



**CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO –
UNIFAI
REVISTA LUMEN**


REVISTA LUMEN
ISSN: 2447-8717
Grão-Chanceler

Cardeal Dom Odilo Pedro Scherer

Reitor

Prof. Dr. Pe. Edelcio Serafim Ottaviani

Vice-Reitora

 Prof^a. Ma. Karen Ambra Cordeiro

Pró-Reitor Administrativo

Prof. Me. Pe. João Julio Farias Junior

Pró-Reitor Jurídico

Prof. Esp. Pe. José Rodolpho Perazzolo

Pró-Reitora Acadêmica

 Prof^a. Ma. Denize Scivoletto Mazza Garcia

Secretário Geral

Adilson Cristiano Lana

Editor responsável

Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares

Secretária da Revista Lumen

 Prof^a. Dra. Vanessa Beatriz Bortulucce

Suporte técnico

Prof. Dr. Claudemir Gimenez

Conselho editorial

 Prof^a. Dra. Carla Montuori Fernandes, UNIP - Universidade Paulista, Brasil

Prof. Dr. Carlos Eduardo Riberi Lobo, UNIFAI - Centro Universitário Assunção, Brasil

 Prof^a. Dra. Vanessa Beatriz Bortulucce, UNIFAI - Centro Universitário Assunção, Brasil

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos, UEG - Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Prof. Dr. Flávio Rovani de Andrade, UFPI - Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão, UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Prof. Dr. Hermógenes Saviani Filho, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Prof. Dr. Jean Rodrigues Siqueira, UNIFAI - Centro Universitário Assunção, Brasil

Prof. Dr. Marcos Horácio Gomes Dias, UNIFAI - Centro Universitário Assunção, Brasil

Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares, UNIFAI - Centro Universitário Assunção, Brasil

Periodicidade Semestral

Sobre a Revista

A Revista Lumen é uma publicação semestral de caráter multidisciplinar organizada pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, que tem como objetivo divulgar o trabalho de docentes, pesquisadores e convidados de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e do exterior. A revista aceita trabalhos que não tenham sido publicados ou estejam em vias de publicação em outros periódicos, desde que atendam aos seguintes requisitos:

- abordem, através de qualquer metodologia, temas relevantes nas áreas de ciências humanas, de forma aprofundada, revelando reflexão crítica;
- constituam ensaios bibliográficos, comunicações, resenhas, entrevistas, artigos, revisões bibliográficas e traduções;
- estejam adequados às normas de publicação da revista.

A publicação do material dependerá de sua pertinência e profundidade. Os trabalhos enviados à revista deverão ser analisados pela Comissão Editorial, que considerará a adequação da contribuição à linha editorial da revista. Tendo a Comissão Editorial analisado positivamente o material enviado, os originais serão submetidos à avaliação *ad-hoc* de, ao menos, dois pareceristas. Eventuais sugestões de modificação de estrutura ou conteúdo das contribuições feitas pela Comissão Editorial e/ou pelos pareceristas serão previamente acordadas com os autores. Só serão aceitos textos escritos em português. Textos produzidos em outros idiomas deverão, portanto, ser traduzidos. Com efeito, a Comissão Editorial vê-se totalmente responsável por rejeitar trabalhos enviados que não se enquadrem em sua linha editorial, que técnica, estrutural e/ou teoricamente demonstrem fragilidades ou que, simplesmente, não atendam aos requisitos acima discriminados. Os trabalhos aprovados pela Comissão Editorial, pelos pareceristas e pelo Conselho Consultivo seguirão para a publicação, respeitando, todavia, a ordem de publicação (número da revista) e, dependendo do tipo de trabalho enviado, a adequação ao tema geral do Dossiê. Destarte, o prazo máximo para a comunicação de resposta de aprovação ou rejeição do material enviado ao colaborador é de 90 dias, iniciando pela confirmação do recebimento do trabalho.

Normas para publicação

A *Revista Lumen* tem 4 seções temáticas: 1) **artigo**; 2) **entrevista**; 3) **resenha**; 4) **traduções**.

O número máximo de caracteres com espaços, incluindo notas de rodapé, deve corresponder a cada categoria:

- **artigo**: até 60 mil caracteres com espaços;
- **entrevista**: até 20 mil caracteres com espaços;
- **resenha**: até 10 mil caracteres com espaços (só serão aceitas resenhas de livros publicados nos últimos 5 anos ou que tenham grande relevância para a área de conhecimento à qual pertencem)
- **traduções**: não há um limite de caracteres pré-definido, embora seja recomendado que os textos possuam uma abordagem original e autoral. Igualmente, recomenda-se, ainda, concisão para não fugir ao padrão editorial.

Os autores deverão enviar o material para proposta obedecendo aos **parâmetros de formatação da *Lumen***, com um currículo sintético, através do portal da revista, que pode ser acessado no endereço: <http://www.periodicos.unifai.edu.br>

Os artigos devem ser acompanhados de resumos em português e inglês (*abstracts*), podendo também incluir imagens, que serão distribuídas em, no máximo, duas páginas ao final do artigo.

Os textos serão enviados em arquivo no formato Microsoft Office Word 2003©, ou mais recente; e as imagens em arquivo JPG ou TIF.

Caso as imagens não estejam de acordo com os padrões exigidos para um resultado excelente, a editoria poderá alterar as dimensões indicadas para a reprodução, guardando o direito de não utilizá-las, em caso de inadequação completa; também poderá transformar imagens coloridas em preto-e-branco, para assim publicá-las.

A simples remessa de originais implica a autorização para publicá-los.

O mérito dos textos propostos será julgado pelos editores da *Lumen* e por dois pareceristas da área, tendo como critérios mais relevantes a originalidade do conteúdo e a sua compatibilidade com os estudos das áreas pertinentes.

Parâmetros de formatação

1. O texto deve estar em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço 1,5. Os resumos e *abstracts* devem ter, em média, cem palavras. O resumo e o *abstract* também devem apresentar de três a cinco palavras-chave e *keywords*. O título do artigo deve estar em negrito e, também, deve ser apresentado em caixa alta, tamanho 12. Os intertítulos devem ser apresentados em negrito, tamanho 12, com caixa alta somente no início da palavra.

2. As referências bibliográficas completas deverão aparecer ao final do texto – portanto, quando uma referência bibliográfica aparecer pela primeira vez, citá-la no corpo do texto, entre parênteses, logo após a citação. Em citações literais, deverá aparecer da seguinte forma: (Autor, ano, página). Em citações não literais, a referência deverá ser feita da seguinte forma: (Autor, ano).

3. O uso de notas de rodapé será válido somente para inserção de informações complementares ou para apresentação de trecho na língua original, quando traduzido no corpo do texto. As notas devem aparecer em pé de página (rodapé) e indicadas por algarismos arábicos em ordem crescente.

4. Quando inseridas no corpo do texto, as transcrições devem ser destacadas entre aspas duplas (havendo aspas no texto original, elas se transformarão em aspas simples). Quando a transcrição tiver três linhas completas ou mais, deverá ter o parágrafo recuado à esquerda, letra tamanho 10 e espaço simples, sem aspas. O itálico deve ser usado somente nos títulos de obras, em expressões estrangeiras ou termos em destaque.

5. As imagens não devem ser inseridas no arquivo do texto. Deverão ser enviadas cada uma em arquivo separado (no formato TIF ou JPG), em baixa resolução, para o processo de seleção. As imagens serão indicadas no corpo do texto entre colchetes: Ex: [Fig. 1], [Fig2], [Fig 3], e assim por diante. Cada arquivo de imagem deve indicar no nome essa numeração, sem os colchetes.

6. Após a aprovação do artigo, o autor deverá enviar, imediatamente, as imagens com alta resolução, para serem publicadas. Devem ter, no mínimo, 300 dpi e dimensões compatíveis com o tamanho no qual ela será reproduzida.

7. Em arquivo separado, contendo o título do artigo, o autor fará uma lista das legendas de todas as imagens, segundo sua numeração. A imagem ou figura deve apresentar uma legenda que deve trazer, na ordem: título da imagem. Crédito fotográfico ou procedência: (referência à publicação e página da qual foi capturada a imagem).

Para citação nas notas

Livro:

SOBRENOME, Nome. Título em itálico. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

* Caso haja outra edição do mesmo livro, esta deve ser indicada logo após o título.

Coletânea:

SOBRENOME, Nome. “Título do capítulo entre aspas”. In: SOBRENOME, Nome (Org.) Título em itálico. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

Artigo:

SOBRENOME, Nome. “Título do artigo entre aspas”. Título do periódico em itálico. Local de publicação, volume, número do periódico, mês (abreviado) e ano de publicação.

* No caso de jornal, indicar também o dia antes do mês.

Trabalho acadêmico:

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho em itálico: subtítulo. (tipo de trabalho: tese, dissertação ou monografia) Vinculação acadêmica, (Orientação), local e data da apresentação ou defesa.

Documentos eletrônicos:

AUTOR(ES). Denominação ou Título: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte.

Obs.: Para documentos on-line, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre os sinais <>, precedido da expressão “disponível em”: e a data e horário do acesso ao documento, precedida da expressão “acesso em”.

Editorial

A *Revista Lumen*, fundada em 1994, durante anos cumpriu o importante papel de difundir a produção acadêmica no Brasil, dando espaço tanto aos professores do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, instituição à qual está vinculada, quanto aos colaboradores externos. Foram mais de 30 números publicados desde então, dois a cada semestre. Todavia, a revista encerrou sua atividade no ano de 2009. Em 2011, com a ascensão da nova reitoria, representada pelo Magnífico Reitor Prof. Dr. Pe. Edelcio Serafim Ottaviani, houve a preocupação de resgatar este veículo de difusão do conhecimento acadêmico, bem como de estimular os professores da instituição à prática da pesquisa e da produção acadêmica de qualidade.

Como é do conhecimento de todos, reflexões e debates acadêmicos cada vez mais assumem importância fundamental face às rápidas transformações do mundo contemporâneo. A universidade, portanto, tem o compromisso com a promoção de leituras e análises mais abrangentes, que, promovendo novos questionamentos teórico-metodológicos, deem conta de compreender estes processos. Afinal, se ensino, extensão e pesquisa constituem o tripé sob o qual se assentam as instituições de ensino superior, cabe ao Centro Universitário Assunção – UNIFAI dar a sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica no Brasil.

O ano de 2015, portanto, demarca um novo momento dessa história. Reitoria, pró-reitoria acadêmica, coordenadores de curso e professores decidem trabalhar em torno de um projeto de reativação da *Revista Lumen*. Este projeto, depois de meses de discussão, viu-se concluído. O saldo, sem dúvida, positivo, pôde ser enfim avistado. Em um novo formato, virtual, a *Revista Lumen* reiniciou seus trabalhos com o objetivo de dar voz aos pesquisadores de todo Brasil e, quiçá, aos pesquisadores estrangeiros que queiram colaborar conosco. Estruturada, pois, em torno de um tema geral, que compõe o dossiê, mas também aberta a artigos livres, resenhas, traduções e entrevistas, a versão virtual da *Revista Lumen* recomeçou sua missão acerca da difusão científica. Destarte, é com enorme alegria que seus editores, Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares e Profa. Dr^a. Vanessa Beatriz Bortulucce, apresentam agora o quarto número da *Revista Lumen*.

Os editores.

Apresentação

O tema do Dossiê desta quarta edição da Revista Lumen é “Educação de base no Brasil”. A escolha do tema vem bem a calhar, afinal, nos últimos meses o Governo Federal colocou em marcha uma reforma do currículo do Ensino Médio que, ao que tudo indica, deverá também se estender ao Ensino Fundamental II. Considerando que a referida reforma não recebeu um tratamento adequado, isto é, não resultou de um amplo debate com a sociedade civil, mas, pelo contrário, de uma imposição arbitrária por parte do Ministério da Educação, algumas questões se levantam e cobram explicações: para onde rumará a educação brasileira? Será que nosso sistema educacional, recentemente acometido por um drástico corte de investimentos, conseguirá melhorar o seu nível? Qual o impacto dessa reforma educacional para as novas gerações? Essas questões, longe de serem desimportantes, revelam-se fundamentais para se pensar o futuro do país. Isso porque a Revista Lumen, vinculada ao Centro Universitário Assunção – UNIFAI, tem a missão de problematizar a realidade que nos circunda e, assim, estimular a comunidade acadêmica a refletir sobre os problemas e dilemas de nosso tempo.

Nesta edição, quatro artigos formam o dossiê, a saber: “Capital social e cultura: algumas relações com a política”, das autoras Edineide Maria de Oliveira e Karine Freitas Sousa; “As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo”, de Sidney Proetti; o trabalho intitulado “Desmistificar o processo (in)constitucional das bases educacionais brasileiras”, de Adriano Carvalho Viana; por fim, o trabalho de Jeanny Meiry Silva, intitulado “O movimento de educação de base no Brasil: um diálogo com a nova base nacional comum curricular”.

O primeiro artigo constitui um estudo bibliográfico sobre as relações entre capital social e cultura, focando, em termos gerais, seus impactos no campo político e, em termos mais específicos, as formas de organização social e sua capacidade de formação deste capital social.

O segundo artigo, por seu turno, apresenta os conceitos de pesquisa qualitativa e quantitativa, procurando esclarecer suas formas de uso nas pesquisas acadêmicas e científicas e, concomitantemente, indicar aos alunos da graduação e pós-graduação os caminhos para a realização de trabalhos de excelência.

O terceiro artigo desta seção tem por escopo refletir a Educação Básica brasileira, bem como as normas e direitos fundamentais que a norteiam. Para tanto, o autor dedica-se a analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal Brasileira e o modo como a Educação Básica no Brasil está organizada e é oferecida à população.

O quarto artigo, que fecha este dossiê, tem por escopo refletir sobre o papel do MEB em relação ao ideal de construção de uma cultura nacional, popular e democrática, por meio de atividades conscientizadoras junto às classes populares, bem como as diferentes ações educativas que praticou com vistas a reduzir o alto índice de analfabetismo no Brasil.

Já na seção dedicada aos artigos livres, encontram-se “Liberdade e natureza humana em Maquiavel”, de Antônio Ruzza, e “Análise das influências do clima e da cultura organizacional dentro de uma organização que dá apoio a proprietários de micro e pequenas empresas na cidade de Serra Talhada/PE”, de Renata do Nascimento Barbosa e Leonardo Rodrigues Ferreira.

O primeiro artigo desta seção discute a dimensão moral e política da obra do filósofo italiano Nicolau Maquiavel, enfatizando, sobretudo, o conceito de liberdade que, constituído a partir de seus estudos sobre a história greco-romana, conseguiu conciliar o elemento coletivo/público e o individual/privado, sendo este último um traço dominante na futura sociedade industrial.

O segundo artigo aborda as influências do clima e da cultura organizacional dentro de uma instituição que apoia as pequenas empresas na região de Serra Talhada, Pernambuco. Para tanto, os autores, ancorados nas teorias administrativas que versam sobre o tema, procuram descrever através de uma abordagem qualitativa o clima e cultura organizacional dessas empresas.

Fechando esta edição, temos ainda uma entrevista com professores do Ensino Básico, que discutem, entre muitas questões, os obstáculos e dificuldades inerentes à atividade docente. Boa leitura a todos!

SUMÁRIO

DOSSIÊ – *A educação básica no Brasil*

Capital social e Cultura: um estudo sobre as possíveis relações.....12
Edineide Maria de Oliveira
Karine Freitas Sousa

As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo.....24
Sidney Proetti

Desmistificar o processo (in)constitucional das bases educacionais brasileiras.....45
Adriano Carvalho Viana

O movimento de educação de base no Brasil: um diálogo com a nova base nacional comum curricular.....57
Jeanny Meiry Sombra Silva

ARTIGOS LIVRES

Liberdade e natureza humana em Maquiavel.....69
Antônio Ruzza

Análise das influências do clima e da cultura organizacional dentro de uma organização que dá apoio a proprietários de micro e pequenas empresas na cidade de Serra Talhada/PE.....86
Renata do Nascimento Barbosa
Leonardo Rodrigues Ferreira

ENTREVISTA

Entrevista com professoras do ensino fundamental I sobre educação para a sustentabilidade.....105
Arthur William Pereira da Silva
Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Helaine Cristine Carneiro dos Santos
Brenda Nathalia Fernandes Oliveira

DOSSIÊ

A educação básica no Brasil

CAPITAL SOCIAL E A CULTURA: UM ESTUDO SOBRE AS POSSÍVEIS RELAÇÕES

*Edineide Maria de Oliveira**

*Karine Freitas Sousa***

RESUMO

Este estudo abordou as relações entre o capital social e a cultura, sob a perspectiva dos autores James Coleman, Maria Celina D'Araujo, Robert Putnam, Zygmunt Bauman. A questão em foco tratou superficialmente da política na visão de Montesquieu e Tocqueville e questionou se esse seria um indicativo relativo ao capital social, cuja forma de organizar uma sociedade implica na capacidade de formação deste capital social baseado em relações de confiança e reciprocidade que se relaciona com a cultura. Uma breve análise recaiu sobre como a cultura e as relações políticas contribuem para a composição do capital social, contando com uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores citados.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Social; Cultura; Política.

ABSTRACT

This study deals with the relations that social capital has with culture, from the perspective of the authors James Coleman, Maria Celina D'Araujo, Robert Putnam, Zygmunt Bauman. The question focused on politics in the view of Montesquieu and Tocqueville and questioned whether this would be an indication of social capital, whose way of organizing a society implies the ability to form this social capital based on relationships of trust and reciprocity. A brief analysis falls on how the culture and the political relations contribute to the composition of social capital, counting on a bibliographical research based on the mentioned authors.

KEY-WORDS: Capital Stock; Culture; Policy.

* Economista e doutora em Ciências Sociais pela PUC SP; coordenadora e professora de Administração Economia no UNIFAI – Centro Universitário Assunção.

** Doutora em Ciências Sociais pela PUC SP e professora titular na UFBA.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende abordar as relações entre o capital social e os axiomas sociais, com destaque para a cultura. O capital social desempenha um papel fundamental nessa dinâmica, e é importante verificar a forma como esse capital é adquirido e como ele atua em determinadas esferas. Para tanto, este artigo apresentará os conceitos de capital social de renomados teóricos que buscam expandir certas definições e conceitos acerca do capital social na atualidade. Também mostrará as relações do capital social com a cultura de acordo com os autores James Coleman, Maria Celina D'Araujo, Robert Putnam, Zygmunt Bauman, Terry Eagleton, Pierre Bourdieu.

Apesar de o conceito de capital social não ser novo - seu registro remonta a 1890 - o mesmo ganhou notoriedade na década de 1990 e passou ser discutido com maior ênfase na academia e relacionado com outras áreas e outros capitais. Por isso, foi necessário um recorte cujo eixo de estudo foi pautado na relação entre o capital social e a cultura.

Ferragina (2010) ressaltou que Alexis de Tocqueville, no intuito de discutir a organização da sociedade americana, destacou a importância do capital social em virtude da união de pessoas, formando grupos de interesses que contribuiriam para a participação social e consequentemente para a promoção da igualdade de condições, porque:

Para que os homens permaneçam ou se tornem civilizados é necessário que, entre eles, a arte de se associar se desenvolva e se aperfeiçoe na mesma proporção que a igualdade de condições (TOCQUEVILLE apud FERRAGINA, 2010, p.136).

Partindo da política na visão de Montesquieu e Tocqueville, como um indicativo pertencente ao capital social, este trabalho está organizado primeiramente com os conceitos de capital e sua origem, destacando a economia em Adam Smith e a sociologia em Karl Marx. Em seguida, é apresentado o conceito de capital social e os principais autores que tratam de sua importância. Foram identificadas as relações entre capital social e cultura e, na sequência, as especificidades entre o capital social e a cultura política. Nas considerações finais, o estudo apresenta as perspectivas para os desdobramentos da pesquisa sobre capital social.

2. Conceitos de capital

A noção de capital remonta à teoria econômica a partir da publicação do livro “A Riqueza das Nações”, de Adam Smith, em 1776, na Inglaterra. Nesta obra, Smith demonstra que os fatores de produção como terra, trabalho e capital são imprescindíveis para o crescimento econômico de uma nação. É enaltecido em seu livro o capital produtivo

representado por máquinas, ferramentas e equipamentos utilizados na produção de outros bens e serviços, possibilitando a interação entre capitais naturais e o capital humano¹, precisamente o esforço físico dos trabalhadores para transformar as matérias primas em um produto acabado (GASTALDI, 2006).

Para Dowbor (2003), o conceito “de capital” aproxima-se com “riqueza”, sendo esta representada pela acumulação de bens econômicos provinda da maximização do lucro, objetivo do sistema capitalista. Entretanto, é pertinente fazer a distinção entre riqueza individual e a riqueza da nação. O capital produtivo, que é baseado no aumento da produção, é tangível e difere do capital especulativo, que é intangível e opera na volatilidade das finanças – porém, ambos compõem a riqueza de um País. Da mesma forma, o capital individual, aquele que consiste na força de um único trabalhador em sua função, e que pode ser contemplado como capital humano, também dará sua contribuição à riqueza da nação.

Todavia, existem outras nomenclaturas para o termo capital, como os ativos intangíveis, utilizados na contabilidade: capital constante, variável, fixo, aberto, fechado. No lado social, destacam-se neste estudo o capital cultural e o capital social.

A partir dos anos 90 o Banco Mundial divulgou uma nova distinção para os capitais intangíveis: capital natural, que se refere aos recursos naturais que um país possui; capital financeiro, relacionado à produção da sociedade, mas contabilizado em valor monetário; capital humano, aquele que faz referência ao que o indivíduo sabe fazer de acordo com seu conhecimento, habilidades e competências e; por fim, o capital social, que, de acordo com Araujo (2003, p: 11), é designado como o que “mostra a capacidade que uma sociedade possui em estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vista à produção de bens coletivos”.

Para Araujo (2003), nas ciências sociais, o conceito de capital é complexo e controverso. Historicamente, o conceito de capital para Karl Marx mostra a mais valia gerando excedente por parte do trabalhador, e evidencia que o mesmo não é remunerado pelo capitalista na sua totalidade.

¹ Capital Humano é um termo administrativo, econômico e sociológico que se refere à riqueza que se pode ter em uma fábrica, empresa ou instituição em relação à qualificação dos seus funcionários. Essa riqueza, no caso, é entendida como conhecimento, habilidades e atitudes - CHA

Observa-se que tanto para Adam Smith como para Karl Marx, o capital social se faz presente, pois é composto de relacionamentos e laços de confiança no ambiente de trabalho, na família, na escola ou em outros grupos da sociedade.

3. Conceito de Capital Social

O capital social se compõe pela rede de relações interpessoais que cada indivíduo constrói, com os benefícios ou malefícios que ela pode gerar na competição entre os grupos humanos. Este conceito também está relacionado com o capital cultural, conforme elucida Pierre Bourdieu², e desse modo o capital social é diferente do capital humano. Este último, porém, possui uma certa sujeição que colabora nas atividades desempenhadas pelo indivíduo no seu grupo e assim pode interferir nas relações de trabalho.

Destaca-se como o primeiro grupo de relacionamento o familiar, onde os laços são mais fortes e têm uma duração maior. E o fator tempo, em Granovetter, (1983), é o que possibilita diferenciar os grupos, mas a relação deverá ser alimentada pela emoção, intimidade, confiança e reciprocidade para compor uma rede intitulada capital social.

De acordo com o Banco Mundial é importante que o capital social seja permeado de leis e regras para a normalidade das instituições e da sociedade. Quando, porém, atuam as ditaduras, estas depredam a sociedade civil e prejudicam o capital social nos quesitos liberdade de expressão e desenvolvimento socioeconômico que caracterizam as sociedades democráticas.

Dessas acepções sobressaem estudiosos do capital social, como os americanos James Coleman no final da década de 1980 e Robert Putnam, cuja crença estipula que um conjunto de práticas sociais, normas e relações de confiança promovem o capital social.

Para Putnam (2002, p: 13), “o capital social diz respeito às características da organização social como confiança, normas e sistemas que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas.” Ao mesmo tempo, Araujo (2003) afirma que a sociedade deverá possuir laços de confiança e de cooperação na busca do bem comum.

No entanto, Pierre Bourdieu, que usou o termo em 1972, em seu *Esboço de uma teoria da prática*, escreveu que “o capital social é um agregado de recursos atuais ou potenciais,

²Em sua obra “O Capital Social”.

vinculados à posse de uma rede duradoura de relações de familiaridade ou reconhecimento mais ou menos institucionalizadas” (BOURDIEU, 1998, p.13).

Assim, para Bourdieu (1998), a família tem um vínculo que pode ser considerado socialmente constituído e para sempre. Observa-se que também precisa de laços de confiança, ou seja, é necessária a manutenção das relações para a produção de capital social. Por outro lado, as mudanças de geração proporcionam uma diferenciação nas relações que dificulta o capital social.

Existe convergência entre os conceitos no tocante a organização social e as normas que podem ser institucionalizadas para aumentar a eficiência da sociedade, e que, na perspectiva de Putnam (2002), promove a democracia, porém existe divergência no âmbito das características da organização, e não de um indivíduo e sua família, que terão necessariamente confiança e reciprocidade entre si, pois a confiança é um atributo de extrema importância para o capital social.

Em Coleman, 1994, o capital social dependerá da ação individual das pessoas para fazer sentido na organização da sociedade e para tanto deverá estar embasado em uma rede de trocas em que preponderam a confiança e também a reciprocidade.

Já que o capital social está diretamente relacionado com a parte econômica e política, é necessário pontuar que esses campos de relacionamentos são compostos de redes formadas por grupos de pessoas que têm interesse comum, convergindo, assim, com a postura de Coleman no sentido das trocas e também de Putnam na busca de uma democracia, na confiança e reciprocidade.

Higgins (2005) utiliza-se da obra de Pierre Bourdieu para sinalizar que o capital social é um ativo intangível, e possui uma dimensão ampla que permeia a sociedade, porém, nas relações de trocas, se destaca o capital econômico, com proeminência ao dinheiro e ao direito de propriedade. Evidencia ainda a concepção de James Coleman quanto à estrutura social em que um grupo de pessoas consegue se reunir para que todos os sujeitos individualmente cumpram as suas metas de acordo com os respectivos interesses.

No entanto, é importante salientar que, para que haja as trocas justas, cooperação, reciprocidade e confiança em uma rede de relacionamentos, é necessária a presença de uma cultura que privilegie essas práticas dentro de uma sociedade e que deverá ter consequências na política.

4. Capital Social e cultura

Segundo Araujo (2003), o capital social está relacionado nas ciências sociais, enquanto que o capital humano está inserido nas ciências sociais aplicadas, especificamente nas ciências econômicas e administrativas, porém ambos são ativos intangíveis. O termo capital social é antigo, todavia, foi mais evidente no século XX, e deverá, segundo Araujo (2003), ser usado para promover uma sociedade justa e melhor, com destaque para o desenvolvimento socioeconômico, ou seja, contribuindo com o governo e todas as esferas da sociedade na busca de um índice de desenvolvimento humano (IDH) melhor, compatível com uma economia de primeiro mundo. Dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) mostram que o IDH do Brasil passou de 0,752 em 2013 para 0,755 em 2014. Apesar do aumento, o Brasil caiu uma posição no *ranking* mundial de desenvolvimento humano e passou a ocupar o 79º lugar entre 188 países em 2017.

Neste estudo, relaciona-se capital social à cultura. Segundo Bauman (2005), existem diferenças da cultura como conceito hierárquico, a cultura como conceito diferencial e o conceito genérico de cultura. Disso decorre que a cultura de cada local compõe o capital social da comunidade, em que as relações sociais pertencem a uma determinada estrutura social. No entanto, Bauman (2002) não traz um conceito de cultura pronto e sim uma reflexão do conceito de cultura de diversos autores, mostrando que o conceito de cultura por ele escolhido é pela “teoria do uso”, ou seja, aquela que tenta elucidar o significado de “elementos linguísticos semanticamente carregados pelo estudo dos locais em que aparecem tanto na dimensão paradigmática quanto na sintagmática” (BAUMAN, 2012, p:87).

Para demonstrar uma reflexão sobre o tema, Bauman (2005) faz menção a diversos autores que conceituam cultura, caso de A. Kroeber e C. Kluckhohn, que dividiram em seis grupos as definições de cultura, e dos antropólogos anglo-saxões, que registraram os modos estranhos de vida em via de extinção. Os estudos de Bauman (2005) mostram experiências relatadas por outros autores quanto à forma como os antropólogos realizaram suas experiências e, ainda, como americanos e britânicos tinham maneiras diferentes de verificar a cultura de cada comunidade: os americanos trabalhavam com línguas, artefatos, indivíduos sobreviventes; os britânicos utilizavam o método da observação.

Com relação à ideia de cultura, Eagleton, (2005) mostra que o conceito também é amplo. O autor faz uma reflexão, organizada em cinco capítulos, acerca das versões de cultura; cultura em crise; guerras culturais; cultura e natureza e rumo a uma cultura comum,

abordando: aspectos culturais, tempo histórico e evolutivo, conceito de cultura e suas diversas versões, a qual tem uma relação direta com o capital social, em que cada sociedade consegue formar laços culturais que na maioria das vezes são pautados de relações de confiança.

Eagleton (2005) afirma que “Cultura” é uma questão do desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso sozinho; seu desenvolvimento tende a vir de influências sociais que podem envolver até questões políticas. Diante desse conceito, verifica-se o quanto de capital social existe relacionado com a cultura, pois a união de pessoas promovidas por vínculos sociais, derivados da família, amizade e relações profissionais é componente imprescindível do capital social.

No entanto, Eagleton (2005) ressalta a importância de viver para cultura e também viver da cultura, visto que esta faz parte de um contexto macroeconômico, onde existem hábitos, costumes, regras, trocas, trabalho e necessidades, promovendo o dinamismo característico de uma sociedade. A cultura é formada de pessoas para pessoas, formando redes de relacionamentos possibilitando a composição do capital social (EAGLETON, 2005).

Assim, no contexto, cultura e sociedade estão imbricadas. Não obstante, a cultura não está nem dissociada da sociedade nem completamente de acordo com ela. A cultura é justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado “hegemonia”, moldando os sujeitos humanos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-os com base nos agentes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores e desinteressados dessa ordem política (EAGLETON, 2005).

De acordo com o autor, a Cultura precisa ser vivenciada, ou seja:

Cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é em grande medida aquilo o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado do último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados do comércio (EAGLETON, 2005, p: 41).

Segundo Eagleton, a cultura pode ficar também desconfortavelmente próxima demais. Essa própria intimidade pode tornar-se mórbida e obsessiva a menos que seja colocada em um contexto político esclarecido, um contexto que possa temperar essas imediações com aflições mais abstratas, mas também de certa forma mais generosas, possibilitando a reciprocidade e a cooperação, elementos essenciais para o capital social.

Putnam (1998) buscou entender a disparidades de desenvolvimento entre o norte e sul da Itália; no Norte da Itália é visível um associativo para o lazer e de outras atividades, destacando a facilidade de as pessoas cooperarem e confiarem no governo, nos vizinhos, criando assim laços, ou seja, relacionamentos positivos. Desse modo, este local demonstrava maior presença de capital social que permitia um desenvolvimento socioeconômico, porém, é importante ratificar que a cultura, segundo Eagleton, é tudo aquilo “para que vivemos e de que vivemos”.

Neste sentido, Araujo (2003, p:19) pontua os principais fatores do capital social:

O capital social está definido por três fatores inter-relacionados: confiança, normas e cadeias de reciprocidade e sistema de participação cívica – sistema que permitem às pessoas cooperar, ajudar-se mutuamente, zelar pelo bem público, promover a prosperidade.

Para Araujo (2003), a prosperidade de um país ou de uma comunidade dependerá do capital social e da cultura. Completando, Fukuyama (1996) acredita que a economia está permeada pela cultura e dependente do capital social que, para o autor, constitui valores morais e de confiança.

Ainda de acordo com Araujo (2003), a cultura é o instrumento mais importante do que o capital físico no mundo globalizado no tocante à verificação das vantagens e desvantagens econômicas. Os valores culturais ajudam a promover o desenvolvimento econômico do local, principalmente se as relações forem permeadas de coletivismo e parentesco. Como exemplos, temos Lima, no Peru, El Salvador e Guatemala, onde se verificaram experiências bem sucedidas de resgate dos valores culturais e promoção da autoestima entre a população que vivia em miséria absoluta, e, como resultado, observou-se geração de riqueza.

Segundo Fukuyama (1996), o desenvolvimento econômico é um objetivo de política macroeconômica, que ganhou notoriedade no debate nos últimos 20 anos, com início praticamente depois da Segunda Guerra Mundial. Geralmente é confundido com o crescimento. A teoria do desenvolvimento econômico mostra a diversidade de questões que podem ser eliminadas com políticas de desenvolvimento socioeconômico sustentável. Contudo, não depende apenas da acumulação de capital e crescimento do PIB, mas de uma distribuição de renda que proporcione melhoria das condições de vida para a sociedade como um todo, e aí entra o conceito de cultura relacionada ao capital social em nome da prosperidade de uma nação.

A cultura propicia as relações que podem ser de confiança ou não, pois, segundo Bauman (2005), o homem é o único ser que pode desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo no tocante a organização da sociedade, especificamente no âmbito da justiça, da liberdade e nas relações que se materializam no coletivo.

5. Capital social e a cultura política

A composição do capital social é realizada por uma sociedade e sua cultura. A sociedade precisa estar organizada socialmente, economicamente, juridicamente e politicamente. Neste sentido, segundo Araújo (2003):

Montesquieu foi talvez o primeiro cientista político a partilhar seriamente de uma postura política relativista quando da análise dos governos e suas formas. Ou seja, é antiga a ideia de que instituições políticas não são arranjos formais independentes dos contextos em que operam (ARAÚJO, 2003 p. 41).

O capital social será formado de acordo com as instituições políticas que deverão contribuir para uma cultura política, organizada de acordo com uma estrutura social que, segundo Montesquieu, e que Araujo (2003) concorda, gerenciará a conduta dos indivíduos por meio de um conjunto de regras de ordenamento da vida social.

A partir desses levantamentos, observa-se que a cultura política tende a ser autoritária quando há divisões e centralização de poder, e isso impacta de certa forma o capital social que, no caso, passa a ser composto de relações de interesses políticos principalmente. No entanto, dependendo da forma de governo mostrada por Montesquieu (1973), a saber, monarquia, república e despotismos, o capital social será diferente. Na monarquia, regime que na concepção de Montesquieu (1973) é o mais adequado para promover o equilíbrio entre os poderes e, portanto, promover a estabilidade política, se formam relações de confiança e reciprocidade entre os poderes executivo, legislativo e judiciário.

A república por sua vez é o regime pautado na virtude política, que não precisa ser estritamente moral, mas sim um respeito às regras, normas e leis, buscando manter um panorama de harmonia e contribuição para o bem comum, em que a coletividade é favorecida. Por fim, o despotismo é baseado no medo, no cuidado, e na cautela para não infringir o bom andamento da sociedade. Esse regime é o mais autoritário, pois o povo, por medo ou falta de conhecimento, delega todos os poderes a uma autarquia ou oligarquia.

Putnam (1996) concorda com Tocqueville (1977) que a democracia se fortalece quando a sociedade civil se tonifica. Assim, para a formação de um capital social que busca o desenvolvimento socioeconômico, são necessárias instituições políticas, organizadas e legitimadas, pois, caso contrário, a vida em sociedade se tornaria inviável ao sistema econômico. Como proposto por Tocqueville (1977), a democracia é uma nova forma de organização social, não só mudança de regime político. Resumidamente, para o autor, a democracia consiste no “desenvolvimento gradual e progressivo da igualdade”, permitindo a todos e a cada um, independentemente de diferenças hereditárias e de desigualdade de fortuna, atingir o bem-estar comum, graças especialmente à aquisição de riquezas materiais (Gibert, 1977, p. 17).

Portanto, segundo Tocqueville (1977), a sociedade civil precisa se organizar e formar associações de caráter político, moral ou intelectual, na busca de uma cultura cívica³ e liberdade para assim conquistar um capital social pautado em relações de confiança, buscando a igualdade e liberdade.

Considerações finais

O capital social está presente nas relações, sejam elas de amizades, familiares, trabalhos e outras relações que buscam promover redes de relacionamento pautadas na confiança. No entanto, na visão de autores considerados importantes, o capital social está contido na sociedade e principalmente porque tem uma relação direta com a cultura, pois não existe capital social sem cultura e nem cultura sem capital social.

Entretanto, a relação não está somente elencada com a cultura, mas também com a política. Como mostram os escritos de Montesquieu e Tocqueville, é a forma de organização da sociedade que vai possibilitar a formação do capital social, que, por sua vez, deverá ser pautado nas relações de confiança e permitir o êxito na busca de um desenvolvimento socioeconômico.

³Termo relacionado a Tocqueville, que na primeira metade do século XIX ficou maravilhado com o poder de associação e participação dos americanos. Foi nesse momento que ele analisou esse espírito associativo como “interesse bem-compreendido”, ao ver que os americanos se organizavam em associações com objetivos e interesses comuns. Entretanto, o termo só entrou para agenda acadêmica nos anos 1960, e serviu para explicar a imensa quantidade de ditaduras que se formaram nesta época, principalmente na América Latina.

Verificou-se que o capital social é a busca constante em todas as sociedades desde a antiguidade. A dificuldade de fazer com que todos os envolvidos busquem o bem comum é uma tarefa árdua, principalmente no mundo considerado globalizado em que os interesses do capital, principalmente o financeiro, conseguem criar uma cultura do individualismo na busca de conseguir bens materiais e o prazer. A cultura de levar vantagem é muito forte, e se contrapõe à relação ganha-ganha, em que o objetivo é a troca justa e a busca de satisfação coletiva. Nesse sentido, a cultura de levar vantagem em tudo é permissiva à formação do capital social.

Existem ferramentas tecnológicas como redes sociais, novos telefones celulares, a internet e outros mecanismos de relacionamento e estrutura política, porém o individualismo e a falta de urbanidade⁴ são crescentes principalmente nas grandes capitais, impedindo a formação de capital social e o desenvolvimento da sociedade, pautada em uma cultura cívica.

Viver em sociedade, respeitar a cultura, participar ativamente das decisões de governo deveriam ser uma prática de todos os cidadãos, entretanto, a falta de confiança e reciprocidade faz com que as relações fiquem complicadas e não subsidiem a formação do capital social. É preciso promover relacionamentos amistosos e de confiança em qualquer ambiente. A cultura de valores sociais maximiza os resultados quando se busca o bem comum, independentemente de ser um objetivo de empresa ou de sociedade como um todo.

Apesar de contar com autores clássicos e suas obras com conteúdos agregadores para a organização da sociedade atual, este estudo limitou-se a tratar de uma reduzida reflexão acerca do capital social, da cultura social e da cultura política. É necessário expandir os conceitos e fazer uma reflexão mais aprofundada das relações do capital social com a cultura e a política, principalmente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Celina Soares D', *Capital social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

ARISTÓTELES. *A Política*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁴ Urbanidade é um conjunto de formalidades e procedimentos que demonstram boas maneiras e respeito entre os cidadãos; afabilidade, civilidade, cortesia.

BANCO MUNDIAL, *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1992*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. *La cultura como praxis*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.

BOURDIEU, P. *O capital social – notas provisórias*. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLEMAN, James Samuel. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Belknap Harvard, 1994.

DOWBOR, Ladislau. *O que é capital*. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia*. Organizador: José Albertino Rodrigues. São Paulo: Ática, 1999.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FERRAGINA, E. (2010) *Social Capital and Equality: Tocqueville's Legacy*. "The Tocqueville Review", vol. XXXI: 73-98" http://www.emanueleferragina.com/attachments/002_Ferragina%20Tocqueville%20review.Pdf

FUKUYAMA, Francis. *Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

GASTALDI, J.Petrelli, *Elementos de economia política*, 19º ed. São Paulo: Saraiva 2006.

GIBERT, P. *Alexis de Tocqueville: Égalité sociale et liberté politique*. Paris, Aubier Montaigne. 1977.

HIGGINS, Silvio Salej. *Fundamentos Teóricos do Capital Social*. Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2005. 263 p.

IANNI, Octavio. (org.) *Karl Marx: sociologia*. 2a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1980.

MONTESQUIEU, Barão de. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção "Os pensadores", Vol. XXI.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

SMITH, Adam. *A riqueza das Nações*. São Paulo: Nova Cultural. 1988.

AS PESQUISAS QUALITATIVA E QUANTITATIVA COMO MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: UM ESTUDO COMPARATIVO E OBJETIVO

*Sidney Proetti**

RESUMO

Este texto tem como objetivos apresentar, de forma simples e prática, os conceitos de pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa e esclarecer suas formas de uso nas pesquisas acadêmico-científicas. O estudo foi fruto de uma pesquisa bibliográfica de longa profundidade, como revisão de obras de metodologia. É muito comum encontrar graduandos e pós-graduandos que têm dificuldades tanto no entendimento quanto na escolha correta do tipo de pesquisa que utilizará nas suas buscas de dados para a solução de problemas de pesquisa em trabalhos científicos. Ao longo deste texto, poder-se-á entender as definições de cada uma delas com a utilização de citações literais comentadas e, também, os seus elementos de diferenciação.

Palavras-chave: conhecimento científico; métodos; pesquisa qualitativa; pesquisa quantitativa.

Abstract:

The purpose of this text is to present, in a simple and practical way, the concepts of qualitative research and quantitative research and to clarify their use in academic-scientific research. The study was the fruit of a deep bibliographical research, as a review of works of methodology. It is very common to find postgraduate students who have difficulties both in understanding and in the correct choice of the type of research that will use in their data searches for the solution of research problems. Throughout this text, one can understand the definitions of each of them with the use of commented literal citations and also their elements of differentiation.

Keywords: scientific knowledge; methods; qualitative research; quantitative research.

* Doutor em Comunicação Social; Mestre em Administração; Mestre em Comunicação Social; Docente e Coordenador dos cursos de Ciências Contábeis e MBA em Gestão Estratégica de Negócios no Centro Universitário Assunção – UNIFAI; Professor da FAM – Faculdade das Américas. Foi professor na PUC-SP; Autor dos livros: *Metodologia do Trabalho Científico: abordagens para a construção de trabalhos acadêmicos*; *Praticando a Metodologia do Trabalho Científico*; *Simplificando a Lógica*; *Introdução ao Marketing*; *Reflexões para Melhorar o Ambiente de Trabalho*; *A Evolução da Administração e a Motivação no Ambiente de Trabalho*; *Liderança Eficaz*; *Gestão Empresarial Eficaz*; *A (In)Formação do Líder Eficaz*. Autor de vários artigos científicos em diversas áreas como sociologia, globalização, turismo, comunicação, gestão de negócios, qualidade e administração.

INTRODUÇÃO

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, e contribuem para o entendimento e a quantificação dos aspectos lógicos e essenciais de um fato ou fenômeno estudado. São procedimentos de cunho racional, intuitivo e descritivo que auxiliam os pesquisadores em seus estudos científicos e profissionais.

As pesquisas qualitativa e quantitativa permitem a reflexão dos caminhos a serem seguidos nos estudos científicos, pois auxiliam para entender, desvendar, qualificar e quantificar de forma verificativa, bem como permitem estudar a importância dos fenômenos e fatos para que se possa mensurá-los.

Entender sobre a utilização dessas pesquisas (qualitativa e quantitativa) permite a escolha das metodologias e ferramentas de coletas e análise de dados e informações de modo correto, produtivo e eficaz, pois o conhecimento se constrói com estudos de forma planejada, pensada de modo racional.

A pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo. A pesquisa quantitativa segue com rigor de estudo a um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa.

Este texto nasceu em duas etapas: na primeira, buscaram-se, em um levantamento bibliográfico, informações conceituais e históricas sobre as pesquisas qualitativa e quantitativa que, segundo FACHIN, definem-se como:

... o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa (...) é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe estudar.” (FACHIN, 2001, p. 125)

Proetti cita:

Pesquisa bibliográfica: nesta pesquisa, faz-se uso dos materiais já publicados, escritos ou gravados mecânica ou eletronicamente, que contenham informações de diversas áreas. (PROETTI, 2005, p. 94)

Pôde-se, então, entender a complexidade dos temas. Embora se tenha consultado autores diferentes, eles caminham, desenvolvem e discutem o assunto de forma a obter as mesmas ideias, conceitos, fundamentações e, principalmente, suas visões sobre essas formas de abordagens. Foram muitas horas de leitura de diversas obras e não se pôde perceber que os autores contemporâneos divergem ou demonstram preferências nas pesquisas, até por notar que seus livros são compilações, como diria Umberto Eco⁵. A segunda etapa foi desenvolvida em decorrência da apresentação de um seminário deste autor na disciplina de Metodologia Científica para o doutorado em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo. As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo foram fundamentais para que se pudesse entender, de forma mais profunda, as definições das pesquisas qualitativa e quantitativa, suas aplicações isoladamente ou, principalmente, de forma conjunta. A cada passo em que se estabeleciam os conceitos abordados pelos autores consultados e se desvendavam suas aplicações, pôde-se verificar e entender as diferenças, as complexidades e a importância do assunto em questão.

Ao longo deste texto serão abordadas as definições e efetuados esclarecimentos para que se possa entender a importância dessas pesquisas, assim como os caminhos trilhados por essas formas de estudo. No final do texto, poder-se-á observar as diferenças básicas, de forma comentada, desses tipos de pesquisas.

1. CONCEITOS: AS PESQUISAS QUALITATIVA E QUANTITATIVA

É importante, antes de apresentar qualquer tipo de conceituação, ressaltar três aspectos que são essenciais para o entendimento do uso das pesquisas qualitativa e quantitativa. O primeiro é que as pesquisas qualitativa e quantitativa podem ser utilizadas, ao longo de um estudo científico, tanto de forma isolada quanto de forma conjugada, isto é, quando se empreendem esforços em pesquisas na busca de respostas, poder-se-ão utilizar ambas as formas de pesquisa, pois os objetivos e as necessidades metodológicas assim o exigirão para

⁵ Cf. *Como se faz uma tese*. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 3.

que sejam obtidos dados corretos no estudo. Basta a escolha indevida do tipo de pesquisa e dos métodos para se ter dificuldades no levantamento de dados e não se conseguir uma conclusão de pesquisa a contento ou adequada ao estudo que se pretende desenvolver.

Os conhecimentos científicos são obtidos por procedimentos metodológicos que permitem a busca, análise, interpretação e entendimento dos fatos e fenômenos que, em alguns casos, poderão ser observados, definidos, manipulados, experimentados, controlados, recompostos e entendidos. As pesquisas qualitativas e quantitativas contribuem para o desenvolvimento da ciência e o aumento do saber do homem. Mesmo que certas linhas de pensamento como, por exemplo, o Positivismo, tenham criticado a forma qualitativa de pesquisa, não se pode desprezá-la, pois algumas áreas das ciências, como a educação e a comunicação social, por exemplo, são fundamentais para o desenvolvimento científico e utilizam a pesquisa quantitativa para compreender os fatos. O questionamento e a desconfiança dos pesquisadores e das ciências exatas são naturais por serem quantitativos em suas explicações científicas, entretanto não se pode abrir mão de que o mundo precisa ser explicado de forma também racional e que nem todo fato poderá, às vezes, ser mensurado quantitativamente, como é o caso do comportamento individual de um ser humano. Após o entendimento do comportamento, poder-se-á identificar a frequência de suas atitudes e ter-se, nesse exemplo, o uso conjugado das pesquisas qualitativas e quantitativas. O importante é que os pesquisadores “abram suas mentes” e passem a ter uma visão mais global do mundo em que vivem e que entendam que, dependendo da complexidade dos estudos e dos objetivos a serem alcançados, os métodos e técnicas de pesquisa deverão ser escolhidos independentemente de dogmas, individualidades e linhas de pensamento egoístas.

Encerrada a exposição do primeiro aspecto, tem-se o segundo, que precisa ser explicitado: o conhecimento científico, assim como o filosófico, é racional e isso lhe confere a pretensão de revelar aspectos de realidade de forma sistemática, planejada e organizada. Segundo Odília Fachin, o conhecimento científico pode ser entendido e interpretado para a evolução das ciências, pois pressupõe uma aprendizagem superior:

O conhecimento científico pressupõe uma aprendizagem superior. Ele se caracteriza pela presença do acolhimento metódico e sistemático dos fatos e da realidade sensível. Por meio da classificação, da comparação, da aplicação dos métodos, da análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal. O conhecimento científico preocupa-se com a abordagem sistemática dos fenômenos

(objetos), tendo em vista seus termos relacionais que implicam noções básicas de causa e efeito. (FACHIN, 2001b, p. 11)

O terceiro aspecto a ser apresentado é exatamente o de lembrar que o termo **pesquisa** tem intrinsecamente a ideia de investigação com operações e trabalhos de forma intelectual e prática, busca de verdades, verificação com objetivos de descobertas de novos conhecimentos para serem utilizados pela sociedade como um todo. Essa visão é essencial e não pode, de modo algum, denotar sensacionalismo de forma egoísta. A ciência é o acúmulo do saber de forma universal e deve prestar contas e serviços à humanidade. A ciência está delinearmente ligada às universidades, com grandes interesses do restante da sociedade (principalmente a indústria). Máttar Neto assim a afirma:

A pesquisa, nas universidades, realiza-se principalmente em consonância com os cursos de pós-graduação, especialmente a pós-graduação *Stricto Sensu*, embora notemos suas mentes já nos cursos de graduação, com os projetos de iniciação científica... (MÁTTAR NETO, 2002, p. 95)

Após a exposição dos três aspectos e o entendimento da importância de cada um deles para a formação de um raciocínio mais científico e adequado para a leitura analítica deste texto, poder-se-á, então, iniciar a apresentação dos conceitos das pesquisas qualitativa e quantitativa para que se obtenha uma melhor e mais adequada visão da importância dessas pesquisas.

Em consulta ao *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano⁶, encontraram-se conceitos de *qualidade* e *quantidade* que se fazem necessários para entender, exatamente, as definições consideradas como raízes básicas dos termos utilizados como *pesquisa qualitativa* e *quantitativa*. Por qualidade e quantidade, a obra apresenta e destaca conceitos genéricos e também específicos citando, inclusive, definições de Aristóteles. Segundo ABBAGNANO, os termos *qualidade*, do latim *Qualitas*, e *quantidade*, do latim *Quantitas*, possuem os seguintes significados:

⁶ Obra publicada originalmente em italiano com o título *Dizionario Di Filosofia* por Unione Tipografico-Editrice Torinese – UTET, Torino, 1971. Foi concedido *Copyright* à Livraria Martins Fontes Editora Ltda. em 1998 com tradução de Alfredo Bosi.

QUALIDADE (...) Qualquer determinação de um objeto (...). A noção de Q. é extensíssima e dificilmente pode ser reduzida a um conceito unitário. Podemos dizer que ela compreende uma família de conceitos que têm em comum a função puramente formal de servir de resposta à pergunta *qual?*... (ABBAGNANO, 1998, p. 816)

QUANTIDADE (...) Em geral, a possibilidade da medida. Foi esse o conceito emitido por Platão e Aristóteles. Platão afirmou que a Q. está entre o ilimitado e a unidade, e que só ela é o objeto do saber (...) Aristóteles, por sua vez, definiu a Q. como o que é divisível em partes determinadas ou determináveis. Uma Q. *numerável* é uma pluralidade divisível em partes descontínuas. Uma Q. *mensurável* é uma grandeza divisível em partes contínuas, em uma, duas ou três dimensões... (ABBAGNANO, 1998b, p. 816)

Percebe-se que o termo *qualidade* possui conotação de menor objetividade do que o termo *quantidade*. Neste contexto, pode-se entender uma diferença importante nas pesquisas qualitativa e quantitativa, pois, objetivamente, esta se preocupa em mensurar fatos divisíveis, assim como se pode exemplificar com a ciência da Física e da Matemática. Já aquela não se preocupa em enumerar, mas, sim, entender os fatos e fenômenos para explicá-los. Nessa mesma linha de raciocínio, o filósofo Kant tratava da **quantidade das proposições** e a reduzia a três classes de juízo, conforme cita ABBAGNANO (1998:819), como “*proposições universais, particulares e individuais*”; enquanto Aristóteles definia a quantidade em proposições universais e particulares e individuais e indefinidas.

Esses prenúncios ajudam a iniciar o entendimento sobre os objetivos das pesquisas qualitativa e quantitativa. Faz-se necessário, então, citar os conceitos definidos por outros autores que se dedicam ao estudo da Metodologia Científica para facilitar os caminhos da pesquisa. De forma clara e específica, Arilda Schmidt Godoy define essas pesquisas da seguinte forma:

Em linhas gerais, num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori* (...). Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados (...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Na citação acima, GODOY deixa claro que a pesquisa qualitativa pode ser utilizada para estudar fenômenos ou fatos que envolvem seres humanos nas suas relações sociais em seus diversos ambientes como, por exemplo, de trabalho profissional, acadêmico, familiar,

associações de classe, religioso, etc. Isso remete ao pensamento de que, por essa perspectiva, poder-se-á entender um fato ou fenômeno social configurando a pesquisa qualitativa como facilitadora do entendimento dos fatos estudados cientificamente.

A pesquisa qualitativa é realizada normalmente no local de origem dos fatos (objetos de estudo) e tem por objetivo demonstrar os resultados pelo sentido lógico/coerente que eles apresentam, ou seja, o sentido lógico que resulta do tratamento científico empenhado pelo pesquisador. Esse tipo de pesquisa possibilita investigar os fatos e compreendê-los no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, pois o pesquisador vai a campo para levantamento e coleta de dados, analisa-os e pode entender a dinâmica dos fatos.

Outra argumentação interessante, que fundamenta a pesquisa qualitativa, está na visão de Pedro Demo que afirma, em sua obra, que a qualidade tem significados como essência designando que é a parte mais relevante e central das coisas e dos fatos, pois, apesar de ser um conceito vago, não é possível de ser tocada e nem vista. Demo também sinaliza que a qualidade tem significado de perfectibilidade, sobretudo dos seres humanos, também é sinônimo de participação e, finalmente, afirma que ela aponta a dimensão de intensidade admitindo que a qualidade possui dinâmica complexa que pode aparecer em traços como vivências profundas que tendem a ser passageiras ou criarem rotinas.⁷

Para aprofundar ainda mais o estudo comparativo entre as pesquisas qualitativa e quantitativa, consultou-se, além de um dicionário de filosofia, a obra do Prof. Dr. Fábio Appolinário, o qual afirma que essas pesquisas têm as seguintes definições:

Pesquisa qualitativa

[qualitative reserch] I. Modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais (p. ex.: estudos etnográficos e pesquisas participantes) e analisados subjetivamente pelo pesquisador; ...” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 155)

Pesquisa quantitativa

[quantitative research] I. Modalidade de pesquisa na qual variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados também são analisados com o uso preponderante de métodos quantitativos (ex.: estatística); II. Modalidade de pesquisa que investiga fatos... (APPOLINÁRIO, 2004b, p. 155)

É interessante verificar que alguns autores consideram a pesquisa qualitativa como subjetiva. Vale ressaltar que o termo subjetividade remete à ideia de individualidade e

⁷ DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000, p. 148-149.

particularidade e se refere à redução da existência do sujeito observado e, quando se trata de ciência, é essencial lembrar que ela procura entender os fatos pela sua importância à raça humana e às demais ciências. O conceito de subjetividade, nesse caso, poderá comprometer o espírito científico e o postulado científico que tem como essência a objetividade, a razão, a descoberta de causa e efeito e, principalmente, a busca da verdade.

Já a pesquisa quantitativa tem por objetivo demonstrar, de forma quantificada, a importância dos dados coletados em uma verificação. Ela é apropriada para medir opiniões, atitudes, preferências por marcas de produtos, estimar potencial ou volume de um negócio e, também, para medir o valor e a importância de segmentos de mercado (marketing). Essa pesquisa se fundamenta no princípio de que a ciência é meramente quantitativa, pois os estudiosos/cientistas acreditam na importância da demonstração de estudos de forma metódica e numérica. Trata-se de mensurar para comprovar medidas de forma precisa e confiável por análise estatística. Para melhor exemplificar as pesquisas quantitativa e qualitativa, é importante citar as observações do Prof. Antonio Raimundo dos Santos:

... Quantitativa é aquela pesquisa onde [SIC!] é importante a coleta e a análise quantificada dos dados, e, de cuja quantificação, resultados automaticamente apareçam. Qualitativa é aquela pesquisa cujos dados só fazem sentido através de um tratamento lógico secundário, feito pelo pesquisador... (SANTOS, 2000, p. 30)

Santos (2000) confirma o contexto idealizado e explicitado neste trabalho. Quando se refere à pesquisa qualitativa como fator de coleta e análise dos dados, confirma o que outros autores citam e apresentam em suas obras⁸. Isso também ocorre com sua definição de pesquisa quantitativa, em que afirma a importância da análise de um objeto de estudo para a quantificação da importância dos seus dados e a mensuração, de forma precisa, no estudo de um fato ou fenômeno. Não se nota, portanto, que esse autor as considera excludentes nem que devem ser utilizadas com reservas ou cuidados por se tratar de métodos inseguros, mas sim as determina como formas de pesquisa, coleta e tratamento de dados em verificações científicas.

2. DUAS POSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE AS PESQUISAS QUALITATIVA E QUANTITATIVA: POSITIVISMO E INTERPRETACIONISMO

Faz-se necessário, neste momento, enfatizar duas posições fundamentais para melhor entender os pressupostos das pesquisas qualitativa e quantitativa.

⁸ Vide as obras consultadas na bibliografia.

Discute-se, desde as primeiras linhas deste texto, que as pesquisas qualitativa e quantitativa não são excludentes e podem ser usadas de forma complementar. A qualitativa abdica quase que totalmente das abordagens matemáticas quando se tenta entender um fato pelo tratamento que dá aos dados coletados quando se está em fase de análise racional, pois trabalha preferencialmente com palavras orais e escritas, sons, imagens e símbolos.

Em obra publicada em 2002, Moreira apresenta duas posições essenciais de caráter epistemológico e disserta que estudiosos e pesquisadores discutem diferenças e descréditos da pesquisa qualitativa em relação à quantitativa que criavam tensões e posturas opostas. Segundo esse autor, as diferenças de métodos de pesquisa causavam estas tensões:

... Existem, evidentemente, enormes diferenças de método entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, seja esta experimental ou não. Mas essas diferenças de método ocultam diferenças epistemológicas mais profundas, isto é, visões diferentes sobre o papel da pesquisa empírica e sobre a própria natureza do ser humano.

De maneira simplificada, dentro das ciências sociais em geral, as tensões entre pesquisa qualitativa e quantitativa espelham as diferenças entre duas posturas opostas – ou quase isso – e que se têm confrontado há mais de cem anos e, de forma mais aguda, nas últimas décadas. Uma dessas posturas advoga que os métodos das ciências naturais devem ser transpostos, tanto quanto possível, ao estudo do homem; a outra postura, ao contrário, defende que as especificidades do ser humano praticamente exigem para seu estudo um conjunto metodológico diferente que leve em conta que o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive... (MOREIRA, 2002, p. 44)

Analisando-se a citação acima, percebe-se que o autor enfatiza que a primeira postura remete ao *Positivismo*, pois leva diretamente a lembrar sobre os métodos quantitativos. Pesquisadores que adotam as orientações positivistas são, de forma geral, aqueles que aceitam o comportamento humano como resultante de forças, fatores e estruturas internas ou externas que agem sobre as pessoas para gerar determinados resultados, que podem ser mensuradas por métodos experimentais e levantamentos amostrais. Quando ele se refere à segunda abordagem, percebe-se que encaminha o estudo do homem aos métodos qualitativos que são chamados de forma genérica de *Interpretacionismo*.

As bases do *Positivismo contemporâneo*, fundamentadas por Auguste Comte (Curso de Filosofia 1830-1842) e John Stuart Mill (Sistema de Lógica 1843), defendem que as ciências humanas e sociais deveriam seguir os métodos lógicos das ciências físicas. Comte argumentava que o método científico provia os meios fundamentais tanto para o desenvolvimento da condição humana, como para o desenvolvimento das formas mais efetivas para lidar com essa condição. Na visão de Comte, a ciência era uma forma de emancipação da Teologia e da especulação metafísica.

Emile Durkheim foi outra grande influência do modelo científico de levantamento amostral, o qual contribuiu para que a própria análise quantitativa atual ficasse mais sofisticada devido ao advento do computador como ferramenta de análise estatística. De acordo com esses positivistas, a quantificação de variáveis ou dos fatores estudados é extremamente proveitosa, pois permite procedimentos estatísticos. Com o uso de dados vinculados a experimentos, levantamentos amostrais e outras práticas de contagem de dados,

os positivistas se preocupavam com a descoberta e a especificação das estruturas do comportamento humano, em termos de variáveis dependentes e independentes para entender quantitativamente porque as pessoas agem desta ou de outra maneira.

Na visão dos interpretacionistas, as pessoas são diferentes dos objetos. Para estudá-las, são necessárias metodologias que interpretem essas diferenças, pois enxergam a vida das pessoas de forma dependente umas das outras. Os procedimentos adequados, segundo eles, são do tipo etnográfico, observação participante e entrevistas abertas. É nesse contexto que os quantitativistas criticam a pesquisa qualitativa como subjetiva em relação à pesquisa quantitativa.

3. O PLANEJAMENTO DE PESQUISAS QUALITATIVAS

O planejamento das pesquisas qualitativas não apresenta facilidade quando é estruturado, pois, por sua diversidade de aplicação e flexibilidade, até por ser menos objetiva em sua forma do que a pesquisa quantitativa, não admite regras precisas que poderiam ser aplicadas em uma gama de casos. Esse fato ocorre por não ser possível definir regras no projeto de pesquisa que tenham precisão, pois os fatos e objetos de estudos a serem verificados serão, algumas vezes, observados em seu pleno desenvolvimento. É lógico que para fatos já ocorridos, o planejamento torna-se mais fácil em termos metodológicos.

É importante ressaltar que, quanto menos experiência tiver um pesquisador, mais precisará de um planejamento cuidadoso, pois poderá se perder na quantidade excessiva de dados extraídos nos estudos de campo. Isso, então, prejudicará o entendimento do real significado dos dados. Nos estudos qualitativos, por exemplo, a coleta sistemática dos dados de pesquisa deve ser iniciada e precedida pela imersão do estudioso/pesquisador, sempre que possível, no contexto do fato a ser estudado. Esta é exatamente uma fase exploratória que permite um melhor planejamento do trabalho e devem ser definidas algumas questões iniciais para o bom desenvolvimento do estudo.

Um planejamento adequado, independentemente de ser estudo qualitativo, quantitativo ou de ambos, requer *a priori* a elaboração de um projeto de pesquisa com a orientação de professores experientes. A pesquisa bibliográfica, com leitura analítica, é de suma importância nas pesquisas qualitativas, pois sugerem conhecimentos prévios que servem de base para o entendimento do assunto e ajudam a entender os fatos analisados.

4. CAMINHOS PARA A PESQUISA QUALITATIVA

Como se pôde perceber, este texto está sendo trabalhado e construído de forma a comparar e identificar os aspectos principais desses tipos de pesquisas e apresentar seus objetivos. A partir deste momento, serão demonstrados três caminhos que auxiliam e conduzem as

investigações científicas nos estudos qualitativos: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.⁹

4.1 A PESQUISA DOCUMENTAL

Utiliza-se esse tipo de estudo quando se deseja verificar, por exemplo, fatos de empresas que deixaram de funcionar e questões relacionadas a pessoas que já morreram. Caso algum estudioso queira fazer uma pesquisa para verificar quais foram as primeiras indústrias que chegaram e se instalaram no famoso bairro do Ipiranga, em São Paulo, poderá realizá-la por meio do levantamento de documentos na Junta Comercial e na Associação Comercial do bairro. Esses documentos são, normalmente, jornais e revistas, diários, contratos sociais, cartas, relatórios e demais documentos que registraram a sociedade e a fundação das empresas naquela época.

É importante lembrar que os documentos arquivados em cartórios, associações comerciais e demais repartições públicas constituem-se como fontes não-reativas, pois as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre os documentos antigos constituem amostras representativas dos fatos estudados. Eles poderão apresentar ‘ilegibilidade’ pelo tempo de existência ou, até, dúvidas em suas informações por não ser possível confirmar a autenticidade das informações neles registradas.

A pesquisa documental é feita pela análise do seu conteúdo e comporta três fases para que seja confiável como método de estudo. A primeira fase é denominada **pré-análise** e é identificada como fase de exploração do material com uma leitura atenta, porém rápida. Trata-se de uma análise textual. Nessa fase, é importante traçar o planejamento para a pesquisa, as hipóteses e os objetivos a serem alcançados com o estudo. A segunda fase é a de **exploração do material**, que é exatamente o cumprimento da primeira fase de maneira determinada e progressiva. Nessa fase, retoma-se a leitura só que de forma mais profunda (análise temática, interpretativa) e se faz a problematização das informações constantes nos documentos que se traduz em reflexão do conteúdo. É uma etapa de contextualização e contemporização. Finalmente, a terceira fase é a de **tratamento dos resultados e interpretação**. Nessa fase,

⁹ GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21

obtem-se o entendimento do conteúdo do documento e pode-se, então, tornar válidos os seus significados.

4.2. O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso consiste em selecionar um objeto para estudo de forma aprofundada em seus aspectos característicos. Visa-se, com esse estudo, a buscar entendimento sobre as características de um objeto de forma científica, questionar sua origem, seu desenvolvimento e suas influências. Esse caso pode ser composto de fatos ou fenômenos que despertaram a atenção do pesquisador. É necessário que o pesquisador tenha sólida formação científica e nível intelectual elevado, tenha poder (capacidade) de análise para o tratamento dos dados com o objetivo de se obter informações e, também, poder de síntese para construir novos conhecimentos. Godoy (1995) conceitua o estudo de caso da seguinte maneira:

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Não deve ser confundido com o 'método do caso', que constitui uma estratégia de ensino amplamente divulgada no curso de Administração... (GODOY, 1995b, p. 25)

Godoy (1995) deixa claro que o estudo de caso, como método de pesquisa, tem como propósito fundamental analisar, de forma intensiva, uma unidade social como, por exemplo, uma empresa ou um departamento dela, um líder de opinião em uma sociedade, casos esses que despertam a atenção do pesquisador e merece o esforço de um estudo de forma detalhada. Nesse tipo de estudo, pode-se responder como e porque certos fatos ocorrem, pois o pesquisador terá possibilidades de interagir presencialmente com o ambiente de estudo. O estudo de caso não deve, apenas, ser visto pelo aspecto do caso estudado em si, mas deve iniciar de acordo com uma temática de interesse do pesquisador tendo em vista o problema/questão de estudo que o motivou e que ele acredita ser interessante para pesquisar em contribuição à Ciência.

No estudo de caso, como método de pesquisa, é fundamental adotar como técnicas de pesquisa os enfoques **exploratório** e **descritivo**, mesmo quando se inicia o trabalho de forma teórica, pois o contato com o ambiente em que o fato ocorreu ou está ocorrendo permitirá ao

pesquisador manter-se alerta aos novos elementos que podem ocorrer e que ele deverá observar para apreender dados, analisá-los, transformá-los em informações e teorizá-los. Um aspecto importante a ser observado pelo estudioso é o de que se pode encontrar uma multiplicidade de dimensões específicas ao fato que devem ser registradas ao longo do estudo para se entender a realidade contida no objeto de estudo. Esse momento é, exatamente, o que configura a pesquisa como elemento de produção de novos conhecimentos e para a construção e ampliação do saber científico¹⁰. Assim, é essencial que nesse tipo de pesquisa sejam relatadas (documentadas) as realidades do fato como suas características, contexto social, sua forma de desenvolvimento e funcionamento e consequências ao ambiente de que faz parte. Há a possibilidade de o estudo de caso envolver dois ou mais sujeitos como objeto de estudo como, por exemplo, duas instituições, dois personagens como líderes importantes em uma sociedade. Têm-se, nesse estudo, casos múltiplos em que o pesquisador poderá descrever suas particularidades, suas formas de funcionamento, e realizar comparações significativas que contribuam com a formação de um raciocínio de maneira inteligente e científica, que valha a pena o desenvolvimento do estudo e dos esforços necessários para isso.

Finalmente, é importante lembrar que a organização pessoal do pesquisador não é o único fator de sucesso em um estudo de caso. Ele deverá ter paciência e, principalmente, conhecimentos metodológicos para analisar de forma adequada o ambiente que é o objeto de estudo, além de uma análise de conteúdo dos documentos internos desse ambiente e, também, utilizar-se de instrumentos de coleta de dados como o **questionário** ou o **formulário de pesquisa** que o ajudarão nos levantamentos de dados para um estudo correto, produtivo e compensador no que se refere à prática de pesquisa e à construção do conhecimento científico. Essas ferramentas de coleta de dados são essenciais no estudo de caso, pois contribuem para registrar dados e informações fundamentais para o entendimento do ambiente estudado.

4.3. A ETNOGRAFIA

A **etnografia** é um método de estudo utilizado para descrever características de determinadas populações e é muito utilizada pela Antropologia e, também, pelas áreas da

¹⁰ O Prof. Dr. Isaac Epstein (UMESP) apresenta reflexão sobre o tema Ciência Básica, Ciência Aplicada e Tecnologia e afirma esse fato em *Divulgação Científica: 96 Verbetes*, ed. Pontes, 2002, p. 55.

Educação, da Psicologia Social e pela Administração de empresas por estar diretamente ligada na gestão de pessoas e empreendimentos.

A professora Arilda Godoy (UNESP – Rio Claro) explica que a etnografia abrange a descrição de eventos que ocorrem na vida de um grupo social e enfoca especial atenção nas suas estruturas sociais em decorrência do comportamento das pessoas que formam esse grupo. Ela cita em seu artigo publicado na Revista de Administração de Empresas – RAE – (Fundação Getúlio Vargas – São Paulo) o conceito de etnografia segundo a visão de FETTERMAN¹¹ como a “arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo” (GODOY: 28). A interpretação dos significados desse estudo, em decorrência da observação e verificação do comportamento social do grupo, resultará na pesquisa etnográfica, daí se tem a rotulação ou definição da etnografia considerada como a “ciência da descrição cultural” em que se estabelecem como cultura elementos válidos como, por exemplo, o conjunto de crenças, conhecimentos e ideias de um determinado grupo de pessoas que expressam determinado comportamento em um local de vida comum.

O entendimento do funcionamento de um grupo social, resultante da pesquisa etnográfica, é fruto de pesquisa qualitativa. Nesse tipo de estudo, o trabalho de campo é o elemento-chave para a obtenção de conhecimentos. É fundamental, nesse momento, ressaltar a complexidade da Metodologia do Trabalho Científico, pois seus métodos, tipos e técnicas de pesquisa se entrelaçam quando necessário para o estudo científico para a obtenção de novos conhecimentos. Não se trata, dessa forma, quando se fala ou se planeja a parte metodológica de uma pesquisa científica em um trabalho de conclusão de curso na graduação ou em dissertação ou tese de doutorado, de apenas escolher uma metodologia para mencioná-la no corpo textual desses trabalhos, mas sim na escolha dos métodos, das pesquisas e das técnicas adequadas para que se possa levantar e buscar dados de forma correta, sem correr riscos de cometer falhas, com o objetivo de descobrir novas verdades e de elaborar novas teorias científicas.

Após a exposição de forma explicativa dos tipos das pesquisas qualitativas e quantitativas que permitem e facilitam o caminho nos estudos científicos, faz-se necessário apresentar as diferenças entre elas em um quadro comparativo, para que seja possível entender as suas particularidades, campos de atuação, elementos básicos de análise do objeto de estudo, suas formas de interpretação de dados coletados, os tipos de raciocínios desenvolvidos e demais diferenças e elementos que as tornam métodos fundamentais de busca

¹¹ FETTERMAN, D.M. *Ethnography Step-by-Step*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1980. p. 11

e de análise de dados. Poder-se-á obter uma visão mais clara de todos os aspectos dissertados no texto até aqui e entender os focos de trabalho desses dois tipos de pesquisas.

5. A PESQUISA QUANTITATIVA NÃO-EXPERIMENTAL: O LEVANTAMENTO AMOSTRAL

Após a apresentação de alguns caminhos para a pesquisa qualitativa, faz-se necessário manifestar uma breve visão da pesquisa quantitativa, de forma isolada, para contribuir com a formação do raciocínio lógico sobre esse tipo de abordagem científica.

É interessante observar que o próprio título, ou nome, desse tipo de pesquisa já é autoexplicativo: a pesquisa quantitativa não experimental afasta a hipótese do entendimento do conceito de pesquisa experimental. Essa ideia se fundamenta na possibilidade de manipulação de variáveis. A pesquisa não-experimental permite montar amostras com sujeitos que apresentam características variadas pela elaboração de listas, ou grupos de sujeitos escolhidos, também, de forma aleatória na qual se permite a possibilidade de participação total de um grupo no momento da escolha (sorteio). Nesse contexto não há manipulação, pois não é possível fraudar as variáveis, por exemplo, sexo, idade e estado civil. Os efeitos do estudo são *a posteriori*, pois serão medidos após a aplicação das entrevistas, por exemplo.

Para se efetuar uma análise na pesquisa quantitativa não-experimental, pode-se utilizar a análise de correlação, que consiste em correlacionar variáveis em pares correspondentes e submetê-las à análise estatística que indicará os valores de padrões considerados comuns entre os pares que apresentam variações dependentes. No contexto da pesquisa qualitativa não-experimental, o levantamento amostral permite a aplicação de questionários e escalas pré-estabelecidas com características e dados do objeto de estudo. Segundo Moreira, esse tipo de levantamento se define da seguinte forma:

“Um levantamento amostral é um procedimento sistemático para coletar informações que serão usadas para descrever, comparar ou explicar fatos, atitudes, crenças e comportamentos”. (MOREIRA, 2002b, p. 30)

O levantamento amostral admite etapas de estabelecimento de objetivos para que se possam coletar informações e analisá-las, de elaboração de um projeto de pesquisa de forma

planejada, de preparação e aplicação de um instrumento de coleta de dados que seja válido, confiável e eficiente como, por exemplo, um questionário bem elaborado com perguntas lógicas, que permitam a obtenção de respostas precisas para que seja administrado e pontuado de forma sistemática e, finalmente, que permita, após a análise dos dados obtidos, informar os resultados ao público interessado no estudo.

O levantamento amostral permite medir atitudes no sentido de se perceber o interesse das pessoas em dada pesquisa, suas preferências quando se comparam objetos e suas crenças que de forma objetiva refletem seus comportamentos. O resultado desse estudo permite fazer previsões e mapear o futuro para possíveis decisões.

6. AS DIFERENÇAS ENTRE AS PESQUISAS QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Pôde-se perceber, até aqui, que as pesquisas qualitativa e quantitativa não são excludentes, podem ou não ser utilizadas de forma independente e são essenciais quando se precisa entender e mensurar fatos. Elas oferecem recursos metodológicos com diferentes perspectivas para a realização de estudos, mas não são pólos opostos. Elas poderão ser utilizadas de forma complementar de acordo com o objeto a ser estudado e fornecer mais informações confiáveis para o pesquisador. A abordagem qualitativa apresenta-se, como se pôde observar nesse estudo comparativo, como a tentativa de compreender e explicar de forma detalhada os significados e as características situacionais dos objetos estudados. Ela realça valores, estuda crenças, representações culturais, opiniões e atitudes comportamentais de grupos de pessoas ou de casos e permite ao pesquisador a compreensão dos objetos estudados pelo alto grau de complexidade. As pesquisas quantitativas produzem a quantificação das características e da regularidade de ocorrência de um fato e atuam em níveis de realidade em que os dados são importantes e devem ser quantificados, pois indicam posições e ocorrências importantes para despertar a atenção de pesquisadores.

Alguns fatos poderão exigir o uso das pesquisas qualitativa e quantitativa, pois quando o fato permite e o objeto de estudo requer o entendimento e a quantificação de dados, elas devem ser utilizadas de forma complementar. Por isso, é difícil entender a não dependência dessas pesquisas em nenhum estudo. A visão de um pesquisador não pode ser medíocre a tal ponto, (ou talvez medíocre não seja o termo adequado para ser usado para referenciar cientistas e pesquisadores) que o impeça de se comportar cientificamente com imparcialidade,

pois na atualidade deve-se pensar de forma ampla, irrestrita e neutra quando se realiza um estudo científico. Os métodos e técnicas devem ser utilizados de acordo com a necessidade do estudo em relação ao problema da pesquisa científica.

No quadro a seguir, poder-se-á observar as características individuais da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa. Essas características estão propostas de forma simples para facilitar a visão global das pesquisas qualitativa e quantitativa. Não são premissas inflexíveis e não denotam exclusividade individual, mas, sim, o ponto de vista obtido de acordo com os autores consultados que contribuíram para a formação do raciocínio do estudo bibliográfico para o desenvolvimento desse texto comparativo.

Quadro 1: As diferenças entre as pesquisas qualitativa e quantitativa.

PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA
Menos objetiva. Não há acordo intersubjetivo.	Objetiva (há acordo intersubjetivo – convenções).
Desenvolve Teorias	Testa teorias
Permite a percepção do fenômeno estudado e, também, entender sua causalidade.	Permite a percepção de forma quantificada do fenômeno estudado.
Permite selecionar e isolar casos.	Permite selecionar população e amostras e identificar suas propriedades.
O pesquisador pode observar as sequências, os testemunhos com coletas de dados em entrevistas para entender o contexto.	O pesquisador consegue medir, correlacionar e estabelecer estatísticas/escalas.
Possibilita a determinação de padrões, selecioná-los e classificá-los. Nesse caso, é possível entender a relação da pesquisa qualitativa com a quantitativa.	Compara os objetos de estudo e registra-os quantitativamente por suas variações por tabelas, quadros e relatórios quantitativos.
Descobre, compreende, descreve, interpreta e partilha novos conhecimentos.	Reduz (delimita) e controla os dados (variáveis) e delimita-os de forma precisa.
Tem caráter organicista, pois o todo é mais do que as partes e deve ser compreendido.	É mecanicista. Os dados são iguais ao todo. Comprova numericamente.
Possibilita e requer narrativas de forma detalhada e interpretações um pouco mais individuais para concluir pelo todo. Utiliza-se do método indutivo.	Utiliza-se do método dedutivo para conclusão e aborda análises estatísticas.

Os elementos básicos para as análises são as palavras, ideias e formam o raciocínio teórico a que se pretende comprovar. Assemelha-se à pesquisa participante.	Os elementos básicos de dados para análises são numéricos e expressam valores conclusivos.
O pesquisador pode ou não participar do processo e interagir com os atores sociais. No caso de participação poderá vivenciar as sensações do processo de pesquisa. A anotação, a observação e o levantamento de dados por meio de questionários, entrevistas e formulários são essenciais para a obtenção de informações.	O pesquisador mantém distância do processo de estudo (do objeto).
O resultado depende da análise do contexto do fato (objeto estudado).	Independente do contexto e registra o fato de forma mensurada.
Formula problema de pesquisa e gera hipóteses como respostas provisórias ao problema.	Pode formular hipóteses e testá-las.
O raciocínio desenvolvido no estudo é dialético e/ou indutivo.	O raciocínio é lógico e dedutivo.
Descreve os significados das descobertas no estudo.	Estabelece relações e causas do fato estudado.
Busca particularidades no estudo.	Busca generalizações.
Preocupa-se com a qualidade das informações e da conclusão do estudo para generalização.	Preocupa-se com a importância nas quantificações.
Utiliza-se da comunicação e da observação.	Utiliza-se de instrumentos específicos de coleta de dados de forma numérica.

Fonte: autor.

O quadro nº 1 demonstra de forma objetiva e clara as diferenças entre as pesquisas qualitativa e quantitativa e chama a atenção, principalmente, em **alguns** (dois) aspectos: a forma de raciocínio desenvolvido e o tratamento dos dados em relação ao objeto de estudo. Percebeu-se que o raciocínio utilizado na pesquisa qualitativa pode ser dialético e/ou indutivo, o que leva a refletir sobre a importância da discussão na preparação do estudo, pois, na pesquisa qualitativa, pretende-se demonstrar a importância do todo por cada parte individual do objeto estudado. A ciência parte de princípios lógicos indutivos o que lhe confere um caráter de

realidade dos fatos. Esse era o pensamento de Hegel¹², que acreditava no pensamento que progride para uma síntese, com a busca contínua da resolução entre cada tese e sua antítese. Essa tese se desenvolve, pois, pelo que se percebeu neste estudo, a pesquisa qualitativa parte de princípios não mensuráveis que se baseiam em palavras escritas, orais, percepções obtidas por meio de imagens, sons, acontecimentos que demandam reflexão para serem entendidos. Mesmo que se trate de um estudo isoladamente qualitativo, não se perde o valor científico, pois o que importa é a contribuição às ciências em relação ao bem-estar do ser humano. Alves-Mazzotti e Gewandszajder reforçam essa afirmação:

De qualquer forma, o fato de uma pesquisa se propor à compreensão de uma realidade específica, idiográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto, não a exime de contribuir para a produção do conhecimento. Seja qual for a questão focalizada, é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 2002, p. 151)

Já a pesquisa quantitativa trata os fatos desenvolvendo um raciocínio com a lógica dedutiva e estabelece as relações de causas dos fatos por testá-los matematicamente e estabelecer conclusões generalizadas. Nesse estudo são possíveis a quantificação e o tratamento estatístico do objeto de estudo.

Finalmente, é interessante entender que as duas formas de pesquisa são importantes e podem ser utilizadas de forma conjunta tanto para entender a importância de um fato pela sua origem, constituição e desenvolvimento, quanto para quantificar sua estrutura de constituição e seu desenvolvimento em relação ao tempo e projetar seu futuro para, se necessário, intervir em suas causas para novos acontecimentos. Isso justifica o uso da ciência em prol do ser humano. O quadro acima apresentado não deve ser entendido como um conjunto de estrutura única, entretanto, apresenta informações essenciais para o entendimento e para a compreensão dos objetos estudados como assuntos principais deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹² Jorge Guilherme Frederico Hegel, filósofo alemão que acreditava que “o racional é real, e o real é racional”.

Procurou-se demonstrar neste artigo, os conceitos específicos e a importância das pesquisas qualitativas e quantitativas. É comum encontrar níveis diferentes de entendimento desses tipos de pesquisa, assim como, também, dúvidas entre os estudantes sobre a escolha delas de forma separada ou em conjunto para aplicação em campo. Essa dificuldade, aliás, permeia as mentes dos pesquisadores em formação, pois a ansiedade da busca de respostas aos problemas de pesquisa faz com que muitos iniciantes na pesquisa científica adotem questionários de forma imediata e se esqueçam de apresentar a metodologia adequada e específica para os estudos que desenvolvem em seu trabalho.

A pesquisa qualitativa, portanto, não pode ser considerada subjetiva como os positivistas a definiam. Ela é considerada menos objetiva por se tratar de estudo que visa a entender um fato. A pesquisa quantitativa poderá ser considerada objetiva, pois mensura e relata quantitativamente a importância de um objeto estudado.

É importante deixar claro que se espera, após a leitura deste texto, a compreensão dos conceitos, usos metodológicos e das diferenças fundamentais entre essas pesquisas na coleta de dados e no tratamento deles. É importante relembrar conceitualmente que a pesquisa qualitativa visa a entender os fatos e fenômenos pelas suas dinâmicas e os trata de forma intelectual para poder descobrir suas origens, desenvolvimento, funcionamento, preocupando-se em descrevê-los e explicá-los; enquanto a pesquisa quantitativa se preocupa em medir os fatos de forma a controlá-los e precisar quantitativamente sua existência. Esse enfoque foi intensamente enunciado neste trabalho.

Portanto, essas pesquisas não são as únicas a serem utilizadas em estudos científicos, entretanto, servem de base para o desenvolvimento deles e possibilitam agregar outros tipos de pesquisas para se conseguir a conclusão dos estudos com os respectivos esclarecimentos e mensuração dos objetos a serem estudados cientificamente. Elas contribuem com o crescimento da produção científica e permitem a construção do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia* (Trad. Alfredo Bosi). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 203 p.
- CASSETARI, Leila; DOMENICO, Viviane Galhanone Cunha Di. *Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2002. 139 p.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000. 216 p.
- ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- EPSTEIN, Isaac. *Divulgação científica: 96 verbetes*. Campinas/SP: Pontes, 2002. 288 p.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 200 p.
- FETTERMAN, D.M. *Ethnography Step-by-Step*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1980. p. 11
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21. 1995.
- HÜBNER, Maria Martha. *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira-Mackenzie, 1999. 76 p.
- MÁTTAR NETO, João Augusto. *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva, 2002. 262 p.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2002. 152 p.
- PROETTI, Sidney. *Metodologia do trabalho científico: abordagens para a construção de trabalhos acadêmicos*. 4. ed. São Paulo: Edicon, 2005. 126 p.
- _____. *Praticando a metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2005. 96 p.
- RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 178 p.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000. 142 p.
- TOBIAS, José Antonio. *Como fazer sua pesquisa*. 4. ed. São Paulo: AM edições, 1992. 71 p.

DESMISTIFICAR O PROCESSO(IN)CONSTITUCIONAL DAS BASES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

*Adriano Carvalho Viana**

Resumo: A proposta deste artigo é fazer uma análise da Educação Básica Brasileira, bem como constar normas e direitos fundamentais que devem ser seguidos. São ressaltados também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal Brasileira. Como objetivo, buscou-se evidenciar o ensino básico (pré-escola e sua gratuidade para com a sociedade). Em linhas gerais, o presente trabalho visa informar o leitor pelo viés da Constituição Federal Brasileira e os Direitos Fundamentais, além de fornecer dados do INEP em relação à Educação Básica no ano de 2017.

Palavras-chave: Constituição Federal. Estatuto da Criança e do Adolescente. Educação Básica. Direitos Fundamentais.

Abstract: The proposal of this article is to make an analysis of the Brazilian Basic Education, as well as to establish norms and fundamental rights that must be followed. It is also highlighted the Statute of the Child and Adolescent (ECA) and the Brazilian Federal Constitution. The objective was to highlight Basic Education (pre-school and its gratuitousness with society). In general terms, this paper aim is to inform the reader through the Brazilian Federal Constitution and Fundamental Rights and, in addition, to provide INEP data regarding Basic Education in 2017.

Keywords: Brazilian Federal Constitution. Statute of the Child and Adolescent. Basic Education. Fundamental Rights.

Introdução

O que deve fazer um pai que quer ingressar o seu filho na base educacional brasileira? Quais os trâmites legais para matriculá-lo? Qual é a responsabilidade do

*Mestrando em Letras - Pontifícia Universidade Federal do Maranhão. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI. Graduando em Direito pela Faculdade Santa Terezinha - CEST.

Município? Esta pesquisa busca responder a essas questões, entre outras, discorrendo sobre as formas consideradas legais e ilegais da educação brasileira, baseado numa vasta literatura jurídica referenciada principalmente na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A prática da educação, comum em toda a humanidade, sabidamente ocorre desde os tempos mais remotos, sendo inclusive objeto de relatos bíblicos, a exemplo dos ensinamentos de Jesus aos seus discípulos, por meio da Palavra (*Logos*)¹³. No sentido mais *latu* da palavra, a educação sempre foi manuseada de forma a ser ato ou processo de educar, procedimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão; sua finalidade, enfim, sempre foi metodológica.

No Brasil, a educação se faz presente desde o período colonial e inicialmente esteve ligada à evangelização, por influência da Igreja Católica, em que os índios eram catequizados/educados pelos padres jesuítas, informalmente e estes forneciam os bens das terras tupiniquins em troca das aulas catequéticas.

Ao longo da história, o processo da educação brasileira ganhou materialidade e rigidez. Buscou-se exibir de forma sistematizada o processo de Educação com ênfase na Constituição Federal, enfatizando as condições necessárias para os trâmites legais da educação no Estado Democrático de Direito, que é o Brasil, destacando a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o processo da educação e suas garantias legais.

Por tratar diretamente das relações de ensino da criança e do adolescente, recorreremos ao Estatuto da Criança e à extensa gama de sentimentos controversos gerados por uma educação frágil e fragmentada.

Metodologicamente analisaremos o contexto histórico da Educação brasileira em suas construções, e paulatinamente nos debruçaremos sobre a Constituição Federal com sua lei de obrigatoriedade da Lei de Educação básica para crianças, o papel dos Direitos Humanos Fundamentais e, por fim, traremos como conclusão embasamentos para os caminhos de uma educação justa e igualitária.

Desmistificar a educação é um caminho que perpassa pela mudança na herança cultural dos costumes da informalidade, pela prática dos trâmites legais, pelos quais devem seguir formalmente aqueles que possuam a real intenção de garantir aos educandos a totalidade dos direitos e garantias.

¹³ RATZINGER explica que o termo *logos* significa tanto “palavra/ Verbo” quanto “razão”, e isso indica que uma das características mais importantes da fé cristã é o fato de ela ser razoável e acessível à razão.

1.O contexto histórico do processo da educação brasileira pelo viés das Constituições

Situar a educação no Brasil, mais precisamente a educação dos índios, é indissociável da história da Companhia de Jesus (Jesuítas). As negociações de Dom João III, o Piedoso, junto a esta ordem missionária católica podem ser consideradas um marco, pois através delas os índios foram submetidos à chamada “catequese”, promovida pelos missionários jesuítas que vinham ao novo “País” difundir a crença cristã entre os nativos, tendo como grande expoente dessa congregação o padre Manuel da Nóbrega.

Em 1759, historicamente, houve a expulsão dos jesuítas (reformas pombalinas), passando assim a ser instituído o ensino laico e público através das Aulas Régias. Em 1822, havia propostas para a Educação na Assembleia Constituinte (inspiradas nos ideais da Revolução Francesa), porém só na Constituição de 1824 é que vieram à tona o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de “instrução gratuita a todos os cidadãos”.

Em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar, e a mesma vigoraria até 1946. Esta lei determinou a criação de “[...] escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos [...]” (artigo 1º) e “[...] escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas [...]” (artigo XI). Por inúmeros motivos, essas leis fracassaram e em 1834 se deu o Ato Adicional que emendou a Constituição, gerando a reforma que deixava o ensino elementar, secundário e de formação dos professores a cargo das províncias, enquanto o poder central cuidaria do Ensino Superior. Dessa maneira, foi criado o famoso Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, (e) os primeiros liceus provinciais.

Após 80 anos, os Jesuítas retornaram e fundaram o Colégio São Luís, localizado em Itu em 1867 e transferido para São Paulo em 1919. Daremos um salto para o fim do Estado Novo, momento em que surge a Constituição de 1946, que trouxe dispositivos dirigidos à educação, como a gratuidade para o Ensino primário e a manutenção da mesma na sequência dos estudos; e em 1948, surgiu a discussão para uma Lei de Diretrizes Básicas (LDB), a partir da proposta do deputado Clemente Mariani. A educação, porém, só mereceu destaque na Constituição de 1988, com o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), modificado pela Emenda Constitucional 14/1996.

2. (In)constitucionalidade do direito a educação

A educação é âmbito para o desenvolvimento de uma sociedade. Sua base deve ser sólida e concisa. No Brasil, o Estado tem a obrigação de oferecer educação formal para todas as crianças e adolescentes, porém a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito, e as responsabilidades pelos mais diversos serviços públicos acabam sendo distribuídos entre essas unidades.

A incumbência para fornecer a educação de base coube ao Município, ou seja, creches (até 3 anos), pré-escolas (educação infantil; 4 e 5 anos) e o ensino fundamental (7 a 14 anos) são de competência Municipal. No entanto, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, posteriormente revogada pela Lei nº 13.306, de 2016 - têm no seu dispositivo legal o seguinte texto: “A lei dispõe que ela entre em vigor na data da sua publicação, [e por isso] os pais já têm o dever de procurar vagas para seus filhos a partir dos 4 anos na educação básica [a partir desta sexta]” no diário oficial da União e existem várias decisões do STF nesse sentido, como é o caso do RE 956475, Rel. Min. Celso de Mello, julgado em 12/05/2016 (Info 826).

A observação interpretativa da lei é que passado o período de *vacatio legis*, ou seja, (Vacância da Lei), a mesma entraria em vigor, e entrou, trazendo assim para pais e entes públicos a responsabilidade por garantir a educação dessas crianças. Os gestores públicos teriam de cumpri-la desde então, sob pena de se considerar crime de responsabilidade, no caso de negligência com sua implementação, conforme já dizia o artigo 5º (parágrafo) §4, da Lei 9.394/96(LDB).

A Educação de base se tornou, então, um emaranhado do processo formativo, tendo, pois, uma ressalva da Lei que a tornou categórica. “A educação infantil”, primeira etapa da educação básica, teve a finalidade do desenvolvimento integral da Criança de até 5 anos, que outrora era fragmentado, e essa mesma criança que estava fora do ambiente escolar era integrada opcionalmente, retirando do Governo a responsabilidade de fornecer e de ter custos com a educação infantil, fragmentando o processo educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, estabelece nos artigos 54 (cinquenta e quatro) e 55 (cinquenta e cinco) alguns deveres do Estado, e nos deteremos nos incisos I e IV e nos (parágrafos) § 2º e § 3º, do inciso VII, e no art. 55, principalmente. Veremos minuciosamente cada pormenor das leis que embasam o ensino obrigatório na educação básica:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

§2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.
 Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O que esses artigos ressalvam são algumas das garantias adquiridas pela criança na Educação básica. Porém, nosso tema é desmistificar o processo educacional e demonstrar que não é só única e exclusivamente dever do Estado garantir a educação, conforme os Direitos Humanos Fundamentais, cabendo à família a responsabilidade de promovê-la. Assim, faz-se necessário analisar o todo.

3.Os direitos humanos fundamentais e o direito social à educação

Um pequeno preâmbulo faz-se necessário sobre os direitos fundamentais, que guiam a Constituição Federal, principalmente nos seus artigos mais importantes. Existe a limitação do poder estatal, e os direitos fundamentais ganham força e forma e dividem-se para fins didáticos em três gerações.

A primeira geração fundamenta-se na primeira Constituição Federal escrita no mundo, que foi a Norte-Americana. Havia a ideia de república presidencialista e a repartição dos poderes do federalismo, no modelo de *Common Law*, ou seja, uma Constituição guiada pelos Costumes, e que têm como base a suprema corte, por sua vez indissolúvel. Alguns direitos foram assegurados tais como: ir e vir, vida e propriedade. Rege-se pelo Estado de Direito Absolutista e Liberal.

A segunda geração dos direitos fundamentais, a qual nos norteará nesta análise, trata dos direitos à igualdade e salienta a igualdade material e efetiva, que provém do Estado social com políticas públicas. O Estado tem a obrigação de fazer algo ou fornecer algo, bem como: educação, saúde, segurança, distribuição de renda, ou seja, um Estado Social e intervencionista.

Por sua vez, a terceira geração, a título de informação, embasa-se no Estado Democrático de Direito, com princípios como a dignidade da pessoa humana, participação social nas decisões políticas e respeito às minorias e também os direitos difusos como ao meio ambiente.

A Constituição Federal traz consigo os Direitos e Garantias Fundamentais. Conforme citado anteriormente, nos deteremos nos direitos da segunda geração, que tratam da Igualdade. No capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o Artigo 5º diz:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988, p.5).

É importante verificar que o Direito Social à Educação conforme o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, diz no seu caput: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.6).

Ao tratarmos de Igualdade, aplica-se o princípio da Isonomia, também conhecido como princípio da igualdade, um símbolo da democracia, pois indica um tratamento justo para os cidadãos e é muito utilizado pela jurisprudência¹⁴ dos Tribunais Federais, pelo qual se deve tratar todos os iguais de maneira igual e os diferentes de modo diferente.

No entanto, há contradições na própria letra da Constituição Federal. A premissa é que o Art. 5º fala sobre Igualdade, os Tribunais Federais, se norteia pelo princípio da Isonomia e o direito à Educação pode não ser assegurado pelo Estado. Logo, observa-se incompletude dentro dos próprios trâmites legais.

Mais à frente, o artigo 205 da Constituição Federal salienta no seu caput o seguinte texto: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Especificamente em relação às crianças e aos adolescentes, tanto a Constituição Federal no seu artigo 227, como o Estatuto da Criança e do Adolescente artigo 4º da Lei 8.069/90, preveem que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais desses sujeitos, o que inclui a educação como absoluta prioridade.

Não obstante, como cobrar do Estado uma educação básica de qualidade? Eis, a pergunta e como resposta, temos as redes municipais de ensino totalmente fragmentadas. Uma vez que falamos em direitos fundamentais assegurados e garantidos e em competência do Estado, logo este órgão deveria se responsabilizar em promover políticas públicas que forneçam educação de qualidade.

E para responder à pergunta no final do tópico dois, vemos que na prática há uma precariedade. Existe educação básica oferecida pelo município, ela não é de boa qualidade e nem sempre os alunos encontram vaga onde querem, mas, supostamente, todas as crianças

¹⁴ Decisões reiteradas de quaisquer Tribunais Federais

estão na escola do ensino básico pela sabida existência de verbas desviadas, secretarias de Educação com funcionários fantasmas e demais falhas demonstrando o descaso total no que tange ao processo formativo de Crianças e Adolescentes. Os Direitos Fundamentais não são colocados em prática e muito menos a Constituição Federal, norma superior do Estado Democrático de Direito. O texto é lindo, regimentar, normativo e muito contundente, porém, não é aplicável e muito menos obedecido.

4. Metodologia e dados do Inep

Metodologicamente, iremos neste tópico apresentar o que é o Censo Escolar da Educação Básica, depois serão apresentados os dados das escolas que os brasileiros frequentam, porém nos voltaremos para a pré-escola como base das fontes do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e, por fim, uma pequena conclusão acerca dos dados do Censo Escolar e quais caminhos são necessários para se chegar a uma educação de qualidade.

4.1. Censo Escolar da Educação Básica e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O que é o Censo Escolar da Educação Básica? É uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

Trata-se de um amplo e relevante levantamento sistemático sobre a educação básica no País. Os dados coletados constituem a mais completa fonte de informações utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Tudo isto se faz necessário para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, bem como para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC junto às escolas, aos estados e aos municípios.

Também subsidia o cálculo de vários indicadores, dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes em seu ingresso na escola.

Os dados aqui apresentados foram retirados do site do INEP e as porcentagens foram geradas a partir dos resultados apresentados pelas escolas que os brasileiros frequentam. Seguem abaixo os dados das pré-escolas da Federação brasileira, segundo fontes do INEP.

O País conta com 186,1 mil escolas de Educação Básica. A maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil); a participação das escolas da rede privada passou de 21,1% em 2016 para 21,5% em 2017. O Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa no Brasil 2017. 50,5% das escolas de educação básica possuem biblioteca e/ou sala de leitura (esse percentual é de 53,7% para as que ofertam ensino fundamental e de 88,3% no ensino médio); o percentual de escolas de educação básica com biblioteca e/ou sala de leitura por município - 2017- 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural; o percentual de escolas de educação básica por localização. 15,9% das escolas têm mais de 500 matrículas e 23,8% das escolas têm até 50 matrículas; o acesso à internet está amplamente disponível nas escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; o percentual de escolas de educação básica com acesso à internet por município - 2017- 7,2% das escolas possuem um único docente – O indica que essa característica está relacionada às escolas da zona rural. Visualização conjunta do percentual de escolas na zona rural e percentual de escolas por Unidade da Federação. Federal- 0,4%, Estadual-16,5%, Municipal-61,7%, Privada-21,5%. (INEP, 2017, p.6). Há 105,3 mil unidades com pré-escola no Brasil, 57,4% estão na zona urbana, 72,8% são municipais e 26,3% são privadas; a União e os estados têm participação de 1% nesta etapa de ensino; das 44,9 mil escolas rurais, 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios. Apenas 13,4% funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula, dessas, 95,1% estão na zona rural; 70,6% das escolas que oferecem pré-escola possuem até 50 matrículas nesse segmento 41,6% dispõem de parque infantil; Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água; 42,8% das pré-escolas têm banheiro adequado à educação infantil 47,4% desses estabelecimentos de ensino têm sala de professores e 55,6% têm secretaria; 29% das pré-escolas têm banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida 23,3% dessas escolas têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; pátio coberto, presente em 45,3% das escolas, área verde, 29,4%, e quadra de esporte coberta, 15,9%, completam a lista de dependências disponíveis nas escolas da primeira etapa de escolaridade obrigatória no Brasil.(INEP, 2017, p.7).

Ambas as citações com dados do Inep revelam um descaso para com a Educação básica, ou seja, o Município incumbe-se de cuidar da educação e de fornecê-la para todas as crianças, no entanto, há uma debilidade nos recursos físicos e humanos, falta de manutenção, escolas em situação precárias e atrasos nos salários de professores. As leis de políticas públicas são aplicadas, porém não seguidas. O que fazer? Retornamos ao ponto inicial deste artigo.

Cabe aqui uma crítica dura ao Governo, ao Estado e a todos os representantes públicos, porém é de suma importância constatar que os cidadãos que possuem poder aquisitivo não se preocupam com a Educação dos que não têm e não podem. Aqueles posam de bons cidadãos e pagadores de seus impostos ingressam seus filhos em escolas privadas para que no futuro eles ingressem em faculdades públicas, o inverso do avesso.

Enquanto não existir unidade entre prática e teoria e mesmo união entre os cidadãos, e obediências às normas e fundamentos, o direito de todos e para todos (equidade) estará à mercê do princípio da Isonomia (Tratar os Iguais como Iguais e os Diferentes como Diferentes).

5. A educação básica pelo viés da Pedagogia e Filosofia

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 326), a gestão democrático-participativa busca a combinação entre ênfase nas relações humanas, bem como a participação nas decisões para alcançar os objetivos propostos na escola, levando em consideração e valorizando elementos como: planejamento, organização, avaliação e direção.

“[...] a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito da cidadania, implica deveres e responsabilidades – portanto a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é a atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p.326).

Podemos definir educação pré-escolar numa perspectiva mais ampla e integradora, em que educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando ao desenvolvimento de respostas educativas de qualidade previamente planejadas. A grande distância que ainda hoje existe entre o jardim de infância e a escola, entre educadores e profissionais de outros níveis de ensino, é dos obstáculos que dificultam que a educação pré-escolar seja efetivamente concebida como primeira etapa do sistema educativo.

A utilização da expressão educação pré-escolar, apesar das suas desvantagens, reforça o lugar deste tipo de educação a par dos restantes níveis de ensino. Excluem as crianças com idade inferior a 3 anos do sistema educativo, como já foi referido, ‘pré-escolar’ concebido de uma forma mais ampla, e inclui todas as crianças com idade inferior à da entrada na escola obrigatória.

Numa perspectiva educacional mais ampla, que não se esgota na preparação escolar, os educadores têm que ultrapassar a excessiva especificidade que os têm diferenciado, para que a educação pré-escolar ocupe efetivamente o seu lugar no sistema educativo.

A concepção da ética do cuidado, no sentido definido por Gilligan (1982), distanciando-se de uma lógica normativa de unicidade, traduzindo a sensibilidade às necessidades dos outros e o respeito pela sua individualidade, como sublinha Vasconcelos

(2004), deve estar presente em qualquer nível de ensino, não sendo uma preocupação exclusiva da educação das crianças menores.

Se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética. Não podemos falar de uma postura ética senão inserida num espaço semeado de relações humanas, nomeadamente em interação com pessoas que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade. (VASCONCELOS, 2004, p. 109-110).

Muitas das questões que têm afetado o desenvolvimento da educação pré-escolar, os dilemas que têm caracterizado a sua evolução e que ainda hoje se evidenciam nas práticas de trabalho, têm a ver com contradições na forma de conceber a infância, e as Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 141-159, set./dez. 2011 156 finalidades da sua educação. O direito dos pequenos a serem respeitados e considerados como cidadãos (LUC, 2010, p. 20) tem que ser efetivamente inspirador das políticas educativas desde o nascimento até a idade escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a educação básica brasileira, referenciando o contexto histórico, os principais artigos da Constituição e também sobre a obrigatoriedade do ensino básico.

Além disso, foram utilizados dados do Inep com apuração dos resultados mais consistentes sobre as etapas do processo de ensino como: a Creche e a Pré-escola, sua gratuidade e seu gerenciamento organizacional.

De um modo geral, ressaltou-se o Estado com a sua obrigatoriedade de fornecer a Educação básica e metodologicamente verificaram-se na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente os direitos e garantias fundamentais.

Por sua vez, o questionário do Inep e os dados fornecidos foram de suma importância, pois mostram que nossa educação básica ainda engatinha rumo a um processo justo e igualitário.

Imprescindível perceber na Constituição Federal normas e direitos assegurados no que se refere à educação básica, porém, como promover no País dos processos lentos e morosos a agilidade e execução da Lei? Esta é uma tarefa árdua, vital e obrigatória e este estudo foi o início de uma discussão que, embora repetitiva, quase sempre se torna atual. Os

direitos são garantias individuais e coletivas que devem ser seguidas, porque o essencial com efeito na educação não é a doutrina ensinada. E o despertar para uma consciência dos direitos Constitucionais é o ponto fundamental da formação de todo cidadão. Todos devem saber e conhecer seus direitos e garantias.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Publicações. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CENSO ESCOLAR 2017. INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.censo.inep.gov.br/>>. Acessado em: 28 fev. 2018.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982

INEP. **Notas Estatísticas do Censo Escolar**, 2017- Inep.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. Cortez: São Paulo, 2009.

LUC, J-N. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In: BECCHI, E. ; JULIA, D. (org.) **Histoire de l'enfance em Occident. De l'Antiquité au XVII éme Siècle**. Tome 2. Paris : Éd. Seuil, 1996.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. A profissão de professor e dos profissionais da Educação Básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 2. ed. São Paulo: Thomson learning, 1999, p. 291 -299.

PERRENOUD, Philippe et al. **A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RATZINGER, J. **El Dios de la fe y el Dios de los filósofos**. Madrid: Encuentro, 2007.

Rel. Min. Celso de Mello, julgado em 12/05/2016 (Info 826).

VASCONCELOS, T. A educação de infância é uma ocupação ética. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância, Família, comunidade e educação, Coimbra**: Faculdade de Psicologia e ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Ano 38-1,2 e 3, p. 109-127, 2004.

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NO BRASIL: UM DIÁLOGO COM A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Jeanny Meiry Sombra Silva**

RESUMO

O MEB teve em sua essência o ideal de construção de uma cultura nacional, popular e democrática, por meio de atividades conscientizadoras junto às classes populares. Para isso, desenvolveu diferentes ações educativas, dentre elas a alfabetização de adultos. O Brasil ainda apresenta um alto índice de analfabetismo. Buscando sua inserção na escolarização, muitos adultos buscam a EJA. Diante desse cenário, o artigo discute como a nova BNCC trata a educação e o currículo para esse contingente.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base; Educação de Jovens e Adultos; alfabetização de adultos; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The MEB had in its essence the ideal of building a national culture, popular and democratic, through awareness activities among the popular classes. For this, it developed different educational actions, among them adult literacy. Brazil still has a high rate of illiteracy. Looking for their insertion in schooling, many adults seek out the EJA. Given this scenario, the article discusses how the new BNCC treats education and curriculum for this contingent.

Key-Words: Basic Education Movement; Youth and Adult Education; Adult Literacy; National Common Curricular Base

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961, com o intuito de desenvolver um programa de educação às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País por meio de escolas radiofônicas.

Documentos legais do MEB explicitam: “Entende-se como educação de base o conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades” (MEB, 1965, p. 19). Visando promover a valorização humana em sociedade o Programa propunha ações de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social.

O Brasil viveu momentos de intensa mobilização cultural e política, no final dos anos 50 e início dos anos 60. Nesse período, difundiram-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais

* Doutoranda do programa de Psicologia da Educação da PUC/SP.

desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Destacaram-se, além do MEB, outros movimentos significativos, nessa fração da história brasileira: A união Nacional dos Estudantes (UNE) discutia questões nacionais e as perspectivas de transformação que mobilizavam o país. O Centro Popular de Cultura Popular (CPC), ligado a UNE, foi criado em 1961 e se espalhou pelo país, travando contato com bases universitárias, operárias e camponesas. O Movimento de Cultura Popular (MCP), no qual Paulo Freire desenvolveu o Projeto de Educação de Adultos, viabilizou sua experiência de Angicos. Esta experiência projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização.

Entretanto, toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão. Persistiram algumas iniciativas, desenvolvidas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidade política.

Na esteira do MEB e de todos os movimentos desse período estava o ideal de construção de uma cultura nacional, popular e democrática, por meio de atividades conscientizadoras junto às classes populares (PEREIRA;PEREIRA, 2010). Um esforço comum a todos esses movimentos era implementar ações de combate ao analfabetismo, tendo consciência de que “o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser arrancada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.” (FREIRE, 1981, p. 15).

Do MEB à EJA: compartilhando os interesses na alfabetização e educação de adultos

Na época do surgimento do MEB, o Brasil registrava 15,9 milhões de analfabetos (entendidos como pessoas de 15 anos ou mais que se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples), um percentual de 39,6% sobre o total da população¹⁵. Para o MEB a alfabetização era apenas um dos conteúdos da educação de base e não o objeto principal da ação do movimento. Contudo, a constatação dos altíssimos índices de analfabetismo entre as populações adultas das regiões ditas “atrasadas” e a correlação estabelecida entre o

¹⁵ Fonte: MEC/Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>

analfabetismo e o nível de desenvolvimento econômico, passaram a apontar o analfabetismo como a expressão mais aguda do atraso dessas regiões e países, o que forçou o movimento a intensificar ações de ensino para alfabetização.

As condições infra-humanas em que vivem milhões de brasileiros, principalmente de zona rural e suburbana, constituem grave problema social e reclamam a ocorrência de todas as forças na sua solução. Devemos colocar como um dos mais importantes objetivos a educação do povo. Educação como instrumento de conscientização desse grande contingente humano marginal ainda. Educação que ajude o povo a se integrar na vida nacional. Um povo somente chega à sua maioria quando todos possuem educação suficiente para serem responsáveis e membros produtivos da comunidade. (MEB, [19--], pg. 2)

O mapa do analfabetismo brasileiro, segundo o INEP, tem diminuído. No entanto, o último censo realizado pelo IBGE¹⁶ evidenciou que esses números ainda são muito expressivos. O Brasil ainda tem cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais. A taxa indica que o Brasil não conseguiu alcançar uma das metas intermediárias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à alfabetização da população com 15 anos ou mais. A meta 9 do PNE determinava a redução do analfabetismo a 6,5% até 2015, o que não aconteceu.

Os dados do INEP ainda indicam que grande parte dos analfabetos iniciou e desistiu de continuar os estudos e que a maior concentração de analfabetos está na população de 60 anos ou mais. Quanto mais baixa a renda familiar, maior é o índice de analfabetismo. No meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior a da população urbana, e o contraste é ainda maior na região nordeste.

Paulo Freire chama a atenção para posição astuta ou ingênua que omite causalidade política e deixa de denunciar o discurso ideológico que se refere aos analfabetos como seres incapazes, indolentes ou preguiçosos: “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler.” (FREIRE, 1981, p. 15). Pesquisas consideram (HADDAD; DI PIERRO, 2000) que um contingente desta população de analfabetos tenta, ao longo de sua vida, se inserir no mundo escolarizado, recorrendo à educação de jovens e adultos (EJA).

¹⁶ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

A atual LDB (artigo 37, seção V) estabelece que a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Na LDB, a EJA é considerada uma modalidade de ensino da educação regular.

Russel e Silva (2012) realizaram um estudo do perfil do aluno da EJA e concluíram que a Educação de Jovens e Adultos conta com um público muito diverso. Dentro da mesma sala de aula, há pessoas da terceira idade, adultos de 40 anos ou mais, jovens de 20 a 24 anos e adolescentes de 14 a 17 anos. A modalidade, ao longo dos anos, vem passando por um processo de ‘juvenilização’, atendendo até mesmo um público que deveria estar matriculado no ensino regular. Legalmente, a idade mínima para ingresso em turmas de EJA é de 15 anos no ensino fundamental e 18 no médio.

Mesmo havendo uma variação etária no público da EJA, ainda há, no Brasil, uma grande população de pessoas adultas estudando nessa modalidade. Em 2016, de acordo com o INEP, o total de alunos matriculados na EJA em todo o Brasil foi de 3.482.174. Dessa população, 660.353 pessoas têm mais de quarenta anos de idade, ou seja, 18,96%. A grande maioria está cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Independente da idade há características comuns a esses alunos,

Apesar da grande heterogeneidade, um traço bastante comum do aluno da EJA é sua condição socioeconômica. Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola tardiamente pertencem, de maneira geral, a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo. Trata-se de um indivíduo que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular. (RUSSEL; SILVA, 2012, p. 115)

A compreensão desta realidade de exclusão social levou o MEB, bem como os outros movimentos de base popular contemporâneos, a reconhecer o analfabetismo, assim como a educação de um modo geral, como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. Na concepção freireana (1998), educar a favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade geradora da pobreza. Enfatizavam, portanto, esses movimentos, a função transformadora que a escola deve ter para cada indivíduo que passa por ela, que precisa ser modificado não apenas pela soma de conhecimentos, mas pelo uso que fará deles, pelo poder transformador que alcançará ao aproximar-se da língua e da cultura da classe que o

domina, podendo assim interagir com ela para melhorar sua própria realidade, reinventando-se.

Tal processo só será possível quando a escola se reconhecer como espaço de transformação, educando seus alunos por meio de uma pedagogia crítica, que reconheça o caráter político do ato educativo e que respeite e compreenda os sonhos e as expectativas do aluno a partir de uma proposta pedagógica e conteúdos programáticos condizentes com sua realidade e seus interesses.

Mas como as escolas que atendem a EJA trabalham os conteúdos curriculares para esses alunos? Nas escolas públicas do Estado de São Paulo, tanto na rede estadual quanto municipal, há um currículo organizado para a educação básica, mas nunca houve um currículo específico para essa modalidade de ensino. (RUSSEL; SILVA, 2012). Havia expectativas, por parte de educadores, de que a nova base comum curricular apresenta-se algumas diretrizes.

A nova base comum curricular, exclusão da EJA?

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na LDBEN 9.394/96, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

O que muda com a nova Base? Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como as outras modalidades da educação básica, também terá como referência para elaboração de seu currículo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, o documento não dá orientações específicas para a modalidade. Propõe princípios comuns e gerais a todas as modalidades da educação, tais como “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.” (BNCC, 2018, p. 16).

Após a explanação dos diferentes princípios, o documento considera que ficará a cargo dos estados e municípios realizar as devidas adequações às realidades locais. É neste item que se encontra a única menção feita à EJA em todo o documento:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BNCC, 2018, p. 17)

Destacam-se, nesta citação, informações mais detalhadas apenas sobre como proceder em relação a propostas de ensino para a modalidade de educação indígena. Os termos “jovens e adultos” aparecem vinte e oito vezes ao longo de todo o documento, sempre de maneira genérica.

Há muito se discute no meio educacional a necessidade de um currículo para EJA. Nesse sentido, diversos programas e políticas educacionais (em diferentes Estados da federação) apresentaram propostas curriculares, mas nenhuma se consolidou em um currículo nacional. Na figura 1 é possível visualizar o organograma da última proposta apresentada pelo MEC em 2002.

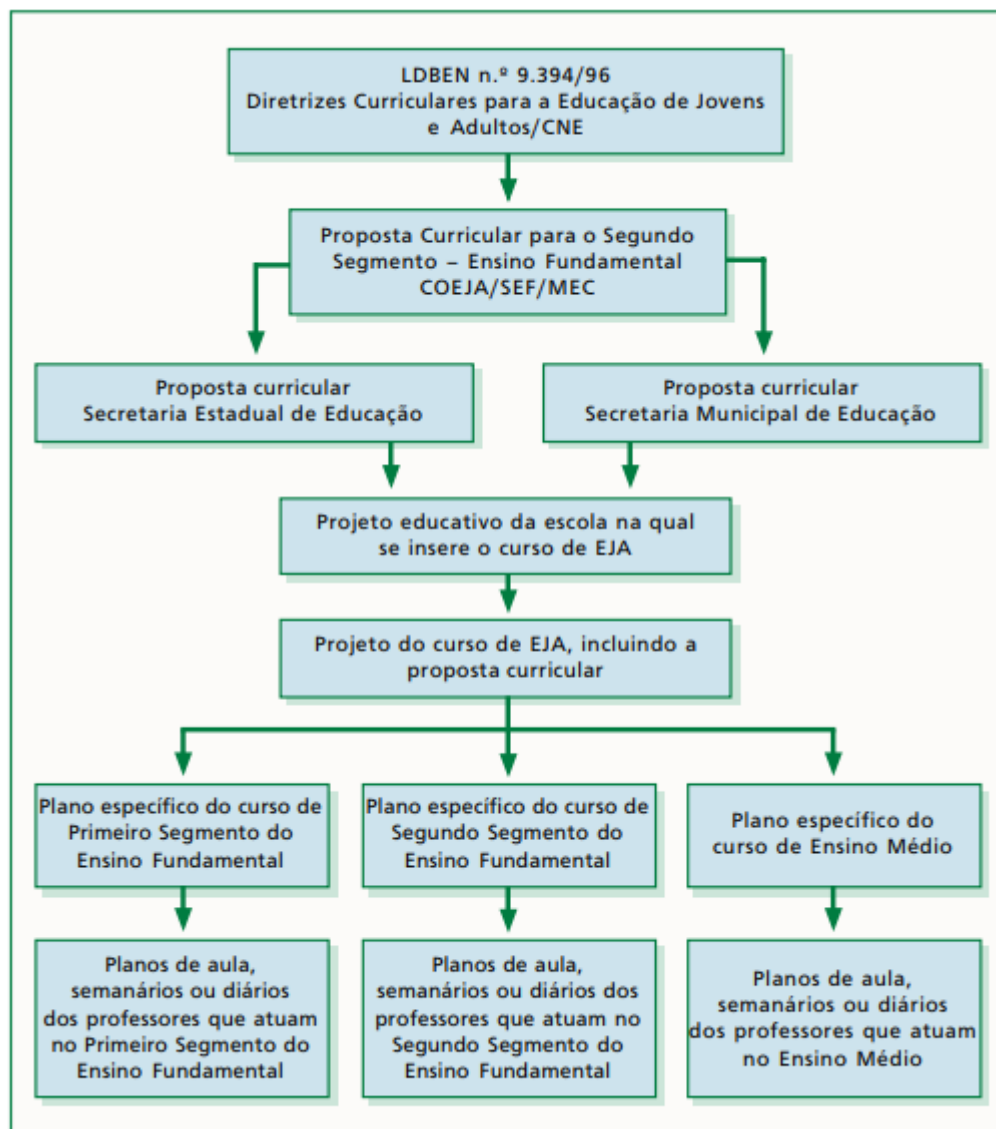


Figura 1 (BRASIL, 2002, p. 79).

Desde então, a modalidade da EJA tem utilizado diferentes documentos legais como referência: as Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram publicadas em 2000, documento que passa a definir a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação. Posteriormente, em 2010, foram publicadas as diretrizes operacionais, que tratam da organização da modalidade dentro da educação básica, bem como da duração dos cursos, idade mínima para ingresso e a educação a distância na modalidade. Há também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN da modalidade. Esses elementos são importantes para se discutir currículo, e orientações curriculares, mas não se consubstanciam em um currículo.

Por não se ter um currículo da modalidade, o maior definidor dos conteúdos da EJA acaba sendo o livro didático. A modalidade entrou no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2009. A escolha do material produzido pelas editoras fica a critério de cada escola, não há avaliação da pertinência e relevância pedagógica, justamente por não se ter um currículo que o regulamente.

Há uma especificidade de aprendizagem nessa modalidade. Por atender um público muito heterogêneo e distinto do ensino regular, torna-se necessária adaptação tanto dos conteúdos abordados quanto da maneira de tratá-los em sala de aula (OLIVEIRA, 1999).

Os conteúdos devem estar de acordo com a realidade dos alunos, respeitando os seus conhecimentos prévios, que não são os mesmos dos alunos do regular. O resultado de currículos ou abordagem inadequados na EJA pode ser a evasão. A esse respeito, Freire, desde a época do Movimento de Cultura Popular (MCP) já advertia:

Que podem um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu que-fazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhe diz, adocidamente, que 'asa é da ave' ou 'Eva viu a uva'? Mais do que escrever e ler que 'a asa é da ave', os alfabetizados adultos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 1981, p. 11)

Processo similar ocorre ainda hoje nas salas de aula da EJA, muitas vezes, os professores recorrem aos mesmos materiais e livros didáticos utilizados com alunos do ensino regular. O resultado, quase sempre, é uma proposta infantilizada, com conteúdos inadequados ou que apenas tangenciam as necessidades reais de aprendizagem dos adultos da EJA.

É fato que nesse aspecto a preparação metodológica e didática do professor é de suma importância. A ele cabe o importante papel de selecionar conteúdos pertinentes para a modalidade, não somente pensando na faixa etária, mas pensando no currículo e na proposta pedagógica da escola. Conforme disposto no documento Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA (figura 1), fica a cargo do professor desenvolver, em seu plano de ensino e plano de aula, o planejamento didático dos conteúdos e estratégias de ensino.

Mas será que o professor da EJA recebe adequada formação profissional para orientá-lo nessa empreitada? Ou, como questiona Vasconcelos (2012, p. 17)

Considerando que a aprendizagem é um processo contínuo e individual, ocorrendo de diferentes maneiras em função do estágio de desenvolvimento de cada indivíduo, e que os cursos de licenciatura formam professores apenas para a educação infantil e básica, como estará o professor dessas turmas enfrentando tal desafio?

Em depoimento, uma professora de língua portuguesa da EJA que dá aula para alunos do Ensino Fundamental II (correspondente ao segundo segmento) declarou:

A gente tenta adaptar, usamos o livro didático (didático) para hora de ensinar gramática. Nessa hora até dá, mas aí, tem a leitura dos textos, não dá para usar uma fábula ou conto da chapeuzinho vermelho com eles. Nessa hora, a gente precisa procurar outros textos, elaborar outras atividades, montar sequência didática ... eu já tentei até montar uma apostila específica para esses alunos. Mas daí tem que tirar dezenas de cópias, fica caro. (RUSSEL; SILVA, 2012, p. 117)

Percebe-se nesse depoimento uma tensão entre o tempo disponível e a tarefa de tratar os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental – em especial os contemplados nos livros didáticos. Resta a professora, portanto, realizar reduções e simplificações curriculares, que certamente trazem um grande empobrecimento ao processo de aprendizagem.

BNCC: onde está o discurso de educação reparadora, qualificadora e equalizadora tão presente nos movimentos de base e nas diretrizes da EJA?

Para os autores da nova BNCC, o fato da EJA não contar com um tópico específico na base não reduz a importância da modalidade, mas permite que as escolas mantenham flexibilidade em seus planejamentos curriculares. Contudo, conforme se discutiu nesse artigo: a perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaborar e desenvolver seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como do ponto de vista pedagógico. Não contemplar a EJA na BNCC não seria uma omissão?

A EJA é uma modalidade da educação básica, mas ao tratá-la de maneira genérica, desarticulada de suas especificidades, a BCNN diluiu a importante discussão sobre um currículo específico. Não incorporar a EJA na elaboração da nova base, aparentemente pode parecer uma questão irrelevante, mas evidencia um pensamento ideológico que precisa ser melhor analisado.

Resta às equipes escolares de EJA conhecer, discutir e aprofundar as orientações disponíveis na BNCC, estabelecendo princípios para uma atuação coerente com sua realidade.

Da mesma forma, o conhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos e o registro das ações desenvolvidas por essa modalidade da Educação Básica precisam constituir uma preocupação das secretarias de educação das diferentes instâncias do nosso sistema educacional.

Pensar nos princípios do MEB, e de outros movimentos de base, ao ler a nova BNCC foi um exercício profícuo que permitiu refletir no quanto é necessário avançar para constituir uma educação reparadora, qualificadora e equalizadora. Ainda há um longo caminho a se percorrer para extinguir o analfabetismo nacional.

É necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2002).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf Acesso em 15/04/2018
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf Acesso em 16/04/2018.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular; análise da prática pedagógica do MEB Movimento de Educação de Base, 1961-1966*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, maio-ago. 2000, pp.108-130.

MEB. Fundamentação do programa para 1965 – 1.^a parte: Estudos Sociais, 1.1 Cultura. Rio de Janeiro: MEB, 1965. Disponível em <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb.html> Acesso em 13/04/2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, 1999.

PEREIRA, D. & PEREIRA, E. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível . *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n.40, p. 72- 89, dez.2010.

RUSSEL, Gisele M.; SILVA, Jeanny Meiry S. O aluno idoso da EJA e dos cursos livres para a terceira idade: encontros e desencontros. In. VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina (orgs.) *Educação para a terceira idade*. São Paulo: edições Loyola, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. A terceira idade volta à escola: quem está preparada para recebe-la? In. VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina (orgs.) *Educação para a terceira idade*. São Paulo: edições Loyola, 2012.

Artigos livres

LIBERDADE E NATUREZA HUMANA EM MAQUIAVEL

Antonio Ruzza*

RESUMO: Maquiavel se apresenta como o filósofo mais representativo das mudanças ocorridas na passagem entre a Idade Média e a Idade Moderna. Pela leitura das suas obras que tratam de política e moral, leitura livre dos conhecidos preconceitos que elas suscitaram na sua época, verificamos que ele, a partir do estudo da História (tanto greco-romana quanto medieval), desenvolve um conceito original de liberdade, que consegue conciliar o elemento coletivo / público e o individual / privado, sendo esse último um traço dominante na futura sociedade industrial. Ele apresenta uma concepção realista e pessimista da natureza humana, que se caracteriza pelos desejos, o espírito conflitivo e a ambição. Essas características não podem ser freadas nem eliminadas (como pensavam Platão, Aristóteles, Agostinho, etc.), mas devem ser oportunamente aproveitadas e endereçadas para o bem comum (república). Assim, Maquiavel inicia a dissolução de toda uma tradição filosófica e político-moral.

Palavras-chave: liberdade, ambição, Estado, Roma, *Virtù*.

ABSTRACT: Maquiavel presents himself as the most representative Philosopher of the changes that occurred in the passage between middle and modern ages. By reading his works dealing with politics and morality, free reading of the well-known prejudices frequently evoked in his time, we realized that, from the history studies (both Greco-Roman and medieval), he develops an original concept of freedom, which can reconcile the collective / public and the individual / private elements, where as the latter being is a dominant feature in the future industrial society. He presents a realistic and pessimistic conception of human nature, which is characterized by desires, conflicting and ambition spirit. These characteristics cannot be restrained or eliminated (as Plato, Aristotle, Augustine, etc... has thought) but they should be opportunely harnessed and addressed to the public welfare (republic). Thus, Machiavelli initiates the dissolution of an entire philosophical and political-moral tradition.

Keywords: freedom, ambition, state, Rome, *virtù*.

1. Introdução

Desde a publicação do *Príncipe*, em 1513, existe uma leitura tradicional, distorcida e tendenciosa, que apresenta Maquiavel como defensor do absolutismo (príncipe acima da lei e

* Graduado em Engenharia pelo Politécnico de Torino (Itália) e em Filosofia pela USJT. Pós-graduado em “Docência para o ensino superior” pelo UNIFAI. Mestre em Filosofia (Epistemologia da Política e do Direito) pela USJT. Doutorando em Filosofia pela PUC. Docente de Filosofia no UNIFAI, no qual organizou vários grupos de estudo. Publicou *Rousseau e a moralidade republicana no Contrato Social* (2010) e *Em nome das luzes: um desafio à religião* (2012), ambas pela Annablume. Publicou o artigo *A solução para o problema do absurdo em Albert Camus* no livro *Deus entre a Filosofia e a Teologia Contemporânea*, de 2014, editado pela Appris.

com poderes concentrados) e do imoralismo em política (pelo qual o fim justifica os meios, então, é possível recorrer ao uso da mentira, à má-fé, à astúcia, à traição, à violência, à hipocrisia; deve-se simular e dissimular, aparecer sem ser, etc.). Esta leitura foi compartilhada não só por moralistas e conservadores, mas também por revolucionários.

Entendemos que a leitura correta deve considerar, em primeiro lugar, a necessidade

de reconstruir o contexto no qual as suas obras foram originariamente concebidas, o contexto intelectual da filosofia clássica e do Renascimento junto àquilo da vida da cidade-estado italiana no início do século XVI. Uma vez reconstruído isso [...], poderemos iniciar a apreciar a extraordinária originalidade da sua polêmica contra as concepções éticas que dominavam a sua época (SKINNER, Q. 1999, p. 10).¹⁷

Trata-se de um contexto histórico de mudanças culturais no início da Idade Moderna (por exemplo, a superação de uma visão exclusivamente religiosa da sociedade, a busca de metas individuais, o antropocentrismo da Renascença). A partir do chamado Humanismo Cívico italiano do século XV (que tem um precursor em Petrarca, no século anterior), estudado por Hans Baron, Maquiavel opera um extraordinário avanço. Depois, precisa considerar a obra do florentino na sua totalidade: um primeiro objetivo é manter o poder e reforçar o Estado, porque nada é pior do que a ausência do Estado (esse é o objetivo do *Príncipe*); depois, defender um governo republicano¹⁸ (esse é o objetivo dos *Discorsi*).

Isto significa que Maquiavel se afasta da política normativa de antigos e medievais, que definiam como devia ser o governante bom e justo, e quais as suas virtudes (situação que quase nunca aconteceu). Para ele, precisa governar sem valores dados a priori, mas conforme as circunstâncias, e o príncipe será avaliado pelos resultados e não pelas intenções (como sempre aconteceu). O florentino não inventou nada, mas transformou uma prática (aprendida nas leituras dos antigos e nas missões diplomáticas pela República de Florença) em uma teoria que pudesse ser conhecida por todos aqueles que querem entender a política realista. Assim comenta um poeta italiano do século XIX: “Io quando il monumento vidi ove posa il corpo di quel grande, che temprando lo scettro ai regnatori gli allòr ne sfronda, Ed alle genti svela di che lagrime gronda e di che sangue ...” (FOSCOLO, U., 1951, p. 106).¹⁹

¹⁷ A tradução da língua italiana é nossa.

¹⁸ Com este termo devemos entender o regime do bem comum, e não uma forma oposta à monarquia (como entendido hoje). Então, é possível uma monarquia republicana.

¹⁹ Tradução da língua italiana: “Quando eu vi o monumento onde está o corpo daquele grande homem, que ensinando aos governantes a serem mais fortes, os desnuda da aparência, e mostra aos povos quantas lágrimas e sangue eles provocam ...”.

Maquiavel separou política e moral, que andavam juntas no mundo antigo e medieval (ou talvez introduziu uma nova forma de moral), porque as virtudes cristãs podem ser boas no âmbito privado, mas não no público, para governar e conviver com pessoas de diferentes desejos e objetivos. Assim, ele pode ser considerado o fundador da ciência política,²⁰ a partir de uma nova concepção da natureza humana e pelo estudo atento da História.

2. Generalidades sobre o pensamento político de Maquiavel

Por isto, por uma leitura mais atenta e menos preconceituosa, Maquiavel foi já reavaliado antes do século XVIII²¹ e incluído na tradição republicana: ele recomenda os meios pouco “ortodoxos” só em casos extremos, e sempre no interesse do bem comum; em situações normais, o governante deve seguir as leis, como todo cidadão; então, o príncipe de ‘*virtù*’²² não é um tirano, aquele que busca o bem particular e exerce o poder com arbitrariedade. O florentino apresenta ideias democráticas, quando afirma que o príncipe deve buscar o apoio do povo e não dos “grandes” (as famílias poderosas), e deve evitar o ódio, sem entretanto contar com o amor eterno dos súditos, por causa do caráter volúvel e ingrato das pessoas.

O florentino apresenta também outras ideias típicas do republicanismo moderno: o governo deve ser misto,²³ isto é, com consenso e participação de todos os grupos; o governante deve estar sempre preparado para a guerra, porque a pátria livre está acima de tudo e porque só pensar na paz enfraquece o cidadão; deve estar sempre pronto, audaz e ativo (nunca passivo) contra os golpes adversos da ‘*fortuna*’, mesmo que isso não lhe garanta o sucesso, porque o mundo da política é o mais instável; deve contar com as próprias forças e não com aliados poderosos. Sendo capaz de tudo isso, podemos concluir que ele possui ‘*virtù*’.

²⁰ Não devemos entender “ciência” em sentido moderno, como um conhecimento seguro ou definitivo, porque isto não se aplica ao campo da ação humana, que tem um aspecto imprevisível; mas como algo que pode ser estudado por meio de um método.

²¹ Geralmente, se considera Spinoza o primeiro grande filósofo a rever as opiniões negativas. Na mesma linha operaram alguns iluministas, em particular, Rousseau, que define o *Príncipe* o livro dos republicanos, porque fingindo dar lições aos reis, as dá aos povos.

²² Ao longo do artigo, explicaremos melhor o conceito de ‘*virtù*’. Podemos adiantar que ela é a capacidade (por parte do governante) de reagir quando a ‘*fortuna*’ (o acaso, o imprevisto) lhe é hostil, para revertê-la em seu favor. No caso do povo, é o que permite a busca do bem comum e a manutenção da república.

²³ Aqui, existe uma clara influência de Aristóteles e do modelo da República Romana com cônsules, senado e tribunos da plebe (representantes respectivos dos elementos monárquico, aristocrata e popular). Em todo caso, trata-se de um esboço da futura teoria da divisão do poder.

O principal objetivo de Maquiavel é a defesa da liberdade e do sistema republicano. Ele resgata o conceito de liberdade baseada em direitos,²⁴ conforme os antigos gregos (Aristóteles) e romanos (Cícero)²⁵: desejo de não se submeter nem de ser dominado; participação política; respeito das leis; patriotismo; união de interesses; busca do bem comum. Esta concepção garante a igualdade de direitos (não a igualdade econômica, problema que se apresenta só séculos depois) e combate as vantagens indevidas.²⁶ Mas acrescenta: a liberdade consiste também em poder buscar algo individual para destacar-se da igualdade total, conforme tendência antropocêntrica do Humanismo Cívico e pelo reconhecimento de um sentimento natural que não pode ser eliminado: a ambição, como trataremos adiante. Por causa disto, o homem busca riqueza ou glória. O Estado deve incentivar a segunda, que se reverte em benefício de todos (a glória da nação) e não só do indivíduo (a riqueza). Este é o caso do regime republicano.

Assim, para Maquiavel, a liberdade consiste em duas coisas: ter direitos dentro da igualdade jurídica que permite a participação aos assuntos públicos; poder destacar-se buscando a glória. Quando a liberdade é perdida pela corrupção ou pela conquista feita por outra nação, a ideia é mantida, e o povo tentará recuperá-la. Em compensação, ela não é apreciada por um povo que nunca a teve (como os bárbaros asiáticos, que sempre foram submissos um governo tirânico).²⁷ Os seus inimigos devem ser eliminados sem hesitar.²⁸

A corrupção, que é normal nos governos degenerados, é a grande inimiga da república e penetra com o tempo, por causa de certas tendências da natureza humana: se parcial, a liberdade pode ser recuperada, mudando o regime (caso da monarquia em Roma); quando total, a solução pode ser um líder revolucionário extraordinário, ou a mudança das instituições, mas isto é difícil e pode levar à tirania. Para evitar a corrupção precisa: manter a união dos cidadãos em torno do objetivo comum; manter a situação de necessidade, pela qual é vantajoso unir as forças; renovar os antigos valores; produzir líderes virtuosos, mas evitar os ambiciosos; valorizar o interesse público sobre o privado; garantir a aplicação das leis;

²⁴ Estes direitos não eram possuídos pelos não-cidadãos na polis grega (escravos, mulheres, estrangeiros, etc.) e pelos povos bárbaros.

²⁵ Entretanto, no tema das virtudes, os dois discordam completamente. Por exemplo, Cícero condena por princípio Rômulo, que matou o irmão que estava dificultando a organização da recém-fundada Roma. Maquiavel o elogia a posteriori, pelos bons resultados alcançados no bem comum.

²⁶ Maquiavel cita o exemplo do rico romano Mumio, que em época de carestia, fez uma distribuição gratuita de alimentos ao povo, se beneficiando nas eleições. Este ato (louvável do ponto de vista cristão) provocou a sua condenação à morte, porque foi considerado ato de corrupção. Ele deveria ter feito a doação anônima ao Estado, que teria repassado ao povo.

²⁷ Exemplos mais conhecidos: egípcios (faraó) e persas (“grande rei”). Estes povos eram considerados “não livres” pelos greco-romanos.

²⁸ Aqui vale exemplo de Bruto com a exaltação do tiranicídio (contra Júlio César).

fiscalizar os governantes e participar do debate público; evitar a ousadia do povo quando este quer mais poder só para humilhar a aristocracia ou apossar-se dos bens dela.

Resumindo, Maquiavel desenvolve uma concepção político-social moderna: separa Estado (assuntos terrenos) e religião (assuntos espirituais); defende o governo republicano misto; coloca a política como ação e com moral própria; derruba certas ideias tradicionais como aquela da paz,²⁹ defendendo que os povos progridem pelos tumultos; valoriza o povo, porque este busca sair das formas degeneradas que lhe tiraram a liberdade, e porque o príncipe deve temê-lo e porque é ele o guardião da liberdade republicana.

Afinal, Maquiavel não é maquiavélico!

3. O pensamento de Maquiavel sobre a natureza humana

O autor dos *Discorsi* demonstra-se um grande conhecedor da alma e do comportamento humano, tendo uma visão sobre o homem que podemos definir ao mesmo tempo realista e pessimista. Sobre a natureza humana:

Sua hipótese: a política é o que é porque o homem é o que é [...], devemos perceber que agimos de uma maneira e fingimos agir de outra. Que somos uma coisa e imaginamos ser outra. Não por hipocrisia, mas por fraqueza. Somos fracos demais para admitir, para nós mesmos e para os outros, que agimos movidos por desejos egoístas [...]. Não admitimos ser o que somos e acreditamos ser aquilo que apenas desejamos ser (POMPEU, J., 2011, p. 8).

Ele entende que a natureza humana é portadora de desejos, que são os moventes das ações; mas muitos deles não podem ser satisfeitos, ou porque impossíveis (ambiciosos demais), ou por obstáculos externos, ou por falta de disposição do indivíduo em lutar por eles. Isso deixa os homens, que já podemos definir entrados na modernidade, permanentemente descontentes. Também o que é conseguido já não é mais objeto de desejo: o homem continua insatisfeito³⁰ e busca algo mais, fato que garante o dinamismo da vida humana, a menos que não seja completamente sufocado por uma autoridade externa, como a religião dominante no mundo medieval.³¹ Os indivíduos são mais ou menos sempre os mesmos, por causas dos

²⁹ Paz que tampouco era realizada na prática. Para Agostinho, o objetivo da boa política era a paz, que permitia a vida de meditação e contemplação.

³⁰ É conhecida a frase de Oscar Wilde: “Há duas tragédias na vida humana: uma, a de não satisfazermos os nossos desejos; a outra, a de os satisfazermos.” (POMPEU, J., 2011, p. 59).

³¹ Agostinho afirma que a felicidade consiste em não desejar nada, porque se evita tanto a frustração de não conseguir o bem desejado, quanto o medo de perdê-lo caso seja obtido. Foi um pensamento influente, que perdeu força a partir do antropocentrismo moderno.

desejos e dos humores, mas as situações mudam continuamente, por causa da *'fortuna'* (o acaso, o imprevisto) e de novas situações, no caso, as mudanças sociais e culturais provocadas pela passagem da Idade Medieval para a Moderna (maior circulação do dinheiro, primeiras manifestações da burguesia, fortalecimento das monarquias nacionais, grandes navegações com descobertas de outras culturas, decadência do sistema feudal). Nada é previamente determinado nos acontecimentos políticos; a história (diferentemente da natureza física) não tem leis fixas, só pode fornecer indícios de comportamento em situações parecidas.

É importante observar que afirmar a existência de uma natureza humana (a partir de muitas semelhanças de comportamento entre os homens ao longo da história) não significa defender uma forma de determinismo:

Somos plenamente capazes de tudo que qualquer homem faz, mas uma série de circunstâncias nos leva a desenvolver ou não, determinada potencialidade. Assim, fala-se de uma natureza humana em potência e de indivíduos em ato. Isto permite, simultaneamente, definir uma espécie e apontar singularidades (POMPEU, J., 2011, p. 40).

Os homens devem lidar com as circunstâncias, que não dependem deles, mas da *'fortuna'* e de mudanças históricas e sociais não planejadas. Portanto, podemos dizer que eles têm tendência ao mal, se entendemos ser um mal tentar realizar os seus desejos prejudicando necessariamente os outros; evitam o mal por falta de oportunidade ou porque não vale o risco; fazem o bem só por necessidade. Por causa dessa tendência natural, com o tempo, até a melhor entre as sociedades tende à corrupção, quando prevalece o interesse particular e a *'virtù'* declina.

Esta natureza humana pode ser corrigida ou regulada, mas não modificada, pela educação ao bem público e pelas boas leis, que impõem limites às ações dos desejantes; pode ser esquecida ou refreada por uma necessidade superior e irresistível; mas pode aflorar a qualquer momento. Por causa dessa natureza, nenhum sistema político poderá ser completamente satisfatório, no sentido de dar respostas completas a todos os desejos humanos, sempre diferentes; não poderá ser tão perfeito ou utópico, tal que mude a natureza humana e elimine o surgimento de novos desejos; só será preferível a outro (seria o caso da república), porque oferece mais condições de realização. As discórdias são inevitáveis entre os "grandes" que querem oprimir e o povo, o qual não quer ser oprimido; bem como entre indivíduos particulares. Para evitar a destruição da sociedade, as discórdias devem ser geridas dentro da lei para permitir o progresso e a grandeza da república. As boas leis são frutos dos conflitos infinitos de desejos opostos, sem solução definitiva, mas mutável conforme as contingências.

A este respeito, Maquiavel rompe uma tradição cristã estabelecida há séculos, e ainda seguida pelos humanistas cívicos do século anterior, pela qual a paz e a concórdia eram o valor supremo da vida associativa³²:

ele mostra que é melhor esquecer este projeto, que aliás nunca evitou os conflitos e muito menos a guerra [...] ou seja, se os conflitos são inevitáveis e fazem parte da natureza dos homens, o importante não é suprimi-los, mas sim evitar que destruam a possibilidade de convivência entre os membros de uma mesma comunidade política. O que cabe, portanto, é buscar criar um conjunto de instituições que ofereçam uma arena na qual os embates ocorrerão (BIGNOTTO, N., 2003, p. 50).³³

O florentino rompe também com a visão (típica de Platão ou Agostinho) de um homem dual, dividido entre razão e paixões, sendo que a vitória da primeira causa o bem, e a da segunda, o mal. Para ele,

o homem é razão e paixão, simultaneamente. Ambos são atributos do agir de um mesmo ser, e não disposições contrárias. Uma não prevalece sobre a outra. Conspiram para uma causa comum: satisfazer desejos. O homem maquiavélico não está em guerra consigo mesmo, mas com o que o impede de alcançar o que deseja, contra o que lhe entristece, sejam coisas na natureza, sejam outros homens (POMPEU, J., 2011, p. 9).

Uma concepção desse tipo é também oposta ao ideal proposto por Aristóteles, do homem virtuoso que descobre e age pelo “justo meio”:

a grandeza do homem não consiste em equilibrar entre si as paixões opostas, até anulá-las, por meio da razão, mas em levar até o extremo a lógica das paixões. Esta lógica nos faz compreender porque o dinamismo da ambição humana não encontra repouso [...]. O motor da luta e dos conflitos está no coração do homem, não nas contradições da sociedade, porque ele permanece idêntico a si mesmo ao longo da história (BRAUN, R., 2003, p. 84).³⁴

A ruptura do modelo dual não é definitiva, parece um pensamento ainda isolado na Idade Moderna, pois a influência do dualismo cartesiano será bem maior, talvez por ser mais explícito. Filósofos posteriores e de visão oposta entre si, como Hobbes e Rousseau, concebem também um homem dividido entre razão e paixões, com uma natureza a ser superada e outra pronta a fundamentar uma outra ordem social, por um contrato que põe término a um estado de natureza. Assim, eles pensam no homem como deveria ser, não como

³² Também Platão e Aristóteles perseguiram o ideal da harmonia dentro da ‘polis’.

³³ É assim explicada uma das causas da grandeza da República Romana: pelos conflitos, todos os grupos sociais progrediam, e conseguiam manter a união. Onde há paz, há submissão e imobilismo social.

³⁴ A tradução da língua espanhola é nossa.

é. Neles, a natureza humana torna-se a descrição de uma realidade imaginada ou metafísica, não histórica. Maquiavel é um realista: se a natureza humana não pode ser muito diferente do que é, é inútil emitir julgamentos morais absolutos, dividir os homens entre “bons” e “maus”, sendo que os “maus” são sempre os outros, pelos nossos critérios valorativos, porém, arbitrários.

Então, o homem, sobretudo quando está no poder, faz o bem só por necessidade ou cálculo: vive de aparências, engana e se faz enganar facilmente, tende pela ambição à corrupção, que é a busca da vantagem individual. O governante cria a sua própria moral, diferente daquela do homem comum. Assim, o autor do *Príncipe* não teria eliminado a moral, mas criado duas: a pública e a privada.

Entretanto, este mesmo homem, mau na primeira oportunidade, é capaz de ser o guardião da liberdade; de ter um papel participativo e eficiente no governo misto da república, que assim pode durar séculos (como o caso de Roma e Esparta); de organizar tumultos, para obter e manter direitos (já que, como dito, é utópico pensar que não existe conflito de interesses mesmo na melhor sociedade); de elaborar as boas leis; de compreender que ele viverá melhor se realiza e defende o bem comum. O homem apresenta sede de novidades, por causa da insatisfação que o faz reclamar do presente, sentir saudade do passado e esperar num futuro melhor. Consequentemente,

a “natureza humana” não pode ser reduzida a uma essência que, ao se manifestar, reduziria as ações humanas a uma luta sem esperança contra a corrupção. Só podemos situá-la na origem das sociedades se levarmos em conta que a mudança é própria da política e não pode ser compreendida como movimento em direção a apenas um fim (BIGNOTTO, N., 1991, p. 173).

A função da sociedade, sem falsos escrúpulos e ilusões, não consiste em tentar mudar a natureza humana, mas, por meio das boas leis e da percepção do bem comum, evitar que ela se manifeste nos seus aspectos negativos.

Não sendo a natureza humana uma essência, Maquiavel se desinteressa pela definição dos gregos de uma sociabilidade natural. Assim, uma reunião de homens individualmente com tendência ao mal pode criar uma sociedade sadia: nada está definido de antemão. E isso não indica nenhuma contradição ou paradoxo! A sociedade sadia, a república, dura mais que as outras, porque conta com um sistema de boas leis que regulam as relações sociais; porém,

nem ela é eterna, por causa da natureza humana que criará novos obstáculos e de mudanças externas, imprevistas ou não planejadas.³⁵

Em suma, existe uma natureza humana e a sua marca é um sentimento que não pode ser eliminado: a ambição. A razão não serve para controlar os desejos, mas para descobrir os meios de realizá-los. Não devemos criticar a ambição, mas julgar os seus resultados por parte daqueles que são afetados:

Acreditar que um desejo seja realizável, ambicionar algo, não é o mesmo que obtê-lo. É preciso lutar, arrancar do destino e das ambições alheias aquilo que ambicionamos. Mas isso requer talento. Alguns se lançam em tal empreitada e promovem a desgraça própria e alheia. Outros encontram a glória e trazem benefícios para muitos. Não se pode condenar o ambicioso, afinal todos o somos e não podemos deixar de sê-lo. Mas podemos condenar aqueles que pecam por seus desejos, que não medem as consequências de suas ambições e, ao persegui-las cegamente, provocam apenas a destruição (POMPEU, J., 2011, p. 82).

O moralismo tradicional condena a ambição, opondo-lhe a virtude da humildade. Maquiavel entende que ela é movente da ação humana e na república pode dar bons resultados, como a liberdade, a grandeza e o bem comum: somente estes são os fins que justificam os meios (e não qualquer fim, conforme a maior acusação dirigida ao florentino como marca de imoralidade). A desgraça do homem não é ter desejos e ambição, mas é a falta de ‘*virtù*’ para realizá-la quando é razoável, ou para controlá-la quando é desmedida. Claramente, isso é mais prejudicial no governante do que no homem comum. Assim, a ‘*virtù*’ pode ser entendida como uma razão prática para conquistar o que ambicionamos pelos desejos: ela está relacionada mais à eficácia do que à noção de bem. Certas qualidades consideradas virtudes levam à ruína; outras consideradas vícios trazem bons resultados. Isso explica porque, na política, não tem espaço para as virtudes platônicas, aristotélicas ou cristãs.

4. A concepção da liberdade nos *Discorsi*

Esta é a obra na qual está mais clara a preferência de Maquiavel para o regime republicano. Estudando os eventos civis e militares da República Romana, que durou cinco séculos,³⁶ ele quer pesquisar as causas da sua grandeza e duração. Devido à extensão do tema,

³⁵ O bom exemplo poderia ser a Revolução Industrial.

³⁶ É entretanto necessário observar que o Império que substituiu a República manteve várias instituições e formas dessa última. Também ele durou mais cinco séculos.

nos limitaremos a comentar alguns capítulos do livro II, no qual encontramos pontos para aprofundarmos na sua concepção de natureza humana e de liberdade.

Os humanistas cívicos do século XV já mostravam interesse para um novo conceito de liberdade,

intimamente ligado àquele de independência [...], nenhuma cidade podia se dizer livre se não pudesse governar seus interesses sem a interferência de outros povos e instituições. Buscar o desligamento do domínio de muitos séculos da Igreja era uma tarefa essencial para a construção de uma república. Para que a liberdade se transformasse em algo mais do que um sonho, era necessário que os cidadãos adotassem um modelo de vida que os levasse a se interessar pelos negócios da sua cidade (BIGNOTTO, N., 2003, p. 42).³⁷

Além da independência política e da participação civil, os humanistas³⁸ também davam ênfase à luta contra a tirania interna, representadas pelas grandes famílias (os ‘*signori*’), como os Medici em Florença:

Para que isso fosse possível, era necessário um sistema de leis que, além de impedir os mais ricos de ocupar o poder, garantisse uma efetiva igualdade entre os cidadãos. Para Bruni, a constituição florentina garantia a igualdade a partir do momento em que fazia da ‘*virtù*’, e não da riqueza, o requisito necessário para a postulação de um cargo público [...] a liberdade significava, antes de mais nada, igualdade diante da lei (BIGNOTTO, N., 1991, p. 46).

A ‘*virtù*’ não era um valor ético, mas um fator objetivo para a vida ativa. Mas, segundo Bignotto, os humanistas cívicos geralmente confiavam a conquista e defesa da liberdade à parte aristocrática e culta da cidade, ou à incipiente burguesia.³⁹ Ao contrário, Maquiavel afirma que a parte popular está mais motivada em defender um governo republicano, que oferece maiores garantias aos seus direitos civis e ao desejo de não ser dominado e oprimido pelos chamados “grandes”, porque o povo não busca propriamente o poder.

Entretanto, o comentador Bignotto observa que a confiança no povo não é absoluta (como será, por exemplo, para os primeiros marxistas), porque também o povo pode se corromper ou mostrar-se exageradamente ambicioso na busca de uma igualdade absoluta, ou aceitar tiranos e demagogos que se proclamam amigos do povo. Este pensamento é compatível com a concepção pessimista da natureza humana e da existência de conflitos internos que nunca

³⁷ As repúblicas medievais italianas eram continuamente ameaçadas pelo Papado e pelo Sacro Império Romano-Germânico, sendo arrastadas na luta entre estas duas grandes instituições.

³⁸ Os mais conhecidos são Salutati, Bracciolini e Bruni, que exerceram cargos públicos em Florença.

³⁹ Este era o modelo da ‘*Serenissima Repubblica di Venezia*’.

serão eliminados; somente controlados e bem geridos. Esta valorização relativa do povo é confirmada por outras considerações:

não é possível fundar uma república ou um principado pela ‘*virtù*’ das massas, porque as diferentes opiniões lhe impedirão de ser aptos a organizar um Estado. Segue que para ordenar uma república é necessário um homem só. Além disso, quando uma cidade declina pela corrupção, se acontecer que se recupere, sempre acontecerá pela ‘*virtù*’ de um homem vivo naquele momento e não pela ‘*virtù*’ da totalidade dos cidadãos (SKINNER, Q., 1999, p. 64).⁴⁰

Em todo caso, o modelo pelo qual o povo é o melhor guardião da liberdade assim concebida é a Roma republicana. Esta observação será compartilhada por Montesquieu:

Se o povo foi cioso de seu poder legislativo, o foi menos de seu poder executivo: deixou-o quase exclusivamente nas mãos do senado e dos cônsules, e quase só se reservou o direito de eleger os magistrados e de confirmar os atos do senado e dos generais [...]. O povo disputava ao senado todos os ramos do poder legislativo porque era cioso de sua liberdade; não lhe disputava os ramos do poder executivo porque era cioso da sua glória (MONTESQUIEU, C.-L., 1973, p. 169).⁴¹

O amor pela liberdade entendida em primeiro lugar como independência não era exclusivamente dos romanos:

Nada tornou mais difícil para os romanos a conquista dos povos vizinhos e de alguns mais distantes do que o amor que estes tinham pela liberdade, a qual defendiam com tal determinação que nunca teriam sido possível subjugar-los sem uma prodigiosa coragem [...] a história nos demonstra também que a perda da independência expõe os povos e as cidades a verdadeiros desastres (MAQUIAVEL, N., 1979, p. 197).⁴²

Afinal, os romanos acabaram vencendo os outros povos, não pela ‘*fortuna*’ (como sustentaram Plutarco e também Tito Lívio), mas pela ‘*virtù*’, que deve pertencer não só aos líderes, mas à comunidade inteira: maior disciplina e organização militar; patriotismo, que aumentou depois que foi liquidada a monarquia (que, na definição de Tito Lívio e de Salústio, outro importante historiador romano, não é uma forma de Estado livre, no sentido que os

⁴⁰ A tradução da língua italiana é nossa. A pessoa fundadora é chamada de legislador.

⁴¹ O senado era considerado habilidoso em conduzir as guerras, fazer tratados de paz ou amizade, sempre com firmeza e decisão em defender os interesses de Roma, permitindo a sua glória. O povo contava com os tribunos da plebe, que podiam vetar qualquer lei decidida pelo senado. O terceiro polo na divisão do poder eram os dois cônsules (um de origem aristocrática, outro popular), que deviam tomar as decisões juntos. A relação entre os grupos era conflitiva, situação que para Maquiavel era condição de progresso e igualdade.

⁴² Nesta edição, o tradutor utilizou o termo “comentários” para os *Discorsi*, mas nós preferimos o termo “discursos”.

súditos não são livres porque não se autogovernam): o interesse comum só é respeitado nas repúblicas e as poucas pessoas prejudicadas não atrapalham. Pelo contrário, se um tirano é hábil nas conquistas, só ele se beneficia.

Vencedores ou vencidos, os povos da antiguidade⁴³ amavam a liberdade, não por idealismo, mas por motivos práticos: ser poderosos e enriquecer. “Falar de liberdade não é, pois, falar de uma forma política estável, mas da criação contínua das condições da potência” (BIGNOTTO, N., 1991, p. 93). O florentino lamenta que o amor para a liberdade era bem maior entre os antigos do que entre os seus contemporâneos; podia se manifestar em um grau suficientemente elevado, como entre os florentinos, que apreciavam os apegos às leis e o debate institucional; mas eles não

sabiam reproduzir as virtudes dos primeiros tempos. Assim, por exemplo, contra o costume florentino de deixar para depois as decisões mais importantes, ele mostra que os romanos atacavam de frente as principais dificuldades, para evitar que os seus inimigos e a deusa fortuna se servissem das suas hesitações para ganhar terreno (BIGNOTTO, N., 2003, p. 47).

A prudência excessiva não é uma virtude. As rápidas vitórias faziam com que Roma fosse temida e os vizinhos hesitassem em atacá-la, deixando esta iniciativa a ela, ou se satisfazendo com um tratado de amizade, que seria violado pela Urbe quando os interesses das duas partes não coincidissem mais. A lição é que não se fazem pactos com o mais forte; todos aqueles povos se enganaram porque não possuíam a ‘*virtù*’ em grau tão elevado como os romanos.

Maquiavel individua duas causas da decadência da sua época: a educação cívica que não existe mais, e a religião cristã. Sobre esta, Maquiavel fornece a sua dura interpretação, superando a prudência dos humanistas cívicos:

nossa religião, mostrando a verdade e o caminho para a salvação, diminui o valor das honras desse mundo [...] só santifica os humildes, os homens inclinados à contemplação e não à vida ativa. Para ela, o bem supremo é a humildade, o desprezo pelas coisas do mundo. Já os pagãos davam a máxima importância à grandeza da alma, ao vigor do corpo, a tudo, enfim, que contribuísse para tornar os homens robustos e corajosos (MAQUIAVEL, N., 1979, p. 199).

⁴³ São os vários povos itálicos, os cartaginenses, os gauleses, os gregos, os germânicos. Não são considerados os povos orientais, submissos a um rei considerado de origem divina.

Para ele, a religião deve ser um instrumento, com função civil e educativa⁴⁴: não precisa de uma fé que enfraquece, mas de rituais sem interioridades, que unem e fortalecem. Mas o Cristianismo valoriza a humildade e a contemplação; não a glória e a vida ativa, que são a marca do homem com ‘*virtù*’.⁴⁵ A virtude cristã é uma atitude passiva diante do mundo que expressa a vontade divina, portanto, imutável. O livre-arbítrio nada tem a ver com a liberdade, é apenas a escolha entre obedecer a Deus ou pecar; foi inventado para isentar Deus da responsabilidade da existência do mal. Para um bom cristão, não faz diferença ser governado por um tirano ou uma república; não existe sentimento de pátria; o povo não é mais uma força política, mas um rebanho conformado e sem direitos, que só aguarda a salvação no outro mundo. O Império Romano⁴⁶ preparou o caminho para a perda da liberdade; quando caiu, foi substituído pelo Império Cristão, que acelerou o processo.⁴⁷ Maquiavel rompe esta tradição de doze séculos. A Igreja é também responsável por ter tornado fracos e descrentes os italianos dos vários Estados, e de mantê-los divididos.

Dos ativistas cristãos, o florentino critica um outro aspecto:

sente-se a intensidade com que perseguiram o que podia lembrar a antiguidade: queimando os escritos de poetas e historiadores, derrubando estátuas, mutilando o que trazia a marca dos tempos antigos. Se uma nova língua tivesse favorecido esse trabalho, em poucos anos tudo estaria esquecido (MAQUIAVEL, N., 1979, p. 209).

Apesar destas afirmações, que claramente provocaram a hostilidade das autoridades eclesásticas, Cassirer observa que no sistema de Maquiavel,

a religião é indispensável. Mas não é mais um fim em si próprio; transforma-se numa simples ferramenta na mão dos dirigentes políticos. Não é a base da vida social do homem, mas uma poderosa arma para as suas ações políticas. Essa arma deve demonstrar a sua força pela ação. Uma religião meramente passiva, que evita o contato com o mundo em vez de organizá-lo, revelou-se a ruína de muitos reinos e

⁴⁴ A religião foi usada assim, de forma vantajosa, por Numa entre os romanos e Moisés entre os judeus, para criar um povo a partir de uma multidão.

⁴⁵ Agostinho (na *Cidade de Deus*) substituiu as virtudes cívicas romanas (liberdade, glória e domínio) com as virtudes cristãs (submissão, humildade, paz). O famoso historiador E. Gibbon, em *Declínio e queda do Império Romano*, identifica a causa principal da queda do mundo romano na ação antipatriótica do Cristianismo que (em nome da fraternidade) recusava o serviço militar, no momento das grandes invasões bárbaras. Esse fato obrigou o exército romano a se servir de mercenários bárbaros para lutar contra outros bárbaros (sendo a invasão destes e a corrupção interna outros fatores que contribuíram para a decadência).

⁴⁶ O Império de Augusto substituiu a República após a fracassada tentativa de Júlio César de apoderar-se de todo o poder. É discutível qual fosse o real objetivo de César: tornar-se imperador ou salvar com a sua autoridade uma cidade dividida entre as facções. É interessante observar a tese de Pocock, um republicano contemporâneo, de que em todo caso a República Romana era condenada à autodestruição: por ser tão forte, cresceu demais, e só podia ser governada não mais pelo povo reunido em assembleia ou fiscalizando os governantes, mas por um imperador que concentrasse a maioria dos poderes (apesar de que foi mantida a instituição do Senado). Mas assim, o povo perdeu a sua liberdade.

⁴⁷ Também Rousseau, no *Contrato Social*, afirmou ser impossível uma república cristã.

Estados [...], o processo de secularização atingiu a fase final, porque o Estado secular existe não somente *'de fato'*, mas também *'de jure'*; encontrou a sua definitiva legitimação teórica (CASSIRER, E., 2003, p. 170).⁴⁸

Na sua crítica aos seus contemporâneos, o florentino observa que a escravidão atual é de todos; na antiguidade, era só dos escravos. A liberdade permitia saber também que um indivíduo era capaz “de chegar, pelas suas qualidades, às posições mais elevadas” (MAQUIAVEL, N., 1979, p. 200), desejo que faz parte da natureza humana. Isso era possível porque viviam em um clima de legalidade, coisa impensável numa monarquia que privilegia os amigos submissos ou numa tirania que a qualquer momento retira os direitos. Assim, a liberdade permite os progressos e a grandeza dos povos.⁴⁹ É uma dupla concepção da liberdade: não submissão a nada, exceto à lei; possibilidade de ascensão individual. Dito em outras palavras:

Aquilo que em primeiro lugar pensa Maquiavel em atribuir à liberdade uma tão grande importância é que uma cidade que visa à grandeza deve ficar livre de qualquer forma de servidão política, seja interna imposta por um tirano, seja externa por uma nação imperial. Isso significa dizer que uma cidade é livre quando se mantém independente de qualquer autoridade que não seja da própria comunidade. A liberdade vem assim a identificar-se com o autogoverno (SKINNER, Q., 1999, p. 61).⁵⁰

Segue a teoria de que um indivíduo pode ser livre somente num Estado livre, teoria que Skinner afirma ter sido defendida pelos chamados neo-romanos que participaram da Revolução Inglesa nas suas várias fases no século XVII: Harrington, Milton, Sidney, Osborne, Needham e outros, que sofreram a influência do florentino. Skinner, na obra *Liberdade antes do Liberalismo*, após analisar as definições de Berlin de liberdade positiva e negativa,⁵¹ propõe uma terceira definição fora as duas clássicas, mostrando uma faceta importante da liberdade, que pode ser destruída (às vezes com a concordância das pessoas) em um regime irresponsável e tirânico, isto é, que controla todas as atividades do cidadão e tem como principal consequência colocá-lo numa situação de servidão material e moral. A solução

⁴⁸ Ele considera Maquiavel o fundador da concepção moderna de Estado, que ganhou autonomia completa, separado do poder religioso.

⁴⁹ Esta concepção era compartilhada por alguns entre os humanistas cívicos. Hans Baron observa que “existe um vínculo íntimo entre a liberdade e a força criadora. Quando Bruni glorificou a liberdade considerando-a ser a raiz da grandeza cultural e política de Florença, afirmou também que a fonte da vitalidade e o êxito da cidade era a oportunidade que oferecia a seus cidadãos de chegar a ocupar altas posições na vida pública e empregar o seu talento ao máximo”. (BARON, H., 1993, p. 35. A tradução da língua espanhola é nossa).

⁵⁰ A tradução da língua italiana é nossa.

⁵¹ A liberdade positiva consiste em ser “livre pela lei” porque a lei garante um conjunto de direitos; foi assim entendida por Rousseau e outros de tendência republicana. A liberdade negativa consiste em ser “livre da lei”, no sentido que o indivíduo é livre quando é isento de obedecer a uma lei coercitiva, é livre de fazer algo que a lei não impede. A definição encontra a sua origem em Hobbes. É a concepção típica do Liberalismo e do individualismo moderno, preferida por Berlin, que detecta na primeira concepção o risco do totalitarismo.

parece ser um tipo modificado de liberdade positiva, que inclua todos os aspectos acima relacionados, mas que seja despojada daquela finalidade, ou melhor, pretensão, de resolver todos os problemas da humanidade (como pretendido por muitas revoluções), apesar de este objetivo ser o seu grande atrativo. A sua fundamentação não deve estar em um conceito da natureza humana de tipo metafísico e com fim moral. Neste caso, o inspirador deste modelo pode ser encontrado em Maquiavel, que defende um cidadão participante e não submisso a um poder opressivo, mas ao mesmo tempo desejoso de não ser impedido nas suas realizações pessoais para poder atuar sem depender do concurso de outro agente; é um cidadão concreto, o qual está no presente e não em um mundo ideal de difícil realização.

Conclusão

O livro II dos *Discorsi* permite entender melhor a concepção da liberdade defendida por Maquiavel. Esta concepção parece atrativa, porque (na interpretação de Skinner) une os aspectos mais vantajosos de cada um dos dois tipos tradicionalmente considerados opostos: o positivo mais atento ao coletivo, e o negativo, que privilegia o indivíduo. Ela se realiza só nas repúblicas. Entretanto, Maquiavel reconhece que “o objetivo das repúblicas é o seu próprio fortalecimento, com prejuízo de tudo o mais” (MAQUIAVEL, N., 1979, p. 200). O amor à liberdade, em uma república, leva necessariamente a dominar as outras, e não pode satisfazer-se nunca, porque assim perderia a ‘*virtù*’ e caminharia rumo a ruína: “A multiplicidade dos Estados autônomos, em competição entre si, cria a vitalidade histórica” (BARON. H., 1993, p. 90).

Claramente, na atual visão do mundo que defende a igualdade de direitos de pessoas, povos e etnias, uma política de tipo expansionista não pode ser aceita, porque a liberdade do poderoso provoca o fim e a submissão daquelas que se tornam ex-repúblicas. Entretanto, pelo contexto da época,

A política romana é a expressão necessária de toda expansão comandada pelo desejo de liberdade. Se Roma exerceu a conquista melhor do que todas as outras cidades, ela o fez realizando uma essência que é comum a todas as repúblicas. Sua história é única, mas a sua singularidade está no fato de ter realizado uma tendência universal das formas livres de governo (BIGNOTTO, N., 1991, p. 111).

Poderíamos justificar as conquistas romanas dizendo que elas trouxeram um certo grau de civilização a povos mais atrasados, fato inegável; aliás, os próprios romanos absorveram a cultura grega que era mais adiantada. Mas esta política, justificada muitos séculos atrás, não o é hoje, porque poderia absolver o colonialismo dos três últimos séculos. As potências coloniais (franceses, ingleses, espanhóis, etc.) também argumentavam que estavam melhorando a vida de povos “não civilizados” trazendo infraestrutura (rodovias, ferrovias, hospitais, escolas) e educação; entretanto, mantiveram um sistema de exclusão ou discriminação dos nativos,⁵² impuseram a própria religião, destruíram culturas e valores e provocaram uma série de problemas que ainda hoje afligem os países do chamado “Terceiro Mundo”, assolados por guerras e fomes.

Em todo caso, temos de entender o contexto, o início da Idade Moderna, na qual se desenvolvem novas visões do mundo e da sociedade, e novas concepções da natureza humana, que pouco muda em um mundo em constante mudança. Nesse contexto, se insere a importância de Maquiavel em quebrar toda uma tradição, fato que consideramos inevitável e proveitoso, caso defendamos a ideia da necessidade do progresso humano.

BIBLIOGRAFIA

BARON, H. **Em busca del Humanismo Cívico Florentino**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BIGNOTTO, N. **Maquiavel**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BIGNOTTO, N. **Maquiavel republicano**. São Paulo: Loyola, 1991.

BRAUN, R. Reflexión política y pasión humana en el realismo de Maquiavelo. In: VARNAGY, T. e BORON, A. (org.), **Fortuna y Virtud en la República Democrática. Ensayos sobre Maquiavelo**. Buenos Aires: Clacso, 2003.

⁵² Por exemplo, eles não tinham (com poucas exceções) direito à cidadania do país conquistador, diferentemente do que acontecia com Roma.

CASSIRER, E. **O mito do Estado**. São Paulo: Codex, 2003.

FOSCOLO, U. **Dei Sepolcri**. In: **Antologia della Letteratura Italiana**. Torino: Paravia, 1961.

MAQUIAVEL, N. **Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio**. Brasília: UnB, 1979.

MONTESQUIEU, C.-L. **O Espírito das leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

POMPEU, J. **Somos maquiavélicos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SKINNER, Q. **Liberdade antes do Liberalismo**. São Paulo: Unesp, 1998.

SKINNER, Q. **Machiavelli**. Bologna: Il Mulino, 1999.

**ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DO CLIMA E DA CULTURA ORGANIZACIONAL
DENTRO DE UMA ORGANIZAÇÃO QUE DÁ APOIO A PROPRIETÁRIOS DE
MICRO E PEQUENAS EMPRESAS NA CIDADE DE SERRA TALHADA/PE**

*Renata do Nascimento Barbosa**

*Leonardo Rodrigues Ferreira***

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade analisar as influências do clima e da cultura organizacional dentro de uma instituição que apoia as pequenas empresas. Poder-se-á evidenciar as teorias administrativas que versam sobre o tema. Como material e métodos foram utilizadas livros, revistas especializadas e consultas a sites técnicos. Trata-se de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, em que foi adotada a entrevista direta com o gestor da unidade, o qual é a peça fundamental quando avaliamos clima e cultura organizacional. Quanto aos resultados conseguiu-se diagnosticar os problemas, principalmente no tocante ao relacionado com a temática (clima e cultura organizacional) e foi realizado um plano estratégico com a utilização da ferramenta de SWOT.

PALAVRAS-CHAVE: Organização, Cultura, Clima.

ABSTRACT

This study aims to analyze the influence of climate and organizational culture within an institution that supports small businesses. It may be possible the administrative theories that deal with the subject. As material and methods were used books, specialized magazines and queries to technical sites. It is a descriptive research with a qualitative approach, in which the direct interview with the unit manager was adopted, which is the fundamental piece when evaluating climate and organizational culture. As for the results, it was possible to diagnose the problems, especially in relation to the theme (climate and organizational culture), a strategic plan was carried out using the SWOT tool.

KEY WORDS: Organization, Culture, Climate.

INTRODUÇÃO

* Graduada em Administração pela UFRPE/UAST.

** Administrador e Contador; Especialista e Mestre em Administração; Professor Assistente da UFRPE/UAST.

A maioria das pessoas passa grande parte da vida trabalhando, e com isso são criados laços entre todos os trabalhadores; dessa forma, percebe-se em cada empresa um tipo de cultura diferente, que na maioria das vezes é passada do proprietário do estabelecimento para os seus funcionários, partindo dos níveis hierárquicos superiores para os inferiores. Chiavenato (1999) conceitua cultura organizacional como algo que toda organização tem em sua essência, mostrando como ela age, desde a forma como seus gestores a administram até a forma como tratam seus funcionários, deixando um registro de sua identidade. Com isso, percebe-se a vinculação entre a cultura organizacional e o clima organizacional da empresa, pois o clima é definido a partir da forma que é gerida a cultura. Por exemplo, se a empresa tem em sua cultura tratar bem os funcionários, incentivá-los, ajudá-los, isso fará com que o seu clima seja bom, pois os funcionários se sentirão motivados e felizes com o que fazem.

São muitas as formas como o ser humano se comporta, decide, trata os clientes e administra, e com isso o clima organizacional pode mudar constantemente, dependendo de fatores internos e externos. Nos dias de hoje as empresas têm se qualificado cada vez mais para lidar com a administração de pessoas, sabendo que pessoas motivadas e felizes podem gerar mais resultados positivos.

Partindo desse preceito, pretende-se nesse trabalho explorar as teorias administrativas de clima e cultura organizacional, para que se possa ter um maior respaldo sobre o tema e tentar descobrir lacunas sobre como a empresa trata o seu clima e cultura organizacional. O objetivo geral deste estudo é buscar soluções sobre os problemas gerados pelo mau gerenciamento do clima e da cultura da empresa, e partindo disso, conseguir obter soluções específicas para cada problema, mostrando assim a importância de uma empresa com um clima organizacional bem definido. Para este estudo, foi utilizado um questionário que foi respondido pelos envolvidos na empresa, a fim de descobrir os maiores problemas e como poder solucioná-los, além de uma análise SWOT do ambiente interno da empresa, que ajudou no estabelecimento de objetivos específicos para esse estudo, como os pontos fortes e fracos do clima e da cultura da empresa, e as ameaças que eles podem causar como também as oportunidades que a empresa obtém a partir do solucionar desses problemas. Sendo assim, tentar-se-á aqui explicar os problemas encontrados a partir do clima e cultura organizacional da empresa e com isso tentar solucioná-los a partir de técnicas já conhecidas pelos administradores, a fim de melhorar o desempenho e resultados da organização.

REFERENCIAL TEÓRICO

O seguinte trabalho irá abordar o conceito de clima e cultura organizacional, tentando levantar ideias para que se melhorem esses temas dentro da organização, trazendo resultados mais satisfatórios para os envolvidos.

Cultura Organizacional

Segundo Chiavenato (1999), a Cultura Organizacional é a reunião das partes que formam hábitos, normas, costumes, crenças estabelecidas, atitudes e experiências compartilhadas por todos os colaboradores da organização. Geralmente, tem representação nos níveis superiores de uma organização, onde o proprietário traz consigo uma identidade cultural que por muitas vezes acaba empregando na empresa. Dessa forma ele passa esse seu modo para os responsáveis na empresa, fazendo com que sua identidade influencie bastante a tomada de decisão dentro da organização. Isso não acontece apenas de proprietário para gerentes, mas também de gerentes influenciarem seus subordinados.

Nas empresas de pequeno porte essa prática é bem mais visível, pois o proprietário tem o controle de praticamente tudo, influenciando seus funcionários e deixando a empresa cada vez mais com sua cara, ou seja, tornando os aspectos da empresa como os seus. É importante uma empresa preservar a sua identidade, pois mostra como ela age para todos os seus *stakeholders*, afinal, toda empresa tem que ter sua identidade diferenciada para ocupar seu lugar no mercado. Além disso, ela pode ajudar a diminuir as incertezas dos funcionários quando ao trabalho, mostrando as formas como as tarefas devem ser realizadas. O pilar da cultura de uma organização é ditado da forma como são feitos os negócios, além da forma como são tratados seus colaboradores, funcionários e clientes, a forma de gerir um escritório, e a liberdade dada a cada funcionário. De forma mais resumida, a cultura organizacional aborda conceitos de crença, moral, costume, conhecimento e hábitos, dentre outros. Uma forma de auxílio na hora de definir a cultura organizacional é utilizando-se da Matriz SWOT, que é uma análise que ajuda a obter respostas sobre o ambiente interno e externo de uma empresa, identifica as fraquezas, os pontos fortes, oportunidades e ameaças que ela pode enfrentar; assim a empresa pode colher as informações dos seus funcionários, fazendo com que contribuam para a definição da cultura e dos valores. Segue uma breve descrição sobre a análise de SWOT.

Análise SWOT

A matriz SWOT foi criada para desenvolver os pontos fracos e fortes de uma empresa, como também de suas oportunidades e ameaças, utilizando de análises do ambiente externo e interno. Na maioria das vezes a análise da matriz SWOT é feita para traçar uma estratégia competitiva, mas como é visto na cultura organizacional, ela serve para muitas coisas além disso, podendo auxiliar também na descoberta da cultura e dos valores da empresa. Segue modelo abaixo:

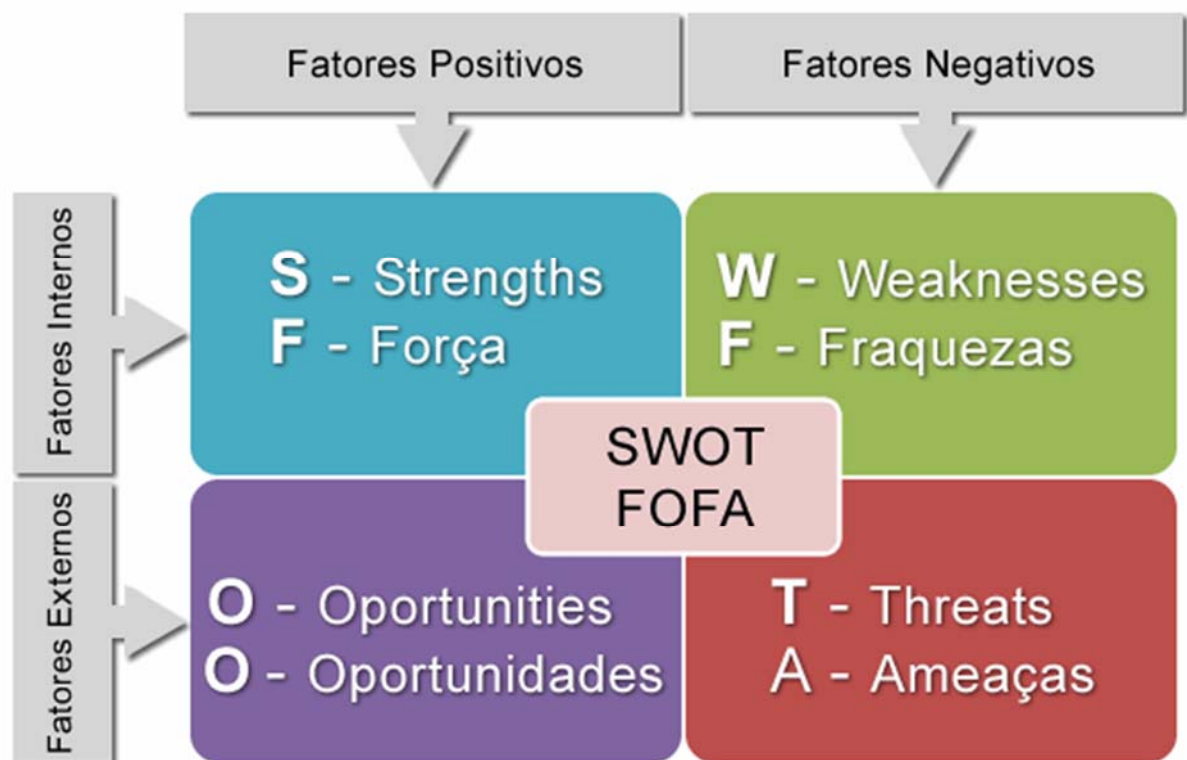


Figura 1 - Exemplo de Matriz SWOT.

Fonte: TREASY (2016)

Segundo Shahiret al. (2008), o termo SWOT tem origem no inglês e é uma sigla de forças (strengths) e fraquezas (weaknesses), ameaças (threats) e oportunidades (opportunities), também conhecida como F.O.F.A., a qual é acrônimo das mesmas palavras na língua portuguesa, embora reordenadas diferentemente.

Strenghts (forças) - Estabelece os pontos fortes da organização considerando os clientes externos e internos. Para determinar os pontos fortes, devem ser identificadas as vantagens que dão destaque à organização, além dos motivos que a elegem como escolha dos clientes em detrimento aos concorrentes (WEIHRICH, 1982).

Weaknesses (fraquezas) - Segundo Araújo (2010), correspondem aos pontos mais vulneráveis da empresa em comparação aos mesmos pontos dos seus concorrentes atuais ou em potencial. As forças e fraquezas são determinadas pela posição atual da empresa e estão relacionadas a fatores internos da organização. No entanto, deve-se atentar que muitas vezes as forças e fraquezas se confundem. Além disso, uma força atual pode se transformar em fraqueza no futuro.

Opportunities (oportunidades) – O crescimento da organização depende da percepção das oportunidades que podem estar presentes, por conta de mudanças tecnológicas, das preferências dos consumidores, concorrência pela melhor oferta de qualidade nos serviços, políticas governamentais e novos padrões sociais (TEIXEIRA, et al., 2011).

Threats (ameaças) - São compostas por desafios decorrentes de fatores externos que apresentam ameaças à sobrevivência da empresa, como, por exemplo, as novas leis e medidas regulatórias, as introduções de novas tecnologias, as mudanças nos padrões de consumo, o lançamento de produtos, a redução no poder de compra dos consumidores, dentre outros fatores. Todos estes fatores estão fora do controle da organização e podem vir a prejudicar o desempenho da empresa (WEIHRICH, 1982). Segue uma breve descrição sobre o clima organizacional.

Clima Organizacional

Segundo Bergamini e Coda (1997, p. 98), “Clima Organizacional nada mais é do que indicador do nível de satisfação (ou de insatisfação) experimentado pelos empregados no trabalho”. Ou seja, o clima é algo que está mudando constantemente, de acordo com atitudes vivenciadas no trabalho, dessa forma, nós somos os agentes do clima de uma organização.

O clima organizacional pode afetar positiva ou negativamente o comportamento das pessoas dentro de uma empresa, por isso é importante realizar um estudo sobre esse clima a fim de descobrir se é necessário mantê-lo ou modificá-lo, pois tanto a organização quanto as pessoas mudam frequentemente. E o estudo do clima pode gerir essas mudanças além de auxiliar na capacidade da organização de atrair e reter talentos. Segundo Oliveira (1995, p. 70), “As pesquisas de clima são feitas geralmente por meio de questionários e/ou entrevistas, tentando-se obter as opiniões dos empregados acerca de vários itens sobre os quais a empresa tem interesse em saber o que seu pessoal pensa”. Kahale (2003, p. 1) comenta que uma

pesquisa de clima organizacional é um instrumento voltado para análise do ambiente interno a partir do levantamento de suas necessidades. Objetiva mapear ou retratar os aspectos críticos que configuram o momento motivacional dos funcionários da empresa por meio da apuração de seus pontos fortes, deficiências, expectativas e aspirações.

Nos tempos atuais, o estudo do clima organizacional é de extrema importância porque há tendência de maior cuidado com pessoas, com os seus colaboradores externos e principalmente os internos, aqueles que estão no dia a dia da empresa e que podem opinar de maneira satisfatória. Gestores se deram conta do grande valor que as pessoas têm para a organização, e a partir do estudo do ambiente interno, podem enfrentar efetivamente os focos de problemas, melhorando assim o clima. Segue um breve comentário sobre o organograma clássico.

Organograma Clássico

O organograma serve para se estruturar o pessoal dentro de uma organização, e por meio dele, é possível hierarquizar-la. Com isso, facilita-se o acesso a seu devido superior e inferior, pois, segundo Chiavenato (2000), a organização formal compõe-se de camadas hierárquicas ou níveis funcionais estabelecidos pelo Organograma e com ênfase nas funções e nas tarefas. Ainda pode ser definido como “diagrama da estrutura de uma organização, mostrando as funções, os departamentos ou as posições na organização, e como esses elementos se relacionam” (STONER e FREEMAN, 1999, p. 231).

Existem vários tipos de organograma, dos mais simples, como o diagrama clássico, até os mais complexos, como o circular e o matricial. O organograma tem como intuito o funcionário saber o seu lugar na empresa e a quem deve atender. É comum em várias empresas que têm vários gestores de setores diferentes mandarem uma mesma pessoa realizar tarefas diversas, criando dificuldades na comunicação.

Exemplo de organograma vertical, clássico ou formal:

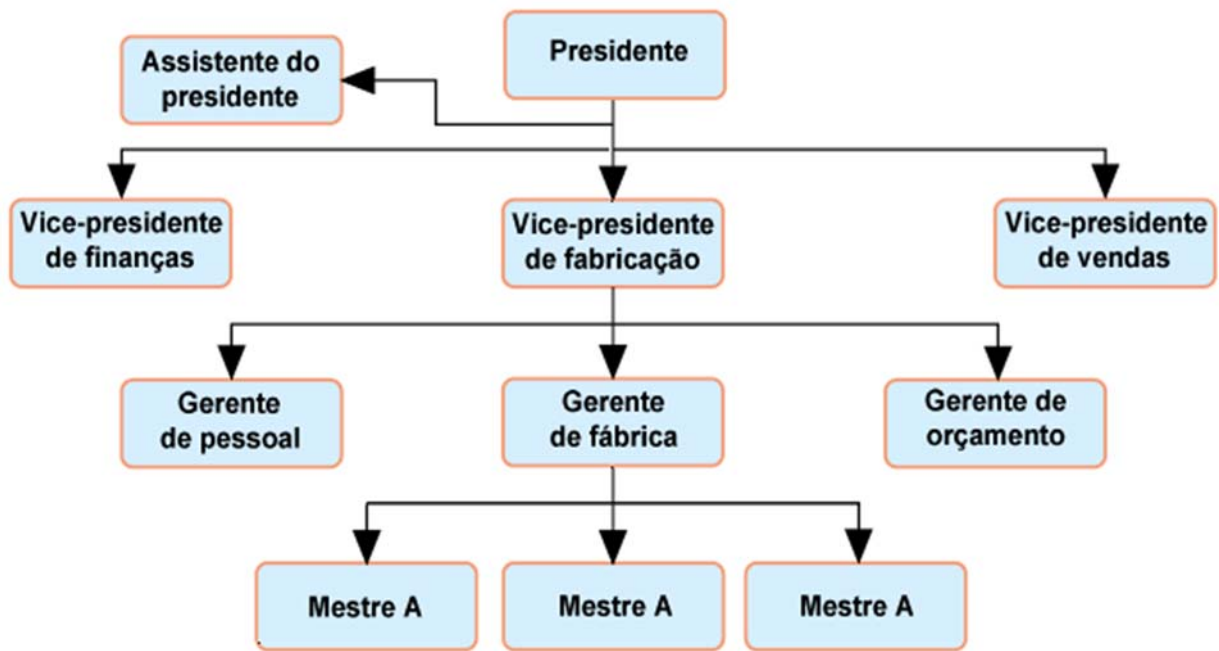


Figura 2 - Exemplo de Diagrama Organizacional de uma Empresa.

Fonte: LUZ (2016)

A figura 2 é um exemplo de organograma clássico e simples, de forma vertical e funcional, demonstrando verticalmente as funções de cada pessoa da empresa, e classificando-se de cima para baixo, onde o topo é cargo superior e os mais baixos são os cargos inferiores.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado através de estudos por livros e internet, levantando bibliograficamente conceitos administrativos que possibilitassem um entendimento maior sobre clima e cultura organizacional. O trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, sabendo-se que, segundo Barros e Lehfeld (2007), dentro da pesquisa descritiva realizam-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. São exemplos de pesquisa descritiva as pesquisas mercadológicas e de opinião. Esse tipo de pesquisa tem por finalidade observar, analisar e registrar os fatos, para que dessa forma se possa descobrir o problema e procurar possíveis soluções. A pesquisa pode ser entendida como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes em uma empresa, sistema de produção ou produto (PEROVANO, 2014).

No âmbito da pesquisa qualitativa, existe uma relação entre a realidade e o pesquisador; é feita de maneira descritiva e utiliza-se o método indutivo, tendo foco no processo das coisas. É realizada através de um questionário para entrevistar os envolvidos, tentando obter resultados para os quesitos da pesquisa. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Algumas características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar as relações entre a realidade e a teoria, buscando resoluções para suas peculiaridades. Para os que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Dessa forma, o nosso trabalho se utilizou de uma pesquisa semiestruturada com cada classe da unidade em questão nesse trabalho. A empresa em questão é uma unidade de uma empresa de grande porte e está localizada na cidade de Serra Talhada (PE), possui quinze funcionários divididos entre gerente, analistas, técnicos, terceirizados e estagiários. Dessa forma, realizou-se uma entrevista com o gerente, um analista, um técnico, um estagiário e um terceirizado, para que assim pudéssemos ter um respaldo maior sobre os conhecimentos dos envolvidos na empresa, e como se sentem cada um deles a respeito do clima e cultura da organização, com o objetivo de descobrir os problemas encontrados a partir desse tema, e possíveis soluções para o mesmo. Dessa forma, os dados coletados foram decorridos no trabalho de forma que se pudesse colher as informações necessárias para uma intervenção efetiva na empresa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES (PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)

Depois de realizada uma análise visual e prática e algumas entrevistas na empresa, se pôde levantar uma proposta de intervenção levando em consideração os conceitos teóricos relacionados ao clima organizacional. A partir dessas teorias administrativas conseguiu-se diagnosticar o problema e realizar um plano estratégico para expor esses pontos. Detectamos que a falta de um organograma para cada unidade contribuía para agravar o problema de

comunicação. A utilização de uma análise da matriz SWOT permite encontrar os pontos fortes e fracos da cultura e do clima organizacional. Foram feitas entrevistas com cada parte da unidade, para assim podermos ter um melhor entendimento de como cada uma se posiciona em relação ao tema. Seguem os resultados:

1) Organograma

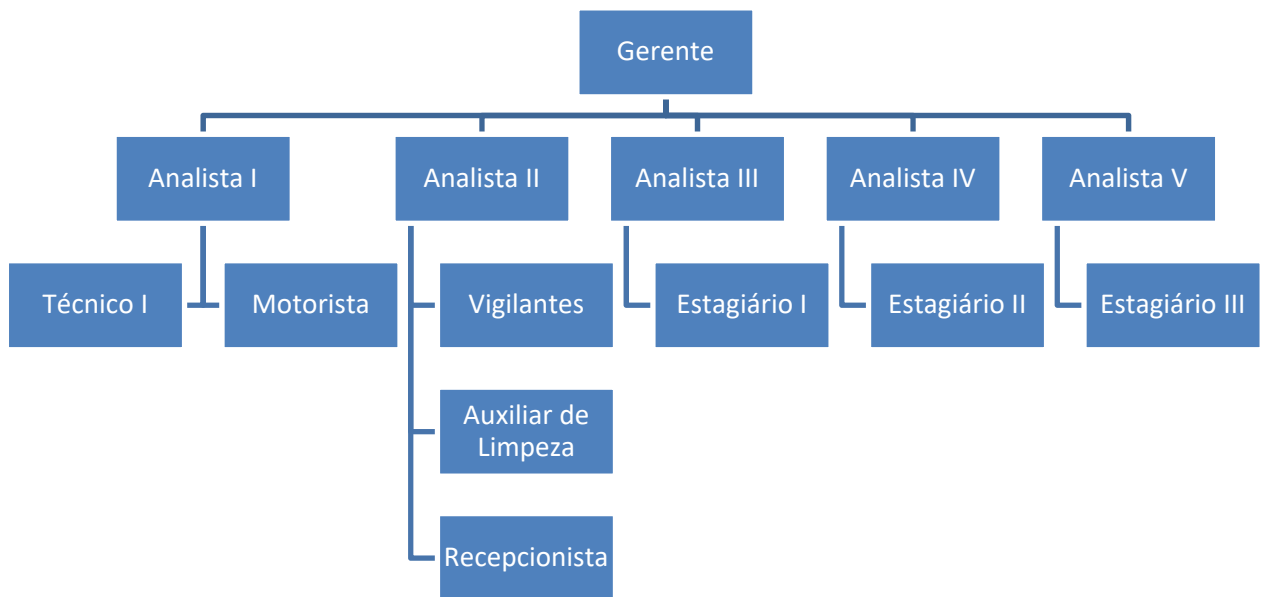


Figura 3 - Exemplo de Diagrama Organizacional da Empresa.

Fonte: Autor (2016)

Como se pôde ver na figura 2, o organograma ideal para a unidade seria esse, em que o gerente se situa acima de todos, seguido dos analistas. Dessa forma as pessoas se reportariam de melhor forma a um devido analista, e esse analista seria o responsável por essas pessoas, mostrando assim mais clareza na hora de se obedecer a um pedido de um superior, e de o gerente conseguir controlar cada pessoa da unidade.

2) Resultado das Entrevistas

Foram realizadas cinco entrevistas iguais com cada parte da unidade, para poder ter um respaldo maior sobre a posição de cada área da empresa, realizada da seguinte forma:

entrevista com o gerente, com um analista, com um técnico, com um estagiário e com um terceirizado.

2.1) De acordo com a entrevista com o gerente da unidade, foram colhidas as seguintes respostas:

Ao ser perguntado o que entende por cultura e clima organizacional, foi respondido que: *“Entendo que cultura e clima organizacional são coisas fundamentais para qualquer organização. Culturas vêm da identidade de cada um e é algo que se traz junto de si, passando para seus subordinados, é como uma espécie de marca da pessoa. Clima, por outro lado, é o ambiente emocional da organização. Uma empresa com um bom clima organizacional produz melhor, pois as pessoas vão estar conectadas entre si, mostrando bons resultados”*. Com isso, percebe-se que o gerente tem uma boa visão sobre os conceitos administrativos de clima e cultura organizacional, tendendo a utilizá-los para um melhor interagir da unidade.

Quando perguntado se sua cultura pessoal interfere nas atividades da empresa, foi respondido o seguinte: *“Acredito que sim. É inevitável os gestores de organizações deixarem marcas nos seus funcionários, pois é algo que temos dentro de nós e que às vezes acaba acontecendo sem nem ao menos percebermos”*. Assim, vimos que ele realmente sabe que influencia seus subordinados com suas próprias peculiaridades.

A respeito dos seus costumes, foi perguntado o que ele acha que poderia ser mudado dentro da organização, e foi dito que: *“Acredito que poderia me relacionar melhor com meus subordinados. Claro que possuímos uma relação muito boa, mas não há nada que não possa ser melhorado. Por viajar muito, acredito que não participo com êxito das atividades internas dos meus colaboradores. Tenho que me posicionar como amigo, além de gerente”*. Dessa forma, vimos que o gerente tenta melhorar seu relacionamento com os funcionários. Ele sabe que é importante manter um bom relacionamento com todos, mas é importante ressaltar que ele deve saber a hora de ser amigo e ser chefe.

Ao ser perguntado se a empresa tem um clima organizacional agradável, foi respondido que: *“Sim, a empresa possui um ótimo clima organizacional, todos se dão muito bem, o que faz com que a gente consiga andar bem com a unidade”*. Vemos com isso que ele acha avalia como bom o clima organizacional e, por isso, a unidade segue sem problemas.

Ainda a respeito do clima organizacional, foi perguntado quais os seus pontos fortes e fracos. A resposta foi a seguinte: *“Como ponto forte, somos bem unidos, tanto na vida profissional quanto pessoal. Por ser uma unidade pequena, todos os funcionários se conhecem e convivem bem, e com isso temos uma ótima relação, propiciando um bom desenvolvimento. Como ponto fraco, acredito que, por termos esse bom relacionamento próximo, fica um pouco difícil na hora que vêm más notícias da sede para algum funcionário”*. Percebe-se aqui que o gestor possui amizade com boa parte da organização, o que dificulta na hora de tomar medidas severas em relação a algum funcionário.

2.2) De acordo com a entrevista com uma analista da unidade, foram colhidas as seguintes respostas:

Ao ser perguntada o que se entende por cultura e clima organizacional, foi respondido que: *“Bom, eu consigo entender que cultura é a forma de trabalho, o jeito que se tem dentro da empresa na hora de realizar as tarefas. Clima é o meio de convivência entre os funcionários”*. Com isso, é percebido que a analista tem um pequeno entendimento do assunto, mas que este poderia ser mais bem esclarecido.

Quando questionada se sua cultura pessoal interfere nas atividades da empresa, foi respondido o seguinte: *“Não, eu não me imponho em relação às atividades da empresa. Acredito que sou reservada e não possuo influência significativa sobre a cultura dessa unidade, claro que todos contribuimos um pouco para essa cultura, mas acho que minha é parte é pouco significativa”*. Assim, vemos que ela não crê que sua cultura pessoal interfira na empresa, mesmo sabendo que todos podem influenciar e serem influenciados em uma cultura organizacional.

A respeito dos seus costumes, foi perguntado o que ela acha que poderia ser mudado dentro da organização, e foi dito que: *“Bom, acho que eu poderia fazer mais pela própria empresa, me impor mais. Sou muito reservada e acredito que isso dificulta um pouco até o relacionamento com meus amigos, por isso, acho que devo me propor a interagir mais com minha equipe”*. Dessa forma, foi visto que a analista se sente meio retraída com a equipe, não sente que faz parte totalmente da equipe, ao contrário do que o gestor achava.

Ao ser perguntado se a empresa tem um clima organizacional agradável, foi respondido que: *“Com certeza, a empresa tem um ótimo clima organizacional, todos são muito amigos e receptivos, acredito que é um diferencial dessa unidade”*. Assim, é

perceptível que ela acha que a organização tem um bom clima, e que isso é um diferencial para eles.

A respeito do clima organizacional, foram questionados quais os seus pontos fortes e fracos. A resposta: *“Ponto forte, acho que deve ser essa boa receptividade da equipe, o que gera uma fácil adaptação para quem é novo na empresa, muitas vezes ajuda muito os estagiários que são trocados com mais frequência, e não acredito que possua pontos negativos”*. Percebe-se aqui que a analista acredita que o clima só possui pontos positivos, por conta da receptividade de seus companheiros, sem possuir nenhum ponto negativo, na sua visão.

2.3) Em entrevista com uma técnica da unidade colhemos as seguintes respostas:

Ao ser perguntada o que se entende por cultura e clima organizacional, foi respondido que: *“Eu acho que cultura e clima são coisas relacionadas, e que uma é dependente da outra, pois se a cultura for boa, o clima também será”*. Com isso, é percebido que a técnica não tem uma boa noção sobre os dois conceitos.

Quando perguntada se sua cultura pessoal interfere nas atividades da empresa, foi respondido que: *“Acredito que possa, sim, interferir, porque cada um de nós traz traços da vida, e que colocamos em tudo o que fazemos, por isso essa unidade é do jeito que nós a fazemos”*. Assim, vemos que ela realmente acha que sua cultura pessoal possa interferir, como também a dos seus colegas.

A respeito dos seus costumes, foi perguntado o que ela acha que poderia ser mudado dentro da organização, e foi dito que: *“Nada, não preciso mudar em nada os meus costumes dentro da organização, pois acho que não estão influenciando negativamente em nada aqui dentro”*. Dessa forma, vemos que a técnica não acredita que seus costumes pessoais estão interferindo em algo na empresa.

Ao ser perguntada se a empresa tem um clima organizacional agradável, foi respondido que: *“Sim, somos uma boa equipe, bem unidos tanto dentro como fora da empresa”*. Assim, a técnica acredita que a equipe possui uma boa interação, inclusive no âmbito pessoal.

A respeito do clima organizacional e de seus pontos fortes e fracos, a resposta foi a seguinte: *“Temos como ponto forte a nossa união, que é fundamental para as atividades da*

unidade, e como ponto fraco acredito que interação do nosso gerente, pois ele viaja bastante e por isso acaba muitas vezes deixando de participar das atividades internas, deixando o laço um pouco “frouxo”. Percebe-se aqui que a técnica acredita na união da empresa e que acredita ser negativo o fato de o gestor sempre viajar, mesmo que seja por ordens superiores, pois assim deixa o laço entre eles mais fraco.

2.4) De acordo com a entrevista com um estagiário da unidade, foram colhidas as seguintes respostas:

Ao ser perguntado o que se entende por cultura e clima organizacional, foi respondido que: *“Cultura organizacional vem da cultura de cada funcionário ou geralmente do gestor, que vai passando para cada funcionário, formando assim a identidade da empresa. Clima é a relação entre todos da empresa, e como as coisas acontecem por conta disso”*. Percebemos que o estagiário possui grande noção dos conceitos de clima e cultura organizacional.

Quando perguntado se sua cultura pessoal interfere nas atividades da empresa, foi respondido que: *“Não, muito pelo contrário, acredito que somos influenciados pela cultura do gestor ou até mesmo ele é influenciado pela cultura dos seus superiores e, assim, acaba passando para cada um de nós”*. Assim, vemos que ele não acredita que influencia na cultura organizacional, e que é influenciado pelos demais.

A respeito dos seus costumes, foi perguntado o que ele acha que poderia ser mudado dentro da organização, e foi dito que: *“Não, pois meus costumes não influenciam em nada na empresa, como já disse na pergunta anterior, acredito que nós, subordinados, somos mais influenciados do que influenciados em algo”*. Assim, vemos que o estagiário acredita na influência externa sobre os subordinados.

Ao ser perguntado se a empresa tem um clima organizacional agradável, foi respondido que: *“Mais ou menos, acredito que poderia ser melhor”*. Vemos assim que ele possui certo preconceito ao clima existente na empresa.

A respeito do clima organizacional, sobre os seus pontos fortes e fracos, a resposta foi a seguinte: *“Como ponto forte, a empresa possui um clima bom, mas entre os analistas, gerentes e técnicos, ou seja, entre o pessoal que é concursado e vinculado direto com Recife, e isso é bom de certa forma para eles. Já como ponto fraco, acredito que eles são pouco favoráveis aos subordinados, não temos muito direito de resposta e isso pode acabar prejudicando nos trabalhos desenvolvidos na organização”*. Percebe-se aqui que o estagiário

acredita que os subordinados como eles e os terceirizados não possuem muitos direitos na unidade.

2.5) De acordo com a entrevista com um terceirizado da unidade, foram colhidas as seguintes respostas:

Ao ser perguntado o que se entende por cultura e clima organizacional, foi respondido que: *“Rapaz, eu não entendo muita coisa sobre isso não, mas acredito que seja o clima entre nós da unidade, né?”*. Percebe-se aqui que o terceirizado não possui muito conhecimento da área.

Quando perguntado se sua cultura pessoal interfere nas atividades da empresa, foi respondido o seguinte: *“Não, nós não nos envolvemos muito com as coisas da organização. Fazemos o que somos pagos para fazer, também não temos a oportunidade de interagir de forma que vá interferir em algo na empresa”*. Assim, vemos que os terceirizados não possuem muita influência nas atividades-fim da empresa.

A respeito dos seus costumes, foi perguntado o que ele acha que poderia ser mudado dentro da organização. Foi dito que: *“Nada, por não interferimos muito na hora das atividades deles, não temos no que interferir e nem mudar”*. Dessa forma, vimos que ele acha que na sua posição não tem nada o que ser mudado.

Ao ser perguntado se a empresa tem um clima organizacional agradável, foi respondido: *“Possui, sim. O clima é bom aqui dentro, mas é meio dividido, pois é como se existisse um tipo de clima com uma parte e com outra”*. Dessa forma, vemos que a empresa está dividindo seu clima em duas partes, em relação à escala hierárquica, uma superior e outra inferior.

A respeito dos seus pontos fortes e fracos, a resposta foi a seguinte: *“Ponto forte é o clima organizacional, a boa receptividade dos superiores; são pessoas boas e que ajudam quando necessário. Como fraco, é a falta de comunicação em determinados momentos, em que temos muitos chefes e as vezes não sabemos quem realmente é o chefe principal”*. Percebe-se assim uma falha de comunicação em relação às ordens de chefe para subordinado, pois como existem muitos analistas na unidade, o terceirizado não sabe a quem obedecer primeiramente, por isso, a importância de um organograma.

Ao se fazer uma análise das respostas colhidas, percebemos que a empresa possui uma desigualdade na sua estrutura, os cargos mais altos pensam que o clima da empresa está bem desenvolvido, já as classes mais baixas não se sentem satisfeitas com esse clima. Também se pode perceber que os estagiários e os terceirizados sentem-se sem voz dentro da empresa, sem poder opinar dentro da unidade. Sendo assim, a empresa acaba perdendo por não ouvir a opinião de todos, por isso se faz necessária uma análise do ambiente interno da empresa, para se poder melhorar o seu clima e incluir toda a equipe em um só grupo.

3) Análise SWOT



Figura 4 - Exemplo de Matriz SWOT da empresa.

Fonte: Autor (2016)

Com a análise SWOT do ambiente interno da empresa, pôde-se constatar que podemos melhorar o clima organizacional. Ela já possui pontos fortes, como foi constatado a partir da entrevista, como a receptividade da equipe com novatos da empresa, a amizade que todos possuem além do trabalho e a boa comunicação da equipe. Como ponto fraco, a falta de interação com toda a equipe, muitas vezes se restringindo aos analistas da empresa, a falta de um organograma efetivo, que faz com que os subordinados se sintam perdidos ao receber ordens diferentes de analistas diferentes. A empresa tem a oportunidade de facilitar o acesso à informação com todos os colaboradores, pois com uma boa comunicação, certamente a

produtividade aumentará. Como ameaças, a falta do organograma cria ruídos de informação, ou seja, um analista pede uma coisa, e outro pede outra coisa, fazendo com que o subordinado se sintá perdido, tentando fazer tudo ao mesmo tempo e obviamente deixando de realizar as atividades com mais eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho procurou-se estudar os efeitos do mau gerenciamento do clima e da cultura organizacional em uma unidade de uma empresa de grande porte localizada na cidade de Serra Talhada- PE, e que trabalha com a instrução de pequenos e médios empresários. Tentamos identificar os problemas que podem ser causadores desses fatores.

Todas as empresas têm sua cultura definida e diferenciada das demais, pois esta vem de cada proprietário que a repassa aos seus subordinados, imprimindo sua identidade na organização, e influenciando diretamente no dia a dia dos trabalhos. Um mau gerenciamento do clima organizacional pode causar problemas internos que se não forem bem esclarecidos podem se propagar externamente, trazendo grandes danos à organização. Por esse motivo, a organização em questão nesse trabalho foi estudada para que se proporcionem maneiras de trabalhar esses temas e procurar resolver os problemas causados por eles.

Nesse estudo, procurou-se mostrar como os problemas de um mau gerenciamento do clima e da cultura da empresa podem causar danos graves, e por isso deve ser tratado o mais rápido possível. A partir das entrevistas, verificou-se que a empresa possui um clima dividido entre duas bases: os que ganham mais e os que ganham menos, além de ter suas tomadas de decisões muito centralizadas, por isso foi aplicada uma análise SWOT que possibilitou mostrar onde a empresa pode melhorar suas oportunidades e cuidar de suas ameaças, para que se descentralize mais e inclua todos os funcionários como um único grupo. Também foi importante a definição do organograma da empresa, pois possibilitou que os funcionários se localizem dentro da organização, facilitando as ordens a serem obedecidas e cada um sabendo em que lugar está lá dentro.

Para concluir, foi visto que o estudo aqui trabalhado cumpriu o que se pretendia, e pode servir como base para estudos e pesquisas sobre o tema, além de servir de contribuição para a referida empresa, caso possa e queira aplicar os devidos sistemas aqui propostos. Esperamos ter contribuído para que a empresa possa melhorar essa questão e solucionar todos

os problemas que tenham e que possam vir a ter no que se refere ao clima e cultura organizacional, para dessa forma poder se destacar e servir de exemplo para os empresários que forem utilizar dos serviços prestados pela organização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. **Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) ou (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças)**. Disponível em: < <http://www.dearaujo.ecn.br/cgi-bin/asp/analiseSwot.asp>.> Acesso em: 05 Out 2016.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto. **Psicodinâmica da Vida Organizacional: Motivação e Liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 1ª edição. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KAHALE, Flávia. **Pesquisando a Motivação: A Pesquisa de Clima Organizacional**. Instituto MVC. Disponível em: < <http://www.institutomvc.com.br/clima.htm>. > Acesso em: 07 Out 2016.

LUZ. **Modelos de Organogramas**. Disponível em: <<http://blog.luz.vc/o-que-e/modelos-de-organogramas/>> Acesso em: 18 out. 2016.

OLIVEIRA, M. A. **Pesquisas de Clima Interno nas Empresas: O caso dos desconfiômetros avariados**. São Paulo: Nobel, 1995.

PEROVANO, D.G. **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social**. Curitiba: Juruá, 2014.

SHAHIR, H. Y.; DANESHPAJOUH, S.; RAMSIN, R. **Improvement strategies or agile processes: a SWOT analysis approach**. In: Proc. of the SERA Conference, 2008. p. 221-227.

STONER, James Arthur Finch; FREEMAN, R. Edward. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TEIXEIRA, I. T.; ROMANO, A. L.; EDMUNDO E. V. **Estratégias De Operações No Setor De Serviços: O Caso Das Cooperativas De Saúde**. São Paulo: Simpósio de Engenharia de Produção, XVIII, anais, UNESP, 2011.

TREASY. **Matriz SWOT ou Matriz FOFA: utilizando a Análise SWOT para conhecer as cartas do jogo e aumentar as chances de vitória de sua empresa**. Disponível em: <<https://www.treasy.com.br/blog/matriz-swot-analise-swot-matriz-fofa/>> Acesso em: 18 out. 2016.

WEIHRICH, H. **“The TOWS matrix: a tool for situational analysis”**. Journal of long range planning, v.15, n. 2, 1982.

Entrevista

ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE⁵³

*Arthur William Pereira da Silva**
*Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho***
*Helaine Cristine Carneiro dos Santos****
*Brenda Nathalia Fernandes Oliveira*****

Esta entrevista, realizada com as professoras do 2º, 3º e 5º anos do ensino fundamental I de uma escola particular situada na cidade de João Pessoa – PB, objetiva analisar as concepções de sustentabilidade dessas professoras do ensino fundamental I, ou seja, como essas profissionais entendem a sustentabilidade e como se dá a educação para a sustentabilidade nessa escola e ainda como ela pode ser aperfeiçoada.

Acredita-se que a profundidade das concepções de sustentabilidade das professoras do ensino fundamental I possa influenciar diretamente em como as crianças irão conceber este fenômeno, tendo em vista que dentro do ambiente de educação para a sustentabilidade, desenvolvido na escola, as professoras são protagonistas nesse processo, sendo os indivíduos que mais interagem com as crianças a fim de contribuir para a expansão da sua visão sobre a temática, daí a relevância da presente entrevista.

Entrevistador: Professora do 5º ano, você poderia me falar um pouco sobre as atividades que você participou aqui na escola durante o ano sobre sustentabilidade, escolher algumas que você lembre, e me dizer brevemente quais foram e como foram essas atividades?

Professora do 5º ano: Uma atividade que a gente fez nesse ponto da sustentabilidade, que está bem fresquinha, é a mostra pedagógica, que nós trabalhamos efetivamente as 17 metas.

⁵³ A transcrição das respostas se deu sem qualquer correção ortográfica e gramatical com vistas a preservar a espontaneidade e o coloquialismo das mesmas.

* Doutorando em Administração pela Universidade Potiguar (UNP); Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Especialista em Gestão Empresarial pela Universidade Potiguar (UNP); Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Potiguar (UNP).

** Doutora em Administração e Turismo - UNIVALI; Mestrado em Administração - UFSC; Graduação em Ciências Contábeis – UFSC; Professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

*** Mestra em Administração - UFPB; Graduada em Administração – UFRPE; Professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

**** Especialista em saúde coletiva - UNOPAR e graduada em Nutrição – UNP; Professora da Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR.

Com a turma do 5º eu trabalhei a meta 3 (Saúde e Qualidade), e foi um momento de reflexão, bastante intenso com a turma, onde a gente trabalhou essa questão da qualidade de vida num mundo mais sustentável, né?! Desenvolver saúde não só vem de questões de ter uma alimentação saudável, mas no todo. Quando você está bem emocionalmente, psicologicamente, socialmente... Então assim, a sustentabilidade permeou por todos esses caminhos, nessa atividade que foi muito significativa e muito importante pra turma.

Entrevistador: E a professora do 2º ano, tem alguma coisa pra colocar?

Professora do 2º ano: É, a questão da mostra pedagógica que a gente teve semana passada. No caso a minha, a gente trabalhou a meta 4, diante das 17 metas globais colocadas pela ONU pra serem cumpridas até 2030, e a minha foi Educação de Qualidade (Meta 4), então a questão da sustentabilidade na educação, o cuidado com o outro na educação. Eu também lembro do projeto junino, né, o projeto São João, que a gente trabalhou a cultura nordestina, só que era nesse cuidado de sustentar a nossa cultura, a nossa cultura de raiz, o nosso início lá do nordeste, esse cuidado de sustentar também a cultura. Lógico, trazendo pro planeta, trazendo discussões de melhorar o planeta, mas trazendo pra nossa cultura, a festa de São João, que era de sustentar, da gente segurar de verdade essa nossa cultura, que é tão rica. A gente trabalha bastante isso também no projeto de São João. E também todos os nossos 'BOA TARDE' foram voltados, a maioria dos nossos, não vou generalizar também, mas a maioria, sempre a gente estava remetendo à sustentabilidade, sustentar o outro.

Professora do 5º ano: Muito forte no início do ano, quando a gente traz o tema gerador: Nosso Planeta, Nossa casa! E aí é que os estudantes trazem, né, como esse planeta que é a nossa casa, será que é só o planeta em si, ou o planeta que começa em mim né, a casa que é o meu corpo, né, que passa por tudo isso pra chegar na casa maior, que é o nosso planeta. Isso foi muito forte também no início do ano quando a gente trabalhou o projeto do tema gerador.

Professora do 3º ano: Como as meninas já citaram a mostra está muito fresca na nossa mente, né?! As meninas, cada uma trabalhou a sustentabilidade em um objetivo diferente, e eu na minha turma trabalhei a divulgação, a apresentação das 17 metas. Mas, uma fala que eu fiz hoje no Boa Tarde, e que eu achei muito coerente é que: trabalhar as 17 metas pra gente aqui no IPEI, trabalhar a sustentabilidade, independente da ONU ter lançado essa proposta agora, já é uma coisa que a gente, respira aqui, é uma coisa que permeia nosso dia a dia. Tudo que a

gente faz, se planeja pra o Boa tarde a gente, planeja pensando na sustentabilidade. Se a gente planeja o São João, como citou a professora do 2º ano, a gente planeja pensando na sustentabilidade. Então, assim, citar uma atividade que a gente faça com sustentabilidade, é dizer: trabalhar sustentabilidade aqui no IPEI, eu comecei no dia 02/02/2016, quando eu comecei as aulas, e vou encerrar no dia 19/12/2016 que é quando acaba o último dia de aula aqui com os meninos.

Entrevistador: Então seria uma coisa geral, né?

Professora do 3º ano: É. Já é uma coisa que a gente... permeia tudo naturalmente.

Entrevistador: Você já participou ou teve alguma experiência a esse respeito (sobre sustentabilidade), fora da escola? Tipo: Trabalhos interiores, na família, igreja, algum grupo social que você faça parte? Alguma ação, alguma atividade que tenha a ver com esse tema? Não precisa ser de agora, pode ser bem anteriormente também.

Professora do 3º ano: Não recorro não. Pode ser na minha casa?

Entrevistador: Pode.

Professora do 3º ano: Na minha casa eu venho numa batalha com a questão da economia da água, pensando nessa questão do planeta mesmo. Minha mãe é viciada em limpeza, e aí é uma coisa complicada, tipo: Não precisa lavar a calçada todos os dias! Quando lavar use o balde. Então, assim, é o tempo todo, e é um exercício, é uma batalha que ainda não consegui vencer não na minha casa, mas é uma coisa que eu estou tentando conscientizar e já tá virando uma coisa “chata”, porque já internalizou, aí minha irmã já pegou o discurso quando eu não estou em casa, mas eu acho que daqui a pouco eu consigo chegar lá.

Professora do 2º ano: Eu me recordei agora... 2007 eu acho. Eu fazia o curso na ESPEP (Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba), na época tinham muitos cursos pra Sapé-PB, e quem tinha acesso lá conseguia fazer os cursos gratuitos. Eu tinha um professor que era de Geografia, o nome dele era Jackson, não me lembro o sobrenome dele, ele é da UEPB, e um dos cursos que ele ofereceu pra gente, uma semana de aula, foi justamente sobre essa questão da sustentabilidade. Agora assim, eu não lembro o tema geral. Ele pegou dois dias na

semana e trabalhou isso muito forte com a gente. Na época eu tinha 16-17 anos, e assim, ele tocou a gente de uma forma muito linda, desde as plantas que tinha lá no espaço que a gente fazia, que é lá na escola em Sapé, desde as plantas, até a questão de reutilizar os copos descartáveis, que a gente ficou a semana todinha utilizando o mesmo copo. Fez um mural de copos, e aquele copo era da professora do 2º ano, então de segunda até sexta aquele copo era da professora do 2º ano. Ninguém precisou pegar outro copo, e aí a partir desse momento, tinha todo aquele discurso em casa: cuidado com a água, cuidado com a luz. Que a consciência dos meus pais acredito que não era nem a questão do planeta, do sustentar, era a questão do gastar, da conta, né, do dinheiro. Mas todo aquele discurso que tinha em casa nos meus 16-17 anos, quando eu participei desse curso com o professor Jackson, eu entendia um dos motivos principais, o motivo principal, na verdade, que era de sustentar o planeta. Mas a gente vai passando o tempo, e vai vivenciando em vários lugares que não levam a sério isso, e nem internalizam isso. Fazem parte de campanhas, de uma coisa ou outra, mas internalizar, vivenciar diariamente, rotineiramente só aqui no IPEI, na verdade. Assim, é uma coisa que não é algo forçado, não é algo pensado que hoje tem que ser assim, amanhã tem que ser assim... Não! É uma coisa que a gente vai vivendo naturalmente, dia após dia. Então eu lembro disso. Eu lembro desse curso, e depois disso, esses anos todinhos, 2006-2007 [até hoje], 10 anos né, só aqui no IPEI vivenciando diariamente. Lógico, minhas atitudes sempre foram pensando no desperdício de tudo, mas mais nessa questão também do dinheiro, de não gastar. A visão do planeta, do cuidado com ele, eu passei a ter realmente quando eu cheguei aqui no IPEI.

Entrevistador: Mas essa visão de não gastar você acha que também tem a ver com sustentabilidade? De não gastar o dinheiro. Ou não?

Professora do 2º ano: Tinha. Hoje no sentido que eu vejo que eu tinha é diferente. Na época, o não gastar pra mim o meu dinheiro, o que eu queria saber de não gastar não era o planeta, eu não gastava porque o meu dinheiro não precisava estar pagando tantos reais de conta de luz, se eu podia economizar pra tantos reais. E essa consciência, embora eu soubesse que a energia que a gente recebe a maioria vem de hidrelétrica, e passa pelo processo de seca, essas coisas, isso era a última coisa que eu pensava, porque eu pensava primeiro era no meu dinheiro na conta de luz ou meu dinheiro na conta de água. Meu pensamento de sustentabilidade, do cuidado realmente com o planeta, o natural, o que a gente vivencia, o que eu consegui internalizar, foi quando eu entrei aqui no IPEI. Antes era um cuidado, mas não era por causa

do planeta não, era por conta do bolso realmente. Embora eu tenha tido esse curso que foi tão bom pra mim. Mas se não vivenciar vai esquecendo.

Entrevistador: E você, Professora do 5º ano?

Professora do 5º ano: Ela falando [professora do 2º ano], eu lembrei de uma vivência que eu passei ainda na época da faculdade. Que a gente fez um estágio numa escola, na usina Monte Alegre. E aí uma das coisas que, eu acho que até meio sem perceber, eles trabalhavam a questão da sustentabilidade, e tudo que era consumido na merenda da escola vinha de uma horta que eles tinham dentro da própria escola. Tinha um terreno grande, lateral e fundo, a escola não era tão grande assim, e aí temperos, verduras, legumes, algumas frutas vinham dessa horta pra produção da merenda na escola. Então a gente comentando, vivenciando isso a gente percebe que mesmo inconscientemente, aquelas pessoas, de alguma forma, estavam vivendo a sustentabilidade, ao estar consumindo produtos livres de agrotóxicos, que não poluem o planeta, tendo esse cuidado, que foi uma experiência. Mas aí como a professora do 2º ano falou, essa questão mesmo desse cuidado, de se preocupar... hoje eu tenho até aquela preocupação de quando eu vou fazer a feira lá de casa, procurar feiras com produtos orgânicos, que antes eu nem me importava com isso. Então eu já o cuidado de procurar produtos orgânicos que são mais saudáveis, que não poluem o planeta, de quando estou dentro de casa apago as luzes, que não há necessidade de tantas luzes acesas, quando você vai lavar uma louça de ter o cuidado pra não gastar água, de não usar a máquina de lavar várias vezes durante a semana. Então tudo isso eu, como pessoa, comecei quando vim pra cá, ter essa vivência. Eu até comentava com Professora do 3º ano de tantas coisas que a gente vai construindo dentro da gente depois que veio pra cá, pro IPEI. E, assim, já se torna meio que estranho diante de outras realidades na sociedade, e de outras realidades de outras escolas. Eu dou aulas de reforço, e conversando com algumas mães agora esse final de ano elas começaram a me questionar: tu conheces tal escola? O quê que tu achas? Aí eu disse: Mulher, é o seguinte, eu vou evitar de opinar por tal escola porque depois de tudo que a gente construiu, que eu construí de visão de mundo no IPEI, eu me sinto meio estranha em falar de outras escolas, porque, assim, é uma visão diferenciada, por mais que exista esse cuidado [com a sustentabilidade], você sente que é um cuidado superficial. Não é algo que é construído no dia a dia, e passa os muros da escola. Você percebe que as famílias também levam esse cuidado pra casa, e tem esse cuidado dos estudantes continuarem com isso no meio que eles vivem. E a gente também como professor, como educador.

Entrevistador: De que formas você trabalha a temática sustentabilidade com os seus alunos aqui na escola? Quais atividades e ações são desenvolvidas?

Professora do 5º ano: Quando a gente leva eles a refletirem sobre essa necessidade do cuidado, cuidado com o outro, de respeitar as diferenças que existem no outro, de respeitar a opinião de cada um, de perceber essa diferença que existe de opiniões. A gente tem falado muito agora dessa questão das mudanças, porque os meus estudantes estão no quinto ano, e vão passando por essas mudanças na puberdade, na adolescência, e a gente fala muito dessa questão do respeito, nesse processo de transformação no meu corpo, e no outro. E aí a sustentabilidade também passa por essas ações, de eu perceber, que eu estou crescendo e que eu preciso me respeitar, que eu preciso respeitar o outro, e levar isso pro meio que eu vivo, pra sociedade.

Entrevistador: Em que espaço isso acontece?

Professora do 5º ano: Na sala de aula.

Entrevistador: Na sala de aula, durante as matérias convencionais então, né?!

Professora do 2º ano: Também na sala de aula. Dentro de cada planejamento semanal que a gente vai construindo, dentro de cada disciplina, a gente vai vendo onde que vai entrar a sustentabilidade, e aí a gente vai bolando, junto com as coordenadoras, aulas que sempre venha essa consciência de sustentar e de respeito. Desde uma fila que organizada pra sair pra lanche, até isso que a professora do 5º ano disse, falou de respeitar as opiniões. É diário em cada disciplina, e em cada conteúdo como é que a gente vai trabalhar.

Professora do 3º ano: Uma questão que eu acho importante a gente pontuar aqui é a questão do cuidado no Boa Tarde. Nós sempre fazemos atividades no Boa tarde, e elas são divididas em: um dia é reflexão, no outro é uma atividade de corpo, interpretação de algum texto ou de alguma música, pra gente não cantar ou cantar, cantar entendendo o que se canta, e porque canta. E aí quando é uma atividade de corpo, que envolve movimentos, nós costumamos dividir os alunos em grupos de quatro, fazendo grupos mistos (2º, 3º, 4º e 5º ano) pra trabalhar neles esse cuidado mesmo, o respeito (eu sou maior, ele é menor, ele entendeu de uma forma

e eu entendi de outra). A gente trabalha constantemente no Boa Tarde esses grupos mistos pra que eles consigam aceitar, consigam cuidar, consigam entender o limite do outro.

Entrevistador: Através de que outras formas e atividades vocês acham que esse tema da sustentabilidade pode ser inserido aqui na escola?

Professora do 3º ano: Nós vamos ficar conhecendo o tema gerador do ano que vem, na semana pedagógica. Eu sei que o tema do ano que vem vai ser um dos 17 objetivos, eu não sei exatamente qual é, mas planos futuros a gente só tem mesmo na primeira semana, porque mesmo trabalhando a sustentabilidade, tudo que a gente faz tem que permear pelo nosso tema gerador. Que esse ano nosso tema gerador foi: Nosso planeta, nossa casa, que a gente deu um enfoque. Aí a partir do nosso tema gerador do próximo ano é que a gente pode começar a preparar novas atividades, com novos desafios pra continuar esse tema da sustentabilidade durante os caminhos.

Entrevistador: Mas, mesmo que não viesse a ser colocado em prática na escola, mas você teria alguma ideia do que poderia ser feito, caso continuasse essa temática ano que vem pra trabalhar esse tema?

Professora do 3º ano: [Ela conta que escreveram juntamente com os alunos, uma carta a 2 vereadores eleitos, que cobrava mais ações sustentáveis na cidade]. Cobrar as ações, junto aos vereadores, que escrevemos na carta.

Professora do 2º ano: Na minha visão como professora, já é tão abrangente, tão completo, tão bem pensado... Esse ano nós trabalhamos o bairro com os meninos do 5º ao 9º... é tão abrangente, que se a gente pensar assim, a gente acha que não falta nada, eu na minha visão de professora. Até no poder público a escola já foi atrás, através dessa carta. Na minha visão hoje eu não acrescentaria nada, porque já é muito abrangente, desde os pequeninhos do ciclo I, até os meninos do 9º que já tem uma visão mais de fazer, de executar.

Professora do 5º ano: Eu acho que na verdade é dar prosseguimento a essas ideias que já foram pautadas. E, independente do tema gerador de 2017, eu acredito que a sustentabilidade permeia todos os espaços do IPEI porque está na essência da escola, da proposta pedagógica, do que se acredita, e do que você constrói quando vem pra cá. Então eu acho que é uma

sequência que se guia em nossas aulas, independente da turma que esteja, essa construção do respeito, a diversidade, as diferenças, ao outro, a levar o outro a compreender isso no meio político, sem ser aquela política partidária, mas uma política que constrói, que se preocupa com o social, com o pessoal, com a comunidade. Acho que é uma sequência dessas atividades.

Entrevistador: Agora eu quero que você pense no que a gente conversou até agora, e me diga o que é sustentabilidade pra você e o que ela envolve.

Professora do 5º ano: Sustentabilidade pra mim é uma construção de consciência de todo esse meio social, político, pessoal, onde eu construo esse respeito, esse cuidado a mim, ao outro e ao planeta que eu vivo, e aí envolve ações efetivas que partem desde essa construção de consciência no espaço escolar, até essa extensão pra família, pra o bairro onde essa família está inserida, pra o bairro onde essa escola está inserida, até chegar aos nossos representantes políticos, que vão poder também contribuir de forma efetiva, pra que essa sustentabilidade se espalhe num espaço maior, né, que vá além dos muros escolares, que seria a nossa cidade, o nosso estado, e conseqüentemente no Brasil, e no mundo todo.

Professora do 2º ano: Sustentabilidade é uma construção de valores inicialmente dentro de você pra poder ser expandido para aqueles que cercam você. Esses valores não estão somente ligados à natureza em si do planeta Terra, mas dos valores como ser humano mesmo, como respeito, como ajuda, como compreensão, como companheirismo, como o fazer para o outro. Então é uma construção primeiramente interna, é algo que é internalizado em mim, pra poder ser exposto, pra poder ser colocado pros outros, porque se for algo que eu veja e copie, isso vai ser uma palestra, vai ser um tema, vai ser qualquer coisa, menos a internalização dessa sustentabilidade.

Professora do 3º ano: É bem um resumo do que as meninas disseram mesmo. Quando eu penso nessa palavra sustentabilidade, ouvindo essa palavra há algum tempo atrás eu iria pensar pelo lado, não sei se diria prático, que era não cortar árvore, desligar a torneira quando estiver escovando os dentes, e aí depois que a gente vai vivenciando, sentindo, a gente vai internalizando, a gente vai percebendo que sustentabilidade é eu sustentar e conseguir suprir também a necessidade do outro. É eu me fortalecer, me sustentar, pra que eu consiga sustentar o outro. E não é sustentar o outro, só o outro, é a natureza, o olho d'água que tá nascendo e

alguém foi lá e colocou um pedregulho e enterrou, é eu sustentar o outro enquanto pessoa, na sua forma mais integral. Sustentar o outro emocionalmente, sustentar o outro fisicamente, é eu poder estar bem, estar firme, estar sustentada pra eu poder estender minha mão pra dar ao outro, em qualquer que seja o aspecto. Seja ele social, emocional, espiritual, ambiental... é eu estar pronta pra ajudar o outro.