultados das avaliações foram

comparados com auxílio de Análise de Variância, para confirmar ou não a diferença das médias de cada grupo. Os resultados estão tabelados abaixo:

O quadro 1 mostra as tabelas ANOVA para as quatro avaliações consideradas, com o valor calculado de F, e grau de confiança de 95 %. É confirmada a diferença entre as médias obtidas pelos dois grupos de alunos.

Deve-se considerar que a quarta avaliação ocorreu depois de um programa suplementar para os alunos sem e-mail e que, enquanto as três primeiras provas foram sem consulta, esta última foi com consulta.

O programa suplementar não deve ser considerado recuperação, pois a utilização do meio eletrônico de comunicação permitiu adotar novos paradigmas de profundidade e extensão da matéria do curso.

Já o quadro 2 apresenta a evolução das médias dos dois grupos, podendo-se ver claramente que a diferença cresceu substancialmente até a terceira avaliação.

No decorrer do semestre a complexidade das avaliações cresceu. Mais uma vez se pode perceber e testes estatísticos paralelos evidenciaram, que os alunos com e-mail foram menos sensíveis ao acréscimo de dificuldade.

Não houve uma mensuração inicial no conhecimento dos dois grupos. A primeira avaliação ocorreu após um mês de aulas. Não sabemos, portanto, se inicialmente já havia uma diferença nos conhecimentos adquiridos em cursos prévios. Pode-se dizer que há evidências suficientes para afirmar que existe diferença no desempenho e que essa diferença cresceu com o decorrer do tempo.

Anova: fator único Avaliação: 01

RESUMO

Grupo	Contagem	Soma	Média	Variância
Sem e-mail	39	212,8	5,46	2,51
Com e-mail	20	132,8	6,64	3,70

Anova

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-P	F crítico
Entre grupos	18,52	1	18,52	6,38	0,0143	4,01
Dentro dos grupos	165,40	57	2,90			
Total	183,92	58				

Anova: fator único Avaliação: 02

RESUMO

Grupo	Contagem	Soma	Média	Variância
Sem e-mail	34	173,2	5,09	3,73
Com e-mail	18	132,8	7,38	3,71

Anova

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-P	F crítico
Entre grupos	61,38	1	61,38	16,49	0,0002	4,03
Dentro dos grupos	186,09	50	3,72			
Total	247,47	51				

Anova: fator único Avaliação: 03

RESUMO

Grupo	Contagem	Soma	Média	Variância
Sem e-mail	34	148,67	4,37	5,45
Com e-mail	20	140,0	7,00	6,25

Anova

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-P	F crítico
Entre grupos	86,93	1	86,93	15,15	0,0003	4,027
Dentro dos grupos	298,39	52	5,74			
Total	385,33	53				

Anova: fator único Avaliação: 04

RESUMO

Grupo	Contagem	Soma	Média	Variância
Sem e-mail	37	287,5	7,77	4,13
Com e-mail	18	160,5	8,92	2,07

Anova

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-P	F crítico
Entre grupos	15,91	1	15,91	4,59	0,0369	4,023
Dentro dos grupos	183,92	53	3,47			
Total	199,83	54				

Quadro 1: Análise de Variância de ambos os grupos em 4 avaliações. O grau de confiança é de 95 %.

Evolução das Médias das Avaliações				
Grupo	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
Sem e-mail	5,46	5,09	4,37	7,77
Com e-mail	6,64	7,38	7,00	8,92
Diferença	1,18	2,28	2,63	1,15

Quadro 2 Evolução das médias dos grupos.

CONCLUSÃO

Os testes a que nos propusemos e que realizamos evidenciaram substancial diferença no desempenho dos dois grupos de alunos, a tal ponto que se pode afirmar que vale a pena utilizar o novo meio de comunicação.

No entanto há outros fatores que devem ser considerados.

O primeiro deles é o efeito Hawthorne⁴, pois a novidade da introdução do e-mail certamente trouxe motivação aos alunos que o utilizaram. A esse respeito é preciso ter em mente que com o tempo a novidade passa e poderá ocorrer um arrefecimento no interesse pelo estudo da matéria em questão.

O segundo é que houve apenas um professor utilizando e-mail, e a atenção esteve concentrada em apenas uma matéria. Havendo maior número de disciplinas certamente haverá alguma mudança e uma maior distribuição da atenção. Nesse ponto poder-se-á lançar mão de outros recursos da informática capazes de aumentar o rendimento do estudo.

O modo de operação do correio eletrônico traz um ponto altamente positivo para o professor em termos de distribuição do tempo. Sem que se marque hora, as consultas podem ser respondidas no momento de sua maior conveniência. No presente caso, a comunicação com o servidor era estabelecida por volta das 16:00 horas todos os dias. Nessa hora as consultas eram lidas e respondidas, não importando a hora em que o aluno as tivesse enviado.

Por outro lado, o aluno formula e encaminha sua consulta na hora que lhe for mais conveniente não havendo que preocupar-se com a

disponibilidade do professor. Em nossa experiência verificamos que o horário em que mais comumente os alunos encaminham suas consultas é durante sua folga para o almoço.

Outro fator óbvio mas, importante e que vale salientar é que o professor pode receber e enviar a mensagem do lugar onde estiver: da escola, de sua residência ou de outro local onde possa acessar sua caixa de correspondência eletrônica via internet.

Utilidade adicional na utilização dos meios eletrônicos é que ele permite ao professor distribuir o material didático da forma que lhe parecer mais conveniente, integralmente, por partes, colorido ou não, com mensagens individuais a grupos específicos, etc.

Da mesma forma que existem abordagens na exposição da matéria em classe, que devem ser adequadas à disciplina ministrada, ao estilo do professor e às características dos corpo discente, assim também as formas de uso do correio eletrônico devem ser pesquisadas e adaptadas em cada caso. Neste estudo as tarefas ainda eram recebidas por meio físico (papel) na sala de aula. Mas, poderiam ser recebidas por via eletrônica ao menos 24 horas antes da próxima aula, o que permitiria ao professor avaliar a assimilação do conteúdo da última aula por parte dos alunos.

A receptividade dos alunos foi altamente positiva e testemunharam que se sentem altamente estimulados quando recebem respostas das dúvidas encaminhadas. Do que se pode especular que há o que pesquisar, sob o ponto de vista comportamental, sobre a utilização do e-mail não só como ferramenta de comunicação, mas também, como elemento motivador e de agregação do estudante no ambiente complexo em que vivem, envolvendo trabalho, escola e sociedade.

4 - Uma série de experimentos realizados na fábrica de Hawthorne da Western Electric Company a partir de 1923 determinaram o efeito das condições ambientais sobre a produtividade dos funcionários. Num deles verificou-se que quando a iluminação era melhorada a produtividade aumentava. Noutro, ao se reduzir a iluminação, surpreendentemente a produtividade também aumentava. Verificou-se que a produtividade aumentava quando funcionário percebia que era alvo de atenção especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS Aluizio A. "Mudanças no Ensino Superior Americano: Um Referencial de Análise para a Universidade Brasileira". In Revista de Economia da UNA; Vol. 1, Nº 11, março 2000.

OTT, Lyman. "An Introduction to Statistical Methods and Data Analysis". Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, USA. 1993.

MEGGINSON, Leon C. "Personnel: A Behavioral Approach to Administration". Richard D. Irwin, Inc. Homewoods, Illinois, USA, 1972

OS SERVIÇOS DE SAÚDE NOS MUNICÍPIOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1998



NERINO SÁVIO DA ROSA ¹

SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO - SETREM ²

RESUMO

As atribuições transferidas aos municípios pelos constituintes no ano 1988, geraram uma nova configuração nos serviços de saúde. Criou o Poder/Dever da estrutura de saúde municipal atender a população de forma direta, através das redes constituídas ou da assunção da administração das estruturas existentes do segundo nível. A terceirização de serviços, com amparo legal geraram uma perspectiva aos administradores municipais de que conseguiriam resolver os problemas de saúde de seus municípios construindo uma falsa ilusão de dever cumprido, uma vez que os recursos continuaram centralizados pela união.

PALAVRAS CHAVES: Saúde Pública; Terceirização; Prestação de Serviços.

ABSTRACT

The attributions transferred to the cities by the constituents in 1988 generated a new outline in health attendances services. It created the Right/obligation of the municipal health structure to serve the population in a direct way, through the constituted networks or through the structures administration promotion which are in the second level. The attendances partnership, which has a legal support generated a perspective to the city administrators that they would be able to solve the health problems of their cities creating a false illusion of having their part done, since the resources were still centralized by the government.

Keywords: public health; partnership; being useful.

1 INTRODUÇÃO

As circunstâncias políticas, jurídicas e institucionais do país combinadas às pressões sociais, exigem do Governo Municipal uma nova capacidade gerencial no marco de uma situação que apresenta várias contradições. Em primeiro lugar, exige-se do município realizar mais com menos recursos. A capacidade gerencial a ser

desenvolvida tem que corresponder ao desafio de ampliar o atendimento, aumentando a oferta e a qualidade dos serviços a uma população com pouca ou nenhuma capacidade de pagar tarifas reais.

Esta situação impõe à organização municipal a necessidade de sua atuação interna, para obter e gerar recursos financeiros e administrá-los eficientemente, racionalizando os

1 - Formado em Filosofia, Professor da SETREM e Coordenador Adjunto do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da SETREM. E-mail: nerinorosa@setrem.com.br
2 - Avenida Santa Rosa, 2405; Três de Maio RS setrem@setrem.com.br

gastos e desenvolvendo métodos não convencionais de construção e de gestão. Não se pode pensar que o Governo Municipal reúne todas as condições para se desempenhar sozinho nesta conjuntura. O desenvolvimento de formas de gestão participativas e a adoção de métodos eficientes e modernos de administrar os serviços (concessões, permissões, parcerias, contratos de gestão) numa perspectiva local, são meios que o Município deverá utilizar para enfrentar desafios.

O nível local de Governo pelo seu grau de autonomia é potencialmente apto e oferece condições vantajosas para estruturar, a partir do contato com as demandas locais, a nova cultura organizacional necessária. Entretanto, é necessário criar um projeto nacional que possa sustentar e acelerar o processo de descentralização que se iniciou no país. É urgente dar maior definição às funções dos três níveis de Governo em matéria de serviços públicos, adequar os instrumentos legais, federais e estaduais para reforçar as ações locais e, principalmente, elaborar e implementar programas nacionais contínuos de fortalecimento institucional, através de assistência técnica à gestão municipal, a planificação e administração de serviços.

Muitos municípios têm procurado, nos últimos anos, inovar nas suas formas de atuação para fazer frente aos desafios do aumento das demandas sociais e à retração dos investimentos de outras esferas de Governo. Na procura de novas relações com o setor privado, as experiências são variadas e atendem de forma dinâmica às especificidades de cada situação, mostrando que o desafio para o país é conseguir novas formas político-institucionais que se pretende construir em níveis supralocal não limitem nem uniformizem a diversidade dos processos locais.

A proposta de reorganização da administração do Sistema Único de Saúde, remonta aos Prefeitos Eleitos no ano de 1992, e

com posse em 1º de janeiro de 1993, primeiro mandato, que efetivamente pode trabalhar as determinações contidas na constituição cidadã de 1988, uma vez que os prefeitos eleitos em 1988, e que assumiram em 1989, não tiveram tempo de realizar a maioria das ações previstas, pois estavam em fase de regulamentação, como muitos dos artigos até hoje ainda não foram regulamentados.

A defesa de uma proposta alternativa de saúde pública universal e gratuita, que se atende os ditames constitucionais, foi o fato gerador da busca, inicialmente da gestão Semiplena do sistema Único de Saúde, na construção de um tipo de administração que se leva o sistema a ter autonomia e a apresentar resultados práticos, com retorno à população.

2 METODOLOGIA

A análise apresentada tem dois pilares básicos: o primeiro, é a revisão da literatura pertinente sobre o assunto saúde pública, e o segundo é fruto da convivência com a área, um processo empírico, quando da atuação profissional na área pública.

O processo de revisão da bibliografia sobre a saúde pública no Brasil, após a constituição de 1988, resultou neste trabalho. Esta foi baseada especialmente em documentos referidos como oficiais, ou seja, constituição, legislação sobre o Sistema Único de Saúde SUS, e as regulamentações para a prestação deste serviço.

Num primeiro momento, se analisa somente a prestação de serviços pelos órgãos públicos, e no segundo momento, se verifica a possibilidade da prestação de serviços por terceiros.

3 SITUAÇÃO PROBLEMA

Ao situar-se o problema que se pretende tratar, e que esta localizado no campo das políticas públicas dos Governos Municipais, vamos buscar lá no ano de 1951, parte do pronunciamento do ex-governador da Bahia, falecido, Dr. Octávio Mangabeira na sua mensagem de despedida, lida perante a assembléia Legislativa do Estado, em Sessão Extraordinária de 27/01/51:

“ A política não é, nem pode ser uma indústria cooperativa, destinada a servir aos interesses dos seus associados. Muito menos um instrumento para a conquista do mando, em proveito de indivíduos. Congregar os cidadãos, ou reunir elementos, para promover o bem geral, por meios próprios e idôneos, e sem medir sacrifícios, eis o objetivo da política, e nenhum mais alto e mais nobre. O que não for isto, o que for contrário disto, deverá ter outro nome. Nunca o de política.”

E já naquela época, Dr. Mangabeira expunha com brilhantismo de seus pronunciamentos:

“ Impõe-se, cada vez mais, uma reforma, uma nova educação, ou uma reeducação, no que se refere à vida pública, ou à prática da política. Nada nos tem sido mais nocivo que as chamadas lutas políticas, quando nelas o que predomina, preocupando os espíritos, ou determinando as soluções, é a sorte das pessoas, ou, no muito, a dos partidos, relegada para plano inferior, se não de todo esquecida, a causa pública.”

As eleições de 1992 renovaram a estrutura política do Poder Executivo e do poder deliberativo (Legislativo) em quase 5.000 Municípios brasileiros. Os novos Prefeitos e Vereadores eleitos assumiram compromissos explícitos com seus eleitores no sentido de enfrentar e dar soluções às reivindicações e às demandas de toda ordem. Problemas relativos à saúde da população e aos serviços de saúde fizeram parte destes compromissos na imensa maioria dos municípios. Em geral, a expectativa da população era muito elevada em relação à satisfação de suas necessidades e, maior ainda, nos períodos que sucederam as eleições.

Na maioria dos casos, os Prefeitos e Vereadores encontraram seus Municípios com muitos problemas, recursos financeiros insuficientes; estruturas administrativas burocratizadas e emperradas; funcionários desmotivados e mal remunerados; inexistência de planos e programas de longo prazo em andamento; dependência de convênios com os Governos Estadual e Federal para investimentos; oposição política de outros fatores sociais e outros centros de poder locais; desconhecimento teórico e prático da Administração Pública, e muitos outros obstáculos a serem superados. Sem nenhuma dúvida, as dificuldades dos Governos Municipais para garantirem o direito à saúde da população foram sérios problemas para os novos Prefeitos.

4 Reivindicações por saúde nos municípios

Os novos Prefeitos e Vereadores encontraram uma demanda difusa por saúde, muito ligada à demanda por serviços para este ou para aquele bairro e pressão pelo consumo de determinados serviços, especialmente aqueles de caráter assistencial. Isto se deve a que as demandas locais, em geral, ainda eram fragmentadas, pouco estruturadas: eram demandas particularizadas, ou em territórios localizados ou em setores da administração, como transporte, saúde, habitação, educação. A participação por este tipo de demanda foi definida por Benevides (1991) como participação administrativa, no sentido de que nestes casos prevalecem os interesses particulares, corporativos, de categorias ou classes por mais legítimos que sejam em contraposição à participação cidadã, ativa, que se manifesta por questões de política global no sentido da realização do bem comum, pelo direito à saúde, por exemplo.

A situação dos Conselhos Municipais de

Saúde, analisada em uma pesquisa do Instituto de Administração Municipal (IBAM, 1991), reflete bem esta questão: o estudo mostra que a participação popular e o controle social em relação à saúde tiveram um campo propício ao seu desenvolvimento no âmbito municipal. Uma das mais importantes conclusões de pesquisa refere-se à ampla difusão e à aceitação, por parte do conjunto dos atores sociais no Município, do conceito de saúde como decorrentes das condições de vida e trabalho, e, portanto, relacionadas às políticas públicas que eliminem ou minimem a níveis toleráveis às desigualdades econômicas e sociais. Entretanto, é bastante insuficiente o conhecimento existente sobre os direitos da população à saúde, assim como os aspectos políticos, legais e administrativos do Sistema Único de Saúde. Como decorrência, a participação da sociedade organizada nos Conselhos Municipais de Saúde, que existem na maioria dos Municípios e com caráter deliberativo, freqüentemente não ultrapassa o nível das denúncias e da circulação de informações, sendo ainda pouco exercitados a formulação de políticas e o controle das contas públicas, por exemplo.

A falta de tradição de participação citada, no país, configura uma relativa debilidade dos movimentos sociais que, além disso, em muitos casos, sofrem oposição do sistema de representação política, particularmente da Câmara de Vereadores. Um outro problema comum é a definição de responsabilidades e atribuições dos organismos de participação popular em relação à órgãos dos Poderes Executivo e deliberativo municipal. Certos movimentos corporativos também influenciam os Governos Municipais: é o caso das organizações de profissionais de saúde, especialmente médicos, e de setores privados relacionados à prestação de serviços de saúde.

Também deve ser lembrado o papel ainda pouco determinante, se comparado com suas

possibilidades, a Câmara de Vereadores no processamento de demandas e reivindicações por saúde no Município. A fraca vinculação entre o eleitor e seus representantes, decorrente do atual sistema eleitoral e da ainda incipiente inserção social dos partidos políticos, tem sido associada a esta questão. Freqüentemente, o que se tem observado neste processo, é o trabalho e o esforço isolados de Vereadores ou pequenos grupos de Vereadores. O papel do Ministério Público só recentemente começa a ser discutido como mais um instrumento na luta pelo direito à saúde.

Pode-se assegurar que têm sido importante no encaminhamento das reivindicações por saúde no Município, a participação de movimentos ligados à Igreja e a participação de profissionais de saúde juntos aos movimentos sociais, como mostram a pesquisa do IBAM (1991) e a publicada pelo CEDEC (Cohn, Nunes, Jacobi, Karsch, 1991).

Finalmente, se é verdade que a demanda por saúde não está inflacionada no Município, não é menos verdade que o direito à saúde da população tem sido mais respeitado pelo Poder Público, justamente naqueles Municípios onde a participação da população manifesta-se com força.

5 Os Municípios podem responder à demanda

Quando se constata a crise de governabilidade na saúde, têm surgido algumas vozes que a atribuem a descentralização. Afirmam a impossibilidade de implantar um sistema único no território Nacional com tal multiplicidade e pluralidade de centros de poder; atribui os fracassos da resposta do Estado no campo da saúde supostamente fraco desempenho dos Governos Municipais. Elegem razões de ordem política e ética, como o clientelismo, o populismo e a corrupção, que acometeriam com exclusividade

aos Governos Municipais, para explicar os problemas de operacionalização do SUS. Aqueles que têm utilizado este tipo de argumento agem como se a descentralização tivesse ocorrido plenamente e sem obstáculos. E mais, pensam que os Governos Municipais sofrem de um tipo de incompetência congênita, na expressão de Mello (1991), decorrente do desequilíbrio estrutural que caracterizou as relações intergovernamentais durante o período do regime autoritário e que se manifestou no plano econômico-financeiro, técnico-administrativo e político-institucional (Lobo, 1988). O Município era claramente dependente das esferas superiores de Governo durante o regime autoritário.

Motivação e interesses diversos informam tais críticas mas o ponto comum a todos os seus divulgadores é a profunda incompreensão do papel fundamental que o Município tem na reforma do estado e na construção de novas relações Estado/sociedade no Brasil. A conquista da cidadania plena no Brasil, inclusive do direito à saúde, passa obrigatoriamente pelo Município.

Entretanto, tais considerações não devem impedir a análise crítica do atual processo de institucionalização do SUS no campo municipal. Para tornar mais clara a exposição, a análise será feita considerando dois eixos: um eixo vertical, o das relações intergovernamentais e um eixo horizontal, das relações locais do Governo Municipal.

No plano das relações intergovernamentais destacam-se as seguintes questões:

- as relações político-institucionais ainda se davam através de convênios negociados entre as esferas de Governo e não através da lei, o que favorecia relações de dependência e o clientelismo das relações intergovernamentais;
- ainda não tinha sido transferida ao Município a atribuição de exercer seu papel regulador, principalmente da relação com os prestadores

privados contratados e conveniados com o SUS;

- centralização financeira, repasses insuficientes de recursos financeiros e critérios inadequados e ilegais para estes repasses através da compra de serviços, o que transformava o Município em mero prestador de serviços de saúde para o SUS;
- existência de controles exagerados e descabidos sobre os recursos financeiros repassados ao Município e a exigência de condições e requisitos prévios, inadmissíveis, para a "participação" dos Municípios no SUS;
- indefinição quanto à distribuição de competências, apesar de estar explícita na lei nº 8.080/90 a função de cada nível de Governo, gerando superposição e confusão;
- tratamento simétrico dos Municípios por parte das instâncias superiores de Governo, sem considerar a grande heterogeneidade da realidade local;
- inexistência de transferência de conhecimentos técnicos para os Municípios, com exceção de alguns programas pontuais, e ausência de programas de cooperação técnica e de capacitação de recursos humanos voltados para a municipalização;
- a falta de vontade política explícita para efetuar a descentralização de algumas atribuições, serviços e órgãos sob controle das esferas superiores de Governos;
- ausência de políticas e estratégias para a descentralização que considerassem critérios importantes como, por exemplo, o populacional.

A análise das relações intergovernamentais no campo da saúde transmite a impressão de que, para as autoridades federais e estaduais, a saúde continua sendo uma função delegada ao Município e não uma função própria da esfera municipal, configurando um

quadro de autonomia relativa do Município em relação às esferas superiores de Governo. As relações intergovernamentais no campo da saúde ainda não configuram um pacto, um acordo entre as diferentes esferas de poder, baseado na cooperação e na parceria. A consequência mais danosa destes problemas das relações intergovernamentais era a ausência de condições objetivas no âmbito do Município para o exercício da função de direção, de condução, de coordenação das políticas, planos e ações de saúde, de forma global e integrada. É a negação da diretriz legal do **comando único** em cada esfera de Governo e a impossibilidade da gestão estratégica do sistema no âmbito local. Esta realidade institucional e operacional do SUS tinha submetido o Município à crise nacional de governabilidade deste sistema, referida anteriormente.

Por outro lado, no eixo horizontal, das relações locais do Governo Municipal, também ocorrem problemas que têm limitado e dificultado sua capacidade de dar respostas às demandas por saúde.

- de modo geral, a maioria dos Municípios tem investido proporcionalmente pouco dos recursos orçamentários próprios da saúde e ainda não criaram o Fundo Municipal de Saúde, um mecanismo mais adequado para a gestão financeira;
- os recursos humanos em saúde do Município eram menos profissionalizados, em comparação com as demais esferas do Governo, tinham menor capacitação técnica e níveis salariais inferiores;
- em muitos Municípios as estruturas organizacionais e os métodos de gestão ainda seguem os modelos federal e estadual, caracterizados pela centralização, verticalização e burocratização. São estruturas e métodos estáticos, pouco criativos e inovadores (a lógica da centralização

prevalece em relação aos distritos sanitários e as unidades de saúde, por exemplo);

- como já referido anteriormente, a participação e o controle social têm sido um campo propício ao seu desenvolvimento no Município, apesar de ser ainda pequeno seu papel na reivindicação do direito à saúde, na formulação de políticas e planos de saúde, na co-gestão e no controle dos gastos públicos de saúde, por exemplo, o que tem dificultado a democratização do setor saúde e de sua relação com a população organizada e contribuindo para uma ação centralizada, tecnocrática e/ou privatizante por parte de muitos órgãos municipais de saúde.
- muitas das dificuldades e limites às ações do governo Municipais decorriam de sua relativa fragilidade política frente à ação de outros centros de Poder local no campo da saúde, de cunho corporativo, como *lobby* do setor privado prestador de serviços ou movimentos de profissionais de saúde, principalmente médicos, em defesa dos interesses da categoria, quando não em defesa de interesses mais particularizados, no caso de certas especialidades médicas ou no caso de certas práticas privatizadas.

Essas considerações remetem o debate para uma questão crucial, freqüentemente deixada em segundo plano: a descentralização não é um processo administrativo, técnico, neutro. É um processo político, um espaço de conflito e confronto entre diferentes projetos sociais. Neste sentido, a descentralização tanto pode significar a distribuição real do poder como a distribuição das cargas estatais. No primeiro caso, os Municípios ampliam seu poder central, o que é uma condição necessária mas não suficiente para garantir a participação. No segundo caso, transfere-se ao nível local a carga da crise econômica e as consequências da diminuição do gasto social:

produz-se uma fragmentação, uma separação entre as demandas e as reivindicações com o objetivo de diminuir os conflitos evidenciados entre os trabalhadores e o Estado. Esta síntese só é clara e nítida no plano teórico porque na realidade social os diferentes projetos, as políticas e planos não são explícitos, deixando dúvidas quanto a sua orientação (Belmartino, 1990).

Por isso mesmo, a crise de governabilidade do SUS, da qual o Município participa, deve ser vista também como o produto da correlação de forças, do confronto, entre dois grandes projetos sociais: o neoliberal, que quer descentralizar para privatizar e manter a legitimidade de um Estado excludente e autoritário. E o reformista-democrático, que quer descentralizar para democratizar e balizar o caminho para a conquista da cidadania plena. Os conflitos no espaço local do SUS estavam referidos e relacionados a este processo e as dificuldades do desempenho do Governo local em relação à saúde só podem ser entendidas dentro deste contexto.

Finalmente, a análise das dificuldades para o desempenho do SUS no âmbito do Município não deve ocultar o outro lado da moeda: o processo de descentralização e de democratização no setor saúde, com sua heterogeneidade e diversidade características, tem-se mostrado resistente aos percalços e continua desenvolvendo-se, entre outras razões, pela pressão das demandas sociais e locais. É justamente no Município, no espaço local, que estão ocorrendo os avanços na construção do SUS. As gestões municipais têm promovido inúmeras experiências inovadoras de organização de serviços de saúde, de construção de novos modelos assistenciais com ampla participação popular, de organização de instâncias de controle social, de implantação de distritos sanitários e de renovação das práticas sanitárias.

Os novos prefeitos e Vereadores eleitos que realmente estavam dispostos a honrar seus

compromissos de campanha, no sentido de garantir o direito à saúde dos seus Municípios, enfrentam os problemas e as dificuldades analisadas. Mas, por outro lado, com vontade política e compromisso com a democracia, não há dúvida que avançaram nesta direção. Afinal, não é por acaso que o novo, o dinâmico e o transformador no campo da saúde, hoje, no Brasil, têm endereço conhecido: o Município.

6 OS SERVIÇOS DE SAÚDE, APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Após a promulgação da Constituição de 1988, que avançou na garantia dos Direitos à saúde para todos, entre outros pontos, porque antes o Estado só garantia ao contribuinte da previdência social o acesso a saúde pública gratuita. Não havia a universalização do atendimento.

Com essa nova forma, os municípios ficaram com a responsabilidade de implantar o SUS, mas o grande problema é que as grandes maiorias dos municípios brasileiras, não tinham e não tem estrutura e recursos humanos suficientes e capacitados para implantar o novo sistema. Além de haver na maioria dos municípios pequenos um boicote a implantação do SUS. Para que tal processo se concretize deve haver uma vontade política férrea. Afora isso, deverá haver compromisso financeiro, a contrapartida municipal, e esse parece ser um dos grandes problemas. Os municípios estão descapitalizados pelos cortes nos repasses dos fundos federais e não conseguem nem manter suas obrigações mínimas, então tem dificuldades para assumir mais esse compromisso, ônus financeiro.

A necessidade de comentar-se brevemente serviço público deve-se ao fato de que, com o advento da Constituição Federal de 1988, a saúde passou a ser direito de todos e dever do Estado (art. 196).

Em decorrência da sua valorização, as atividades ligadas à saúde o Estado atribui-se o encargo de assegurá-las, continuamente, sem interrupção, e a todos sem distinção. Significa dizer que o Estado deve prestar ele próprio os serviços de saúde ou, pelo menos, definir, com rigor, as condições mediante as quais poderão ser prestados por terceiros, sob o seu atento.

O Estado deve garantir a saúde mediante políticas sócio- econômicas que tenham como objetivo reduzir o risco de doenças e de outros agravos. O direito à saúde rege-se pelos princípios da universalidade e da igualdade de acesso às ações e serviços que a promovem, protegem e recuperam.

É por esse motivo que as ações e os serviços de saúde são considerados de relevância pública e, sendo assim, estão inteiramente sujeitos à regulamentação, fiscalização e controle do Poder Público, conforme disposição da lei, através da execução direta ou por terceiros, pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

O artigo 198 da Constituição Federal de 1988 estabelece que os serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único. O Sistema Único de Saúde - SUS - é o conjunto de ações e serviços de saúde, organizado de forma hierarquizada e regionalizada, gerido pela União, Estados e Municípios.

“O Sistema Único de Saúde (...) constitui o meio pelo qual o Poder Público cumpre seu dever na relação jurídica de saúde que tem no polo ativo qualquer pessoa e a comunidade, já que o direito à promoção e à proteção da Saúde é também um direito coletivo. O SUS implica ações e serviços federais, estaduais, distritais (DF) e municipais, regendo-se pelos princípios da descentralização, com direção única em cada esfera de governo, do atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, e da participação da comunidade, que confirma seu caráter de direito social pessoal, de um lado, e de direito social coletivo, de outro. É também

por meio dele que o Poder Público desenvolve uma série de atividades de controle de substâncias de interesse para a saúde e outras destinadas ao aperfeiçoamento das prestações sanitárias”. (Silva, 1997, p. 762) (grifado no original)

Portanto, o responsável pelas ações e serviços de saúde é o Poder Público.

O que se quer demonstrar é que a saúde deve ser garantida gratuitamente à coletividade, razão pela qual descarta-se a possibilidade de descentralizar-se a saúde através da permissão ou concessão dos serviços públicos, em face de que nestes institutos a remuneração dos serviços é garantida pelos usuários.

Consoante disposto no art. 30, inciso VII, da Constituição Federal e artigos 17, inciso III, e 18, inciso I, ambos da Lei Orgânica da Saúde³, nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a competência para gerir e executar os serviços públicos de atendimento à saúde pública é, prontamente, do Município e, supletivamente, do Estado.

Os serviços de saúde serão fornecidos, assim, pelo próprio Município através de pessoal admitido mediante concurso público ou, dependendo do caso, por contratação temporária, nos termos do art. 37, inciso IX, da Constituição Federal.

Por outro lado, a administração poderá contratar serviços ofertados pela iniciativa privada, conforme o disposto no artigo 199, § 1º, da Constituição Federal, assim determinado:

“ As instituições privadas poderão participar de forma complementar do Sistema Único de Saúde, segundo diretrizes deste, mediante contrato de direito público ou convênio, tendo preferência as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos.”

A previsão constitucional de participação das instituições privadas de forma complementar nos serviços de saúde, desde logo, afasta a

3 - Lei 8.080/90 - dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da Saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Regula, em todo o território nacional, as ações e serviços de saúde, executados, isolada ou conjuntamente em caráter permanente ou eventual, por pessoas naturais ou jurídicas de direito público ou privado.

ações e serviços que a promovem, protegem e recuperam.

É por esse motivo que as ações e os serviços de saúde são considerados de relevância pública e, sendo assim, estão inteiramente sujeitos à regulamentação, fiscalização e controle do Poder Público, conforme disposição da lei, através da execução direta ou por terceiros, pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

O artigo 198 da Constituição Federal de 1988 estabelece que os serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único. O Sistema Único de Saúde - SUS - é o conjunto de ações e serviços de saúde, organizado de forma hierarquizada e regionalizada, gerido pela União, Estados e Municípios.

“O Sistema Único de Saúde (...) constitui o meio pelo qual o Poder Público cumpre seu dever na relação jurídica de saúde que tem no polo ativo qualquer pessoa e a comunidade, já que o direito à promoção e à proteção da Saúde é também um direito coletivo. O SUS implica ações e serviços federais, estaduais, distritais (DF) e municipais, regendo-se pelos princípios da descentralização, com direção única em cada esfera de governo, do atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, e da participação da comunidade, que confirma seu caráter de direito social pessoal, de um lado, e de direito social coletivo, de outro. É também por meio dele que o Poder Público desenvolve uma série de atividades de controle de substâncias de interesse para a saúde e outras destinadas ao aperfeiçoamento das prestações sanitárias”. (Silva, 1997, p. 762) (grifado no original)

Portanto, o responsável pelas ações e serviços de saúde é o Poder Público.

O que se quer demonstrar é que a saúde deve ser garantida gratuitamente à coletividade, razão pela qual descarta-se a possibilidade de descentralizar-se a saúde através da permissão ou concessão dos serviços públicos, em face de que

nestes institutos a remuneração dos serviços é garantida pelos usuários.

Consoante disposto no art. 30, inciso VII, da Constituição Federal e artigos 17, inciso III, e 18, inciso I, ambos da Lei Orgânica da Saúde³, nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a competência para gerir e executar os serviços públicos de atendimento à saúde pública é, prontamente, do Município e, supletivamente, do Estado.

Os serviços de saúde serão fornecidos, assim, pelo próprio Município através de pessoal admitido mediante concurso público ou, dependendo do caso, por contratação temporária, nos termos do art. 37, inciso IX, da Constituição Federal.

Por outro lado, a administração poderá contratar serviços ofertados pela iniciativa privada, conforme o disposto no artigo 199, § 1º, da Constituição Federal, assim determinado:

“ As instituições privadas poderão participar de forma complementar do Sistema Único de Saúde, segundo diretrizes deste, mediante contrato de direito público ou convênio, tendo preferência as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos.”

A previsão constitucional de participação das instituições privadas de forma complementar nos serviços de saúde, desde logo, afasta a terceirização do próprio serviço de saúde, da sua gestão administrativa. Admite apenas a terceirização de atividades meio, como é o caso da prestação de serviços especializado executado por laboratórios, hemocentros, consultas médicas de clínicas especializadas, internações hospitalares, etc., que consubstanciam a execução material de algumas atividades ligadas ao SUS.

Nesse sentido, ensina a professora Maria Sylvia Zanella Di Pietro, e é das poucas que aborda o assunto, quando se refere à

3 - Lei 8.080/90 - dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da Saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Regula, em todo o território nacional, as ações e serviços de saúde, executados, isolada ou conjuntamente em caráter permanente ou eventual, por pessoas naturais ou jurídicas de direito público ou privado.

terceirização do próprio serviço de saúde, da sua gestão administrativa. Admite apenas a terceirização de atividades meio, como é o caso da prestação de serviços especializado executado por laboratórios, hemocentros, consultas médicas de clínicas especializadas, internações hospitalares, etc., que consubstanciam a execução material de algumas atividades ligadas ao SUS.

Nesse sentido, ensina a professora Maria Sylvia Zanella Di Pietro, e é das poucas que aborda o assunto, quando se refere à terceirização na área da saúde, permitida pela Constituição Federal, que deve ser afastada a concessão de serviço público de saúde por considerar inadequada para tal tipo de atividade.

"(...) tem-se que entender que a Constituição está permitindo a terceirização, ou seja, os contratos de prestação de serviços tendo por objeto a execução de determinadas atividades complementares aos serviços do SUS, mediante remuneração pelos cofres públicos. Trata-se dos contratos de serviços regulamentados pela Lei nº 8.666, de 21-6-93, com as alterações introduzidas pela Lei nº 8.883, de 8-6-94. Pelo art. 6º, inciso II, dessa lei, considera-se serviço 'toda a atividade destinada a obter determinada utilidade de interesse para a Administração, tais como demolição, conserto, instalação, montagem, operação, conservação, reparação, adaptação, manutenção, transporte, locação de bens, publicidade, seguro ou trabalhos técnico-profissionais'". (Di Pietro, 1997b, p. 123) (grifado no original)

A Constituição, ao permitir a participação de instituições privadas no SUS, deixa claro que é de forma complementar. Afasta, como bem diz a autora citada, a possibilidade de que o contrato tenha por objeto o próprio serviço de saúde, como um todo, de tal modo que o particular assumira a gestão de determinado serviço. O Poder Público, não pode transferir a uma instituição privada toda a administração e execução das atividades de saúde prestadas por um hospital público ou por um centro

de saúde, exemplifica. Pode, sim, o Poder Público "contratar instituições privadas para prestar atividades-meio, como limpeza, vigilância, contabilidade, ou mesmo determinados serviços técnico-especializados, como os inerentes aos hemocentros, realização de exames médicos, consultas, etc." (Di Pietro, 1997b, p. 123).

Pelo exposto acima, somente a execução material de algumas atividades ligadas ao serviço de saúde é que a Administração estará transferindo. Nunca a sua gestão operacional.

Na Lei Federal 8.080/90, que disciplina o Sistema Único de Saúde, em seus artigos 24 a 26, está prevista a participação complementar das empresas privadas, só admitindo-a quando as disponibilidades do SUS forem insuficientes para garantir a cobertura assistencial à população de uma determinada área. Somente nesses casos a participação complementar será formalizada mediante contrato ou convênio, devendo sempre observar-se, para tal, as normas de direito público, que é o caso da Lei 8.666/93, pertinente às licitações e contratos.

"Isto não significa que o Poder Público vai abrir mão da prestação do serviço que lhe incumbe para transferi-la a terceiros; ou que estes venham a administrar uma entidade pública prestadora do serviço de saúde; significa que a instituição privada, em suas próprias instalações e com seus próprios recursos humanos e materiais, vai complementar as ações e serviços de saúde, mediante contrato ou convênio" (Di Pietro, 1997b, p. 124)

Deve-se lembrar que a prestação de serviço público deve estar sempre subordinada a um regime jurídico de direito público, mesmo que parcialmente. O art. 175 da Constituição Federal é claro: "incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob o regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos".

Expressa a professora Di Pietro (1997b, p. 124) que "a concessão e a permissão são

contratos tipicamente administrativos que implicam a transferência, para o particular, de poderes e prerrogativas públicas próprias do Poder Público considerado essenciais à prestação de qualquer tipo de serviço público". Aqui, a terceirização é admitida somente para o caso de determinadas atividades materiais ligadas ao serviço de saúde, portanto, atividades complementares, e nada mais.

Após a plena utilização da capacidade instalada ficará caracterizada a insuficiência dos serviços da rede pública para atendimento da demanda. Neste caso, estará legitimada a utilização dos serviços ofertados pela iniciativa privada, em caráter complementar. Portanto, a administração não pode simplesmente transferir a terceiros as atividades que lhe compete, em virtude de lei.

A saúde, assegurada constitucionalmente como direito de todos, é, portanto, serviço público essencial por excelência. Entende-se que constitui num ditame para a própria sobrevivência do Estado, uma vez que atende necessidades essenciais da coletividade, não lhe restando outra alternativa senão executá-lo.

7 CONCLUSÕES

Constatadas as dificuldades econômicas e financeiras dos municípios cumprirem os ditames constitucionais do Poder/Dever de atender os serviços de saúde, por não disporem de recursos materiais, humanos e financeiros, nem para prestar o serviço, muito menos para contrata-los de terceiros. É preciso encontrar alternativas para driblar as dificuldades financeiras, bem como para prestar os serviços à população necessitada que não tem como reagir aos desmandos da esfera governamental Federal, Estadual e Municipal.

É fácil transferir as obrigações, sem assumir o dever de custear esta transferência.

A descentralização dos serviços, a

exigência da criação do Conselho Municipal de Saúde e do Fundo Municipal de Saúde, e a possibilidade de terceirizar serviços não aumentou a resolutividade, apenas aumentou no município a ilusão de que ao se resolver no município ele teria mais poder, pois pode reclamar na secretaria municipal de saúde, no gabinete do prefeito e até dar depoimento na imprensa, mesmo que isto não promova mais saúde, mas gera conforto, pois ele tem poder.

BIBLIOGRAFIA

BELMARTINO, Susana. "Políticas Neoliberais en Salud: la discusión de una alternativa". Taller Internacional de Medicina Social. Las Palmas. Canárias. Set. 1989. Revista Divulgação em Saúde para debate. 2:33-37, mai. 1990

BENEVIDES, Maria Victoria. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo, Ática, 1991

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 11.ed. atual. ampl. São Paulo : Saraiva, 1995.

BRASIL. Lei nº 8.080, 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da Saúde, a organização e funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde - SUS e sobre as transferências intra-governamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 (atualizada pela Lei nº 8.883, de 09/06/94). Regulamenta o artigo 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP. São Paulo, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.286, de 26 de outubro de 1993. Dispõe sobre as cláusulas necessárias aos contratos de prestação de serviços entre o Estado, o Distrito Federal e o Município e pessoas naturais e pessoas jurídicas de direito privado de fins lucrativos, sem fins lucrativos ou filantrópicos participantes, complementarmente, do Sistema Único de Saúde.

Diário Oficial da União, Brasília, 03 nov. 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Informe Epidemiológico do SUS/Fundação Nacional de Saúde. Norma Operacional Básica - SUS 01/1993, Ano 2, Número Especial (jul/93), Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria de 05 de novembro de 1996. Dispõe sobre a redefinição do modelo de gestão do SUS e institui a Norma Operacional Básica 01/96. Diário Oficial da União, Brasília, 06 nov. 1996.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Parecer TC-008.797/93-5. Projeto de Resolução, relativamente à Assistência Médica. Brasília, 1993.

CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lobo. Constituições do Brasil. 11.ed. São Paulo : Atlas, 1994.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. Reforma da Reforma: repensando a saúde. São Paulo : Hucitec, 1992.

CARVALHO, Guido Ivan de, SANTOS, Lenir. Sistema Único de Saúde: comentários à Lei Orgânica da Saúde. 2.ed. São Paulo : Hucitec, 1995.

COHN, A., NUNES, E., JACOBI, P., KARSCH, U. A saúde como direito e como serviço. São Paulo, Cortez, 1991.

CRETELLA JÚNIOR, José. Curso de Direito Administrativo. 14.ed. Rio de Janeiro : Forense, 1995.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. 8.ed. São Paulo : Atlas, 1997a.
FAVARET, P. e OLIVEIRA, P. J. A universalização excludente: reflexão sobre a tendência do sistema de saúde. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1989.

HALAL, Michel. FALEIROS, José Justino. Municipalização da Saúde em Pelotas a Dinâmica do SUS. Pelotas, Editora Universitária: 1997

GASPARINI, Diogenes. Direito Administrativo. 4.ed. São Paulo : Saraiva, 1995.

IBAM. O PERFIL DOS Municípios na área de saúde. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 1991.

LOBO, Tereza. Descentralização uma alternativa de mudança. RAP, Rio de Janeiro, 22 (1) 12-24, jan/mar. 1988.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 19.ed. São Paulo : Malheiros,

1994.

_____. Direito Municipal Brasileiro. 9.ed. São Paulo : Malheiros, 1997.

MELLO, Diogo Lordello de. Descentralização, papel dos governos locais no processo de desenvolvimento nacional e recursos financeiros necessários para que os governos locais possam cumprir seu papel. RAP, Rio de Janeiro, 25 (4): 199-217. Out./dez. 1991.

MENDES, Eugênio Vilaça. As políticas de saúde no Brasil nos anos 80; a conformação da reforma sanitária e a construção da hegemonia neoliberal. Brasília, (mimeo) nov. 1991.

MISOCZKY, Maria Ceci. BASTOS, Francisco Avelar. Avançando na Implantação do SUS: Consórcios Intermunicipais de Saúde. Porto Alegre, DaCasa Editora: 1998.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Curso de Direito Administrativo. 11. ed. Rio de Janeiro : Forense, 1997.

OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional. 13.ed. São Paulo : Malheiros, 1997.

SUS - RS. Descentralizando e Democratizando o Conhecimento: coletânea de legislação do Sistema Único de Saúde/SUS. Porto Alegre : Nova Prova, 1994.

CALENDÁRIO DE EVENTOS 2003

Janeiro		
01		Confraternização Universal
06		Encerramento das Inscrições do Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
12		Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
13	15h	Divulgação dos resultados do Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
14 a 15		Período de matrícula para os alunos aprovados no Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
16 a 17		Chamada e matrícula dos candidatos suplentes aprovados no Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
Fevereiro		
17 a 19		Semana Pedagógica dos professores do Centro de Ensino Médio
18	8h	Palestra sobre Economia Pessoal e Previdência
21	18h	Seminário para professores ingressantes na SETREM
22	8h	Seminário dos Professores da Faculdade Três de Maio
22	8h	Dia de Planejamento dos Projetos do Ensino Médio
24	7h40min	Início das aulas no Centro de Ensino Médio
24	14h15min	Início das aulas no Ensino Superior (Enfermagem)
24	19h20min	Recepção aos alunos do Ensino Superior
24/02 a 28/02		Atividades de Recepção e Orientação aos Novos Acadêmicos da Faculdade Três de Maio
25		Seminário para alunos ingressantes no Centro de Ensino Médio
26	19h20min	Seminário para alunos ingressantes no Ensino Superior
28	12 h	Projeto Cardápio de Conhecimentos- Nova Candelária
Março		
03 e 04		Recesso e Feriado- Carnaval
07		Fim do período de inscrição para candidatos ao Programa de Ingresso de Aluno Especial nos cursos de Ensino Superior
11		Seminário de alunos bolsistas do Centro de Ensino Médio
12	14h	Tarde de Campo- Culturas de Verão
14		Lançamento das Pósgraduações para o 1º Semestre de 2003
21	12h	Projeto Cardápio de Conhecimentos Três de Maio
21 e 22		14º Encontro de Professores de Informática
24		Prazo final para trancamento e ajuste de matrícula nos Cursos Superiores
27 e 28		III Curso de Extensão em Educação
29		3ª Copa SETREM de Futsal
Abril		
04		Último prazo para cancelamento de disciplinas dos Cursos Superiores
05		Dia do Ex-aluno do Curso Técnico em Informática
11	12h	Cardápio de Conhecimentos- Alegria
11		Gincana SETREM
14	14h	Seminário para elaboração de projetos de pesquisa
16	9h	Celebração da Páscoa no Centro de Ensino Médio
16	21h	Celebração da Páscoa Acadêmica
20		Páscoa
27		Dia Nacional da Educação
27/04 a 05/05		Participação da SETREM na Expofeira
28/04 a 02/05		Estada de intercambistas da Escola Cônsul Renaux, de Brusque SC, na SETREM
30		Prazo final de entrega dos Projetos de Pesquisa 1ª Entrada/2003
Maio		
01 a 31		Participação em Feiras de Profissões
05 a 09		Curso de Extensão em Elaboração de Projetos
09	12h	Projeto Cardápio de Conhecimentos- Crissiumal
10		Homenagem ao Dia das Mães

CALENDÁRIO DE EVENTOS 2003

Janeiro		
01		Confraternização Universal
06		Encerramento das Inscrições do Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
12		Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
13	15h	Divulgação dos resultados do Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
14 a 15		Período de matrícula para os alunos aprovados no Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
16 a 17		Chamada e matrícula dos candidatos suplentes aprovados no Processo Seletivo Nacional 2003 da Rede Sinodal
Fevereiro		
17 a 19		Semana Pedagógica dos professores do Centro de Ensino Médio
18	8h	Palestra sobre Economia Pessoal e Previdência
21	18h	Seminário para professores ingressantes na SETREM
22	8h	Seminário dos Professores da Faculdade Três de Maio
22	8h	Dia de Planejamento dos Projetos do Ensino Médio
24	7h40min	Início das aulas no Centro de Ensino Médio
24	14h15min	Início das aulas no Ensino Superior (Enfermagem)
24	19h20min	Recepção aos alunos do Ensino Superior
24/02 a 28/02		Atividades de Recepção e Orientação aos Novos Acadêmicos da Faculdade Três de Maio
25		Seminário para alunos ingressantes no Centro de Ensino Médio
26	19h20min	Seminário para alunos ingressantes no Ensino Superior
28	12 h	Projeto Cardápio de Conhecimentos- Nova Candelária
Março		
03 e 04		Recesso e Feriado- Carnaval
07		Fim do período de inscrição para candidatos ao Programa de Ingresso de Aluno Especial nos cursos de Ensino Superior
11		Seminário de alunos bolsistas do Centro de Ensino Médio
12	14h	Tarde de Campo- Culturas de Verão
14		Lançamento das Pósgraduações para o 1º Semestre de 2003
21	12h	Projeto Cardápio de Conhecimentos Três de Maio
21 e 22		14º Encontro de Professores de Informática
24		Prazo final para trancamento e ajuste de matrícula nos Cursos Superiores
27 e 28		III Curso de Extensão em Educação
29		3ª Copa SETREM de Futsal
Abril		
04		Último prazo para cancelamento de disciplinas dos Cursos Superiores
05		Dia do Ex-aluno do Curso Técnico em Informática
11	12h	Cardápio de Conhecimentos- Alegria
11		Gincana SETREM
14	14h	Seminário para elaboração de projetos de pesquisa
16	9h	Celebração da Páscoa no Centro de Ensino Médio
16	21h	Celebração da Páscoa Acadêmica
20		Páscoa
27		Dia Nacional da Educação
27/04 a 05/05		Participação da SETREM na Expofeira
28/04 a 02/05		Estada de intercambistas da Escola Cônsul Renaux, de Brusque SC, na SETREM
30		Prazo final de entrega dos Projetos de Pesquisa 1ª Entrada/2003
Maio		
01 a 31		Participação em Feiras de Profissões
05 a 09		Curso de Extensão em Elaboração de Projetos
09	12h	Projeto Cardápio de Conhecimentos- Crissiumal
10		Homenagem ao Dia das Mães

12 a 17		Semana da Enfermagem
12		Dia do Enfermeiro
12 e 13		3º Curso de Extensão em Educação
12 e 13		Interséries do Grêmio Estudantil SETREM- GESE
14 a 16		JÓIA – Jogos de Integração Acadêmica
15 a 17		Participação dos Professores na Feira Internacional de Educação EDUCAR, em São Paulo
26 a 30		I Ciclo de Estudos Independentes da Pedagogia e Semana Acadêmica
Junho		
02		Aberturas das Inscrições do Processo Seletivo de Inverno 2003 da SETREM
02 a 06		Semana do Meio Ambiente
02 a 06	19h20min	Seminário de Sistematização de Estudos Administração e Pedagogia
04 a 06		Estada de Intercambistas da Escola Sete de Setembro de Nãome-Toque – RS
06 e 07		IV Encontro de Professores do Ensino Superior da Rede Sinodal Ivoti-RS
08	13h	Exame Nacional de Cursos- Provação do MEC
10 e 11		XVI Simpósio de Alternativas Regionais e III Fórum de Desenvolvimento Regional Integrado – FOREDI
13	19h	Festa Junina da SETREM
14		Dia da Cidadania (Cursos de Pedagogia e Enfermagem)
16 a 19		Apresentação dos Trabalhos da Prática Profissional II do Curso de Administração
20		Lançamento das Pós -graduações para o 2º Semestre de 2003 e 2ª Edição da Revista SETREM
20	12h	Projeto Cardápio de Conhecimentos- Boa Vista do Buricá
20		Recepção de Intercambistas de Dawenport- Iowa - EUA
23 e 24	19h20min	Seminário Socializador da Disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I
23 a 26		Apresentação dos Trabalhos da Prática Profissional IV do Curso de Administração
25 e 26	19h20min	Seminário Socializador da Disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II
25 a 27		5º Seminário Internacional de Educação- CEAP – Ijuí - RS
27 e 30	19h20min	Seminário Socializador de Pesquisa e Prática Pedagógica III
29 e 30	19h20min	Seminário Tecnológico da Disciplina Prática Profissional Direcionada III
30/06 à 04/07		Período das rematrículas para o 2º Semestre do Ensino Superior
Julho		
01 a 03	19h20min	Seminário Socializador da Disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica IV
01 a 04	19h20min	Seminário Socializador dos estágios do Curso Bacharelado em Enfermagem
01 a 05		Seminário de apresentação dos estágios dos Cursos Técnicos
01 e 08	19h20min	Apresentação dos Projetos de Estágios do Curso de Administração
02		Encerramento das Inscrições ao Processo Seletivo de Inverno 2003 da SETREM
06		Processo Seletivo de Inverno 2003 da SETREM
07	13h30min	Divulgação dos resultados do Processo Seletivo de Inverno 2003 da SETREM
07 a 09	19h20min	Apresentação dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia
08 a 09		Período de matrícula para os alunos aprovados no Processo Seletivo Nacional de Inverno 2003 da Rede Sinodal
10 a 11		Chamada e matrícula dos candidatos suplentes aprovados no Processo Seletivo Nacional de Inverno 2003 da Rede Sinodal
11	14h	Festa dos Avós
12		Último dia de Aula dos Cursos de Graduação
12		Encontro dos Ex-integrantes do Show Musical SETREM
13 a 16		Encontro Nacional de Docentes de Ensino Superior da ABIEE
14 a 19		Semana de Exames Finais no Ensino Superior
25	12h	Projeto Cardápio de Conhecimentos Independência
26 e 27		3º Encontro de Administradores Escolares da Rede Sinodal CEAT – Lajeado- RS

ARTIGOS PARA A REVISTA SETREM

PARTICIPE VOCÊ TAMBÉM DA PRÓXIMA EDIÇÃO!

A Revista SETREM, construída pelo coletivo dos docentes da Sociedade Educacional Três de Maio - SETREM, pretende ser uma publicação de caráter científico. Você também pode enviar-nos seu artigo até o dia 30 de março de 2003, para ser avaliado, com a possibilidade de ser publicado no segundo número.

Seguem abaixo as normas para apresentação de artigos:

TÍTULO DO ARTIGO

Nome do(s) autor (es) do artigo, com a respectiva qualificação e endereço físico e eletrônico.

Nome da Instituição de filiação, com endereço.

RESUMO: Resumo do texto com no Máximo 20 linhas.
Palavras-chaves

ABSTRACT: Tradução do Resumo do texto para língua inglesa (*em itálico*).

Somente serão publicados os artigos que forem aprovados pelo Conselho Editorial e estiverem de acordo com as regras propostas pela Revista e as Normas da ABNT. Os artigos devem ser entregues em disquete e em duas vias impressas e serão submetidos a uma seleção pela Comissão Editorial.

Os artigos podem ser enviados para:
Revista SETREM/DEPE
Sociedade Educacional Três de Maio
Avenida Santa Rosa, 2405
CEP: 98.910-000 Santa Rosa RS
Ou para o e-mail revista@setrem.com.br

Configuração da página do texto:

O artigo deve ser apresentado na seguinte seqüência: Título do artigo, nome do(s) autor (es), resumo, *abstract*; palavras-chaves ou *keywords*, texto, anexos e referências bibliográficas. Não deve passar de 20 páginas configuradas em papel A4 (21x29,7 cm) com margem superior de 3 cm, inferior de 2 cm, margem direita de 2 cm e esquerda de 3 cm, em letra Arial, corpo 12.

Figuras ou fotos (preto e branco) referentes ao texto podem ser enviadas em anexo em arquivos do tipo .jpg ou .gif, até o limite máximo de 5 por artigo. Estas serão incluídas no corpo do texto conforme trabalho gráfico da editora e precisam ter boa resolução.

Para referências no corpo do artigo, com menos de três linhas, escreva o sobrenome do autor e, entre parênteses, data identificadora da edição da obra (seguida de vírgula e número da página, se for o caso.) Ex. (Neto, 2000, p. 2-3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências devem seguir a NBR 6023 da ABNT: os autores devem ser citados em ordem alfabética, sem numeração, sem espaço entre a referência; o principal sobrenome do autor em letra maiúscula, seguido de vírgula e dos demais nomes e sobrenomes; título do livro, revista ou anais em negrito; se for título de artigo, a letra deste não deve ser destacada com negrito; se houver mais de uma obra do mesmo autor, seu nome deve ser substituído por um traço de seis toques; quando houver mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano, estas devem ser distinguidas por letras a., b, c... imediatamente após a data.



CENTRO DE ENSINO MÉDIO

Educação Infantil
Ensino Fundamental
Ensino Médio
Internato Masculino
Técnico em Agropecuária
Técnico em Design
Técnico em Informática
Técnico em Gerência Empresarial

FACULDADE TRÊS DE MAIO

Bacharelado em Administração
Bacharelado em Enfermagem
Normal Superior
Licenciatura Plena em Pedagogia
Bacharelado em Sistemas de Informação
Especializações em: Administração, Educação, Informática e Saúde.
Cursos de Extensão em:
Administração, Agropecuária, Educação, Informática e Saúde

O conhecimento faz a diferença!



Unidade Getúlio Vargas
Av. Santa Rosa, 2405 - Centro
Três de Maio-RS CEP.: 98910-000
Fone/Fax: 0xx55 3535 1011

Unidade Três de Maio
Av. Avai, 370
Três de Maio - RS CEP.: 98910-000
Fone: 0xx 55 3535-3868

Unidade São Paulo
Rua Tereza Verzeni, 789
Três de Maio - RS CEP.: 98910-000
Fone: 0xx 55 3535 1702

