

SCIENTIA UNA

n. 6

maio - 2005

Olinda

Scientia Una	Olinda	n. 6	p.1-120	maio 2005
--------------	--------	------	---------	-----------

A **SCIENTIA UNA** é uma revista científica interdisciplinar, destinada à publicação de trabalhos de alunos e professores da FOCCA e de outras Instituições de Ensino Superior. Os conteúdos emitidos nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores.

Política Editorial: cada artigo apresentado é revisado por, no mínimo, três membros do Conselho Editorial, sob o sistema *blind review*, no qual a identidade do autor é sempre mantida em sigilo para o relator e vice-versa.

Coordenação do CAC – Centro de Atividades Científicas da FOCCA
Prof. Tibério Monteiro

Edição da Scientia Una
Manoelita Chiappetta
Jornalista – DRT - 1980 - PE

Conselho Editorial:

Adilson Celestino de Lima. Mestre em Administração pela UFPB, Doutorando em Administração pela UFPE, Consultor de Empresas, Professor da FOCCA – FACULDADE DE OLINDA e da Universidade Católica de Pernambuco.

Aristóteles Silva Veríssimo. Graduado em Comunicação Social – UFPE, Graduado em Administração – FOCCA – FACULDADE DE OLINDA, Graduado em Licenciatura Plena em Comércio – UFPE, Especialista em Marketing – FGV-RJ, Mestre em Administração – UFRN, Consultor de Empresas, Professor Universitário, Coordenador de Curso Superior.

Bereneza Brasileiro. Doutora em Biologia de Fungos pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos da Universidade Federal de Pernambuco, Pesquisadora do Laboratório de Genética de Microrganismos do Departamento de Genética, Centro de Ciências Biológicas – UFPE.

Carlos Alberto Berriel Pessanha. Mestre em direito Público – UFPE, Membro da Academia Pernambucana de Letras Jurídicas, Coordenador do curso de Direito da FOCCA – FACULDADE DE OLINDA.

José Arimatés de Oliveira. Doutor em Administração – FGV-SP, Pós-Doutor em Psicologia Organizacional – Universidade de Barcelona, Professor do Programa de Pós-Graduação de Administração – UFRN.

Josué Souto Maior Mussalém. Mestre em Economia, Administrador de Empresas, Consultor, Professor, Conferencista Internacional.

Luciano Ramos Brasileiro. Mestre em Administração de Empresas – UFRN, Professor e Coordenador do Curso de Administração de Empresas da FOCCA – FACULDADE DE OLINDA, Vice-Presidente Administrativo e Financeiro da ADVB-PE.

Marcos Antônio Fonseca Calado. Mestre em Administração – UFRPE, Economista, Consultor, Escritor, e Professor da FOCCA – FACULDADE DE OLINDA.

Michel Zaidan Filho. Doutor em Historia Social – USP, Professor do Curso de Pós-Graduação de Ciência Política – UFPE.

Tibério Pedrosa Monteiro. Mestre em Negócios Públicos pela Indiana University of Pennsylvania - USA, Professor da FOCCA.

Wayne Thomas Enders. PhD. em Geografia/Economia pela The University of Texas at Austin e Pós-Doutor em Administração de Novas Tecnologias pela University of Texas Dallas – EUA, Professor dos Cursos de Administração e de Turismo da UFRN.

Normatização: Janildo Lopes da Silva – Bibliotecário – CRBA4/929

Revisão: Léa das Graças Dias de Oliveira – Mestra em Língua Portuguesa – UFPB

Diagramação: Samuca Estúdio de Arte

Periodicidade: Anual

Tiragem: Mil exemplares

*É permitida a reprodução dos artigos, integral ou parcialmente, desde que cedida a fonte.

Scientia Una / FOCCA - Faculdade de Olinda
— n. 1 (maio 2000) - . — Olinda :
FOCCA, 2000 -
v.

Anual
ISSN 1517-9729

1. Administração – Periódicos.
2. Contabilidade – Periódicos. I. FOCCA - Faculdade de
Olinda

65(05) CDU (2. ed.) FOCCA/BMC-2000-001

SUMÁRIO

1.O TERCEIRO SETOR:UM GIGANTE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO Jacyra Maria da Conceição Bezerra	05
2.A IMPORTÂNCIA DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO: EXIGÊNCIAS DO MEC PARA O AUTOCONHECIMENTO INSTITUCIONAL Marcos Antônio Fonseca Calado	13
3.INTERAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO RURAL E ADMINISTRAÇÃO RURAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL Enes Paulo Crespo e Roberto da Silva Alves	27
4.OS RENDIMENTOS, SOBRAS E RESÍDUOS DE MATERIAIS José Argemiro da Silva, Juscelino Carvalho de Brito e Joana D´arc Silva Galvão de Carvalho	41
5.A MEDIAÇÃO ALUNO-ALUNO NA REVISÃO DE TEXTOS Rilda das Neves Cabral de Barros	53
6.CONVERGÊNCIA, CRESCIMENTO ECONÔMICO E DESIGUALDADE DE RENDA NA MICRORREGIÃO DO CARIRI, ESTADO DO CEARÁ: 1970-1995. Wellington Ribeiro Justo e Egenilton Rodolfo de Farias	73
7. EM TERRAS QUE SE PLANTA CAFÉ, COLHEM-SE TURISTAS: O EMPREENDEDORISMO DOS PROPRIETÁRIOS RURAIS DE BREJÃO, PERNAMBUCO. Ceci do Eirado Amorim e Valéria Cristina de Andrade Barros	95
8. FORMAÇÃO ECONÔMICA ALEMÃ: DA UNIFICAÇÃO TERRITORIAL A ASCENSÃO DO III REICH Sandro Virgílio Prado Ribeiro	111

O TERCEIRO SETOR: UM GIGANTE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

*Jacyra Maria da Conceição Bezerra**
jacyra@faculdadesaomiguel.com

RESUMO

Após várias décadas, observam-se profundas mudanças na natureza das atribuições do Estado, que absorvia grande parte das responsabilidades pela provisão dos bens e serviços públicos, ficando enfatizada a função reguladora do Estado. É necessário lembrar que as mudanças surgem como decorrência dos novos relacionamentos por um conjunto mais amplo de transformações que agitam o mundo tanto no cenário político quanto no econômico, exigindo mudanças de atitudes no relacionamento do Estado com a sua sociedade. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o papel do Terceiro Setor e sua área de atuação nesse contexto, onde as organizações do Primeiro Setor e do setor privado se desviam dos propósitos iniciais para os quais foram criados.

PALAVRAS-CHAVE

ONG, Sociedade civil, Terceiro Setor.

ABSTRACT

Over the last several years, many changes happened in the goals and needs of the Public Sector. Several changes appears as a result of the news related and broader set of changes that in such a way transform the world in the political and economical scene, demanding new attitudes on the relationship of the State within the civil society. The article analyzes the contribution of the Non-profit Sector in Brazil and its performance and relationship within the Public Sector and Private Sector.

* *Mestre em Administração (UFRN) e professora da FOCCA.*

KEYWORDS

NGO, Civil Society, Non-profit

1. INTRODUÇÃO

Mudanças na composição e nos papéis dos atores sociais surgem em decorrência do cenário sócio, político e econômico atual, sobretudo novos desafios impostos pelo avanço da privatização, relacionadas por um conjunto mais amplo de transformações que agitam o mundo, exigindo mudanças de atitudes no relacionamento do Estado com a sua sociedade.

Desta forma, fica evidente que nenhuma sociedade pode sobreviver diante de um quadro em que o Estado se encontra fragilizado em sua ação e onde o mercado vive de um capitalismo selvagem. Esse processo de transformação mostra que a sociedade não é apática, muito pelo contrário, apresenta uma capacidade de absorção e de reação aos novos fenômenos. Esses fenômenos, por sua vez, permitem que novas alternativas sejam buscadas a partir de esforços colaborativos entre o Estado e a sociedade civil, em que o interesse público seja o denominador comum.

Ao referir-se à sociedade civil como um conjunto que por suas características diferencia-se não apenas do Estado mas também do mercado, Fernandes (1997, p. 27) afirma que

Recuperada no contexto das lutas pela democratização, a idéia da sociedade civil, surgiu para determinar um espaço próprio não-governamental de participação nas causas coletivas [...] Estar na sociedade civil implicaria um sentimento de presença cidadã, com seus direitos e deveres, marcando um espaço de integração cidadão distinguindo-se do Estado caracterizado pela promoção de interesses coletivos e diferenciado também da lógica do mercado.

Em decorrência desse novo contexto da globalização financeira, abertura comercial, privatização de empresas públicas, formação de blocos regionais e o fortalecimento dos poderes locais com a descentralização, traz modificações nos padrões de provisão dos serviços públicos e na gestão das organizações não-governamentais do Terceiro Setor.

2. O PRIMEIRO E O SEGUNDO SETORES: FUNÇÕES VERSUS RESPONSABILIDADE SOCIAL

As organizações governamentais, na forma de órgãos da administração direta e indireta, a exemplo de empresas públicas, autarquias, fundações, constituem o Primeiro Setor. Nesta análise, percebe-se que essas organizações se notabilizam por se desviar de seus propósitos iniciais para os quais foram criadas, pois ocupam lacunas estratégicas no meio econômico que o Setor Privado, isoladamente, não poderia ocupar e compensar as deficiências da administração direta. Assim, como salienta Kisil, (2000, p. 136),

O Primeiro Setor conta com os mecanismos burocráticos e busca a concórdância forçada de toda sociedade para com as decisões do governo, que usa seu papel regulador e responsável pelo cumprimento das decisões legais, segundo objetivos políticos dos detentores do poder.

Em contrapartida, analisando o peso do setor governamental como provedor de serviços públicos face ao seu crescimento, influenciou a estagnação do Estado frente às suas atividades-fim: saúde, segurança, educação, transporte, saneamento básico, dentre outros.

Ainda Kisil (2000, p. 136) reforça que “o setor governamental tem uma série de vantagens relativas ao cumprimento de suas obrigações, particularmente pelo seu poder de estabelecer políticas públicas”.

Por outro lado, as organizações privadas como segundo setor são pressionadas para agir de forma responsável em seus relacionamentos internos e externos com as crescentes exigências de clientes, fornecedores e gestores. Esse novo tempo, caracteriza-se pela postura ética dos clientes interagindo com as organizações, o que evidencia o quanto é fundamental à responsabilidade social.

No Segundo Setor, conforme Kisil (2000, p. 136) afirma que

conta com os mecanismos do mercado para participar do processo de desenvolvimento. As decisões são deixadas para os indivíduos que calculam a vantagem de interesses amplos aos bens públicos. O setor privado é geralmente o maior setor em qualquer país.

Pode-se observar que o crescimento da participação das organizações privadas na ação social se deu nos anos 90, na segunda metade da década, com as empresas partindo para a criação de institutos e fundações provocadas, em parte, pelas campanhas da ação da cidadania

contra a fome, a miséria e pela vida, além da pressão natural do mercado para que as empresas assumissem outros encargos além da produção e comercialização de seus produtos, visando somente ao lucro.

Face à valorização do grande capital da empresa competitiva – seus clientes, na modernidade, a grande constatação é que o número de empresas e profissionais, os mais diversos, em doarem não somente dinheiro, mas tempo, conhecimento, solidariedade humana, trabalhos solidários, crescem a cada momento. Mais de 700 empresas brasileiras em nosso país já se conscientizaram deste novo paradigma de sobrevivência no mercado competitivo atual, constituindo num novo diferencial de relevante importância. (BOSCO FILHO, 2004, p. 1).

Fica assim evidenciado que o Estado tem se mostrado impotente para atender à área social da comunidade brasileira. Esse fenômeno, que não é recente, passa a ter maior ressonância para a sociedade, principalmente a partir da Constituição de 1988 (que privilegia a discussão sobre a cidadania).

É diante desse espelho que as organizações do Terceiro Setor podem ser parceiras eficazes na execução das políticas sociais, o qual deve ser incentivado e apoiado para que se possa crescer e melhorar seu desempenho. Nesse sentido, Kisil (2000, p. 137) refere-se ao Terceiro Setor como um “conjunto de iniciativas privadas com fins públicos. Essas iniciativas podem ser observadas através dos movimentos, associações e organizações não governamentais”.

Esses são os valores que, compartilhados ao senso da responsabilidade social, farão os geradores do processo de transformação vivido pela sociedade contemporânea, que seguramente irão conduzir o papel do Terceiro Setor no futuro das sociedades.

3. O SURGIMENTO DAS ONG

É nesse contexto que surgem as Organizações não-governamentais ocupando espaço entre o primeiro e o segundo setor e demais tipos de organizações sociais para prestação de serviços públicos à sociedade na forma de Terceiro Setor.

Alianças e parcerias são firmadas entre diversos grupos sociais para captação de recursos junto ao mercado, viabilizando a realização de ações que não estariam sendo desenvolvidas pelo Estado. É nesse cenário que as organizações públicas não governamentais do Terceiro Setor, subvencionadas por capital estrangeiro ou nacional, vêm demonstrando competência para elaborar e implementar projetos que possibilitem ações sociais transformadoras.

Da mesma forma, ocorrem parcerias sociais(pleonasma) entre as ONG e a iniciativa privada para fins de implementar a inclusão social.

4. TIPOS DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS

As Organizações Não Governamentais como entidades de natureza privada sem fins lucrativos se caracterizam juridicamente como associações ou fundações. Nesses tipos de organizações, enquadram-se as organizações da sociedade civil (OSC), as organizações sociais (OS) e as sociedades civis de interesse público (OSCIP). Confusão jurídica, cuja redação precisa ser revista. A denominação de OSCIP é um título que pode ser obtido pela entidade mas não é pré-requisito para que ela funcione. As pessoas jurídicas de direito público podem ser associações, sociedades civis e fundações de acordo com o Código Civil e não ter nenhuma qualificação.

Uma OSCIP, segundo a lei 9790/99, deve ter, obrigatoriamente, como objeto social em seus estatutos pelo menos um dos objetivos:

- Defesa, preservação e conservação do meio ambiente;
- Promoção da assistência social;
- Promoção gratuita da educação;
- Promoção gratuita da saúde;
- Promoção da segurança alimentar;
- Promoção da ética, da paz e da cidadania;
- Promoção de estudos e pesquisa de desenvolvimento tecnológico etc.

As Organizações-Não Governamentais, portanto, podem ter como foco de atuação: educação, saúde, cultura, apoio à criança e ao adolescente, voluntariado, meio ambiente, apoio aos portadores de deficiência e parcerias com o governo e outras categorias de atuação.

5. COMENTÁRIOS FINAIS

Estima-se que o número de entidades que compõem o Terceiro Setor seja superior a quinhentos e quarenta mil, incluindo ONG, fundações sociais civis e unidades assistenciais (é bom ver o que é gênero e espécie). Acredita-se que esse número, certamente, seja maior, uma vez que escapam às estatísticas as pequenas organizações, instituições religiosas e os voluntários que promovem ações sociais nas comunidades.

Ainda que faltem indicadores quantitativos para se fazer afirmações categóricas sobre o tamanho do Terceiro Setor, pode-se, no entanto, constatar uma mudança na percepção da comunidade em geral, especialmente na importância das ações, no papel e na missão das ONG e nas empresas privadas geradoras de serviços públicos não-governamentais.

Essa mudança de valores está passando da preocupação com o lucro para uma postura ética e socialmente responsável, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria.

Esse novo paradigma pode ser visto como um todo integrado de forma holística e não como um conjunto de partes dissociadas. A responsabilidade social nessa mudança é que a percepção do mundo como máquina cede lugar à percepção do mundo como sistema vivo, organismo, natureza, sociedade, enfim como organização empresarial influenciado pelo meio externo e que saiba conciliar as questões sociais com os objetivos econômicos de suas organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ONG'S – ABONG. **Pesquisa Nacional**. São Paulo, 2002.
- ARMANI, Domingos. Desafios à sustentabilidade das ONG's. Notas de palestras proferidas no painel sobre sustentabilidade no VII ERONG, Iberê, RS, 31.03.2001.
- BOSCO FILHO, J. G. Empresa e voluntariado. São Paulo: SFIEC, 2004. Disponível em <<http://www.sfiec.org.br/artigos>> Acesso em: 29 jul. 2004
- CARDOSO, Ruth. **Fortalecimento da sociedade civil** : terceiro setor - desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- COELHO, Simone de Castro Tavares. **Terceiro Setor** : um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. São Paulo: SENAC, 2000.
- FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público** : o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Rubem Dumará, 1994.
- FRANCO, Augusto. **A questão do fluir público das organizações do terceiro setor**. Relatório sobre desenvolvimento humano. São Paulo: PNUD/IPEA, 2000.
- KISIL, Marcos. **Organização social e desenvolvimento social sustentável** : projetos de base comunitária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Responsabilidade social**. W. K. Kellogg Formdation, Battle Creek, Michigan, 2002.
- TENÓRIO, Fernando G. **Gestões de ONG's** : principais funções gerenciais. Rio de Janeiro: FGV, 20000.

A IMPORTÂNCIA DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO: EXIGÊNCIAS DO MEC PARA O AUTOCONHECIMENTO INSTITUCIONAL

*Marcos Antonio Fonseca Calado**
caladomarcos@hotmail.com

RESUMO

Em abril de 2004, o Ministério da Educação alterou a forma de avaliação das instituições de ensino superior do país, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e, principalmente, determinando que cada instituição criasse em sua estrutura uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a finalidade precípua de promover a auto-avaliação institucional – um dos pilares da nova sistemática de avaliação das instituições de ensino superior. A finalidade deste artigo consiste, portanto, em explicitar as principais atribuições dessas CPA à luz das visões modernas dos conceitos sobre avaliação institucional, além de sugerir um modelo de implantação dessas comissões e de programas de auto-avaliação, principalmente em instituições onde essa prática ainda tende a se consolidar.

PALAVRAS-CHAVE

Auto-avaliação, Avaliação Institucional, CONAES, CPA, SINAES.

* *Bacharel em Ciências Econômicas pela UFPE e Mestre em Administração e Comunicação Rural pela UFRPE. Professor da FOCCA e da Faculdade São Miguel, onde coordena o núcleo de Construção do Conhecimento.*

ABSTRACT

In April of 2004, the Brazilian Ministry of Education changed the Higher Education evaluation system in Brazil. It created the National System of Evaluation (SINAES), the National Commission of Evaluation (CONAES), and determined each Institution should create its own Evaluation Commission (CPA), implementing the Auto Evaluation Institutional System. The article explains the main attributions of the CPA and highlights a modern vision of the concepts about Institutional Evaluation, besides a proposal for implementation model for these commissions and programs.

KEYWORDS

Auto Evaluation, Institutional Evaluation, CONAES, CPA, SINAES.

INTRODUÇÃO

Em abril do ano passado, fundamentado na necessidade de promover a qualidade da educação superior do país, o Governo Federal instituiu, por força de lei, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual, avançando em relação à sistemática adotada até então – cujo pilar de avaliação das instituições de ensino estava centrado no Exame Nacional de Cursos (mais conhecido como “Provão”) e que, por isso mesmo, vinha sendo submetido a diversas críticas – passou a ser integrado por três modalidades de instrumentos de avaliação, aplicados em momentos diferentes, conforme adiante se verá.

Um aspecto fundamental e inovador surgido com a nova sistemática proposta, refere-se à obrigatoriedade de se criar, em cada instituição de ensino superior (IES), uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), a ser constituída de forma participativa e democrática, com atribuições específicas de promover o autoconhecimento institucional, e, por se tratar de uma prática principiante em muitas IES, o seu funcionamento e forma de consolidação passam a ser o objetivo primordial deste artigo.

1. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, integra três modalidades de instrumentos de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), aplicados em momentos diferentes. Esses instrumentos são a **Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)**, a **Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)**, e o **Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**.

Assim, a AVALIES (Avaliação das Instituições de Educação Superior), considerada como centro de referência do sistema, será desenvolvida em duas etapas: uma **auto-avaliação**, que será coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que começou a funcionar em todas as IES a partir de setembro do ano passado e, noutra etapa, a avaliação **externa**, promovida por comissões designadas pelo INEP.

Outra modalidade é a ACG (Avaliação dos Cursos de Graduação), destinada a avaliar os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas, por ocasião dos processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos das IES.

A terceira, e última modalidade de avaliação, é o ENADE (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes), que é aplicado no primeiro e no último ano de cada curso avaliado. Essa modalidade substituiu, na prática, o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como PROVÃO.

Essas modalidades serão orientadas e supervisionadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instituída também pela lei 10.861 como órgão colegiado do SINAES.

2. AS DIVERSAS VISÕES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Qualquer processo de avaliação, em todas as suas dimensões, se constitui em mecanismo estruturador para medir, detectar, perceber e analisar o nível de desenvolvimento dos atores e dos aspectos institucionais, possibilitando o controle das dificuldades observadas e viabilizando a superação das mesmas, que deverão ser repensadas a partir de um constante (re)planejamento.

Por sua vez, a própria LDB, em seu artigo 9º, inciso VI, determinou como responsabilidade do Governo Federal “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.”

Durante as avaliações, tem-se a oportunidade de conhecer a realidade política, econômica, social e cultural dos sujeitos que, inclusive, terão a chance de participar efetivamente do processo, apontando as falhas no sistema pedagógico e técnico-administrativo da IES, sugerindo mudanças que serão analisadas e implantadas por grupos ou comissões específicas, a exemplo das CPAs – como sugere a nova lei.

No entanto, como salienta Moacir Gadotti (2000, p. 199), “a avaliação institucional dos sistemas de ensino tem características próprias, e nem todas as metodologias utilizadas, nas recentes experiências de avaliação institucional das universidades, podem ser utilizadas por eles.” Assim, vale destacar, segundo esse autor, determinados princípios que, quando articulados uns com os outros, podem redundar no sucesso de um processo de avaliação. São eles:

- Globalidade (não se pode absolutizar indicadores parciais);
- Comparabilidade (buscar uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores);
- Respeito à identidade institucional (contemplar as características próprias de cada instituição);
- Não-premiação ou castigo (o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou de premiação);
- Adesão voluntária (garante a legitimidade política da avaliação, porque o que se busca é uma cultura da avaliação);
- Legitimidade (técnica garantida por uma metodologia adequada);
- *Continuidade (o processo tem sempre que continuar).*

Portanto, esse autor complementa: “o objetivo da avaliação institucional é sempre, de um lado, externamente, a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e, de outro, internamente, a melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais e ao aperfeiçoamento continuado dos seus integrantes. Por isso, deve-se partir de um diagnóstico, de autorretrato, do autoconhecimento” (GADOTTI, 2000, p.199).

Por outro lado, a fidedignidade de dados é de grande importância em qualquer processo de avaliação, principalmente quando se sabe que a maioria das instituições não possui a cultura de auto-avaliar-se e também não produz dados e informações totalmente confiáveis. Como bem adverte Mônica Gather Thurler,

A auto-avaliação e a obrigação de prestar contas exigidas dos estabelecimentos escolares não terão sentido e não atingirão seus objetivos se eles não conseguirem produzir dados suficientemente confiáveis e pertinentes, os quais permitam tanto a eles próprios como ao sistema definir as etapas seguintes. No entanto, a experiência mostra que apenas uma pequena parte dos estabelecimentos possui as competências necessárias para produzir esses dados (THURLER, 2002, p. 71).

Também, deve-se considerar a competência do trabalho em equipe, principalmente no processo de criação e de implantação de uma sistemática de avaliação. Por oportuno, vale lembrar as recomendações de Perrenoud (2000) sobre a importância do espírito colaborativo na da formação de equipes pedagógicas que, para o caso de uma CPA, é perfeitamente aplicável:

Seja qual for o ponto de partida, aqueles que desejam lançar ou relançar uma dinâmica de cooperação devem aproveitar as ocasiões e envolver-se para fazer com que um projeto comum emergja, sendo ao mesmo tempo bastante mobilizador para que os participantes não voltem imediatamente para sua torre de marfim e bastante aberto para não dar a impressão de que tudo está resolvido de antemão (PERRENOUD, 2000, p. 88).

Assim, além de haver cooperação, é preciso haver continuidade do trabalho da equipe para que, mesmo com os esforços e as competências individuais requeridos por qualquer processo de avaliação, o trabalho não venha sofrer solução de continuidade.

3. A CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS CPAS

De acordo com a legislação específica já citada, as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), devem ser constituídas por membros que representem toda a comunidade acadêmica, entendida esta como o corpo docente, o corpo discente e o corpo técnico-administrativo da IES, além de representantes da sociedade civil organizada. Desse modo, uma CPA corretamente instituída e democraticamente constituída deve ter, pelo menos:

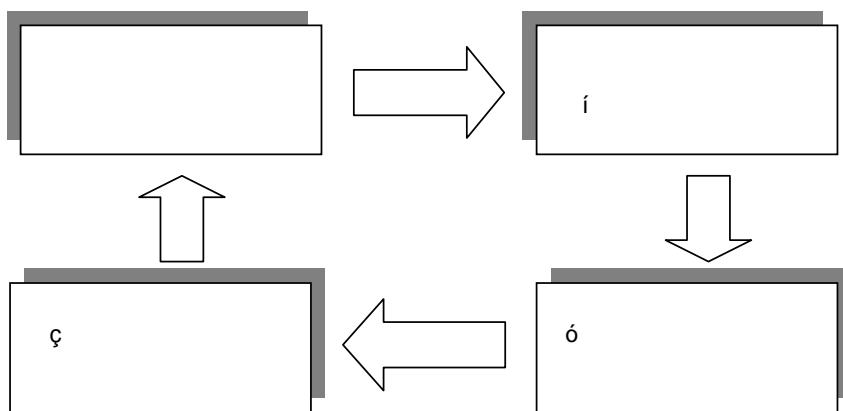
- Um professor;
- Um aluno;
- Um funcionário da instituição, e
- Um representante da sociedade civil organizada.¹

¹ Igrejas, Sindicatos, Associações de Bairros, ONG's e Associações Comerciais localizadas no entorno da IES são exemplos de sociedade civil organizada.

Uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) possui as seguintes atribuições básicas, além daquelas que a lei lhe confere:

- Propor, avaliar e acompanhar os sistemas internos de avaliação da instituição, nas dimensões explicitadas no item 4 a seguir;
- Acompanhar os processos de avaliação desenvolvidos pelo MEC, notadamente aqueles provenientes das comissões específicas designadas pelo INEP;
- Auxiliar e acompanhar o processo de avaliação dos estudantes, de acordo com as diretrizes determinadas para o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
- Formular propostas para a melhoria dos fatores avaliados em todas as dimensões do processo de auto-avaliação, além de acompanhar a implementação das recomendações das comissões externas por ocasião das outras modalidades de avaliação;
- Submeter à diretoria da IES, até o dia 30 de janeiro de cada ano, relatório de atividades do ano anterior.

No nosso entender, uma CPA eficiente deve funcionar no ambiente interno da IES, a partir do momento da sua convocação, de preferência no início de cada semestre letivo, de modo que possa analisar os resultados da avaliação do semestre anterior e promover, através de diversos meios nos termos que adiante se verá, a divulgação desses resultados com a comunidade acadêmica e propor à direção da IES os ajustes que se fizerem necessários, cumprindo assim o ciclo lógico de qualquer processo avaliativo, conforme resume o gráfico a seguir.



MACROETAPAS DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO

A CPA deve reunir-se também por ocasião das visitas das comissões externas designadas pelo MEC/INEP/CONAES a fim de acompanhar as atividades dessas comissões, prestando os esclarecimentos necessários, ou a qualquer tempo, conforme seja convocada para desempenhar atividades pontuais, requeridas pela instituição de ensino.

4. AS DIMENSÕES QUE DEVEM SER AVALIADAS

De acordo com as **Diretrizes para Avaliação das Instituições de Ensino Superior** e as **Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições**, todas do SINAES/CONAES/INEP, dez dimensões devem fazer parte do processo de auto-avaliação das instituições de ensino superior: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Política de Ensino, Responsabilidade Social, Comunicação com a Comunidade, Política de Pessoal, Processo de Gestão, Infra-estrutura, Processo de Avaliação, Atendimento a Estudantes, e Sustentabilidade Financeira. De forma genérica, passamos a transcrever o objeto de cada uma dessas dimensões, bem como o que nelas deve ser avaliado, além de sugerir os instrumentos de avaliação adequados, bem como o banco de dados necessário para a elaboração desses instrumentos.

Na dimensão **missão e plano**, devem ser avaliados o cumprimento de metas, a relação com o contexto econômico-social, a articulação com os projetos pedagógicos, o perfil dos ingressantes e o perfil dos alunos egressos. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, debates, entrevistas e links em homepage. O banco de dados de suporte a esses instrumentos devem ser, pelo menos, o PDI, os projetos pedagógicos, dados de matrícula e trabalhos de conclusão de curso.

Na dimensão **política de ensino**, devem ser avaliados as matrizes curriculares, os projetos pedagógicos, as práticas pedagógicas e os incentivos à participação em eventos. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, debates, e atas de reuniões pedagógicas. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser, pelo menos, projetos pedagógicos, planos de aulas, normas para participação em eventos, convênios e currículos dos professores.

Na dimensão **responsabilidade social**, devem ser avaliadas a transferência de conhecimento para a comunidade, as ações voltadas para a prática da democracia e cidadania, as ações voltadas para atendimento a setores socialmente excluídos, o meio ambiente e a preservação do patrimônio cultural. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, debates e links em homepage. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser dados sobre bolsas e descontos concedidos, lista dos portadores de necessidades

especiais, convênios com centros assistenciais e relatórios de programas de responsabilidade social da instituição.

Na dimensão **comunicação com a sociedade**, devem ser avaliadas estratégias, conteúdo e alcance de revistas e jornais da instituição, bem como a promoção de eventos culturais e pedagógicos, além do perfil dos egressos constante nos projetos pedagógicos. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, links em homepage e caixas de sugestões. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser revistas e jornais da instituição, manual do aluno e relatórios específicos sobre projetos voltados para a comunidade.

Na dimensão **política de pessoal**, devem ser avaliados critérios de admissão e de progressão funcional, programas de qualificação e de melhoria de vida, bem como o clima organizacional. Os instrumentos recomendados para essa avaliação pode ser questionários, links em homepage e caixas de sugestões. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser plano de carreira e dados do setor de recursos humanos da instituição.

Na dimensão **processo de gestão**, devem ser avaliados o estilo gerencial prevalecente, o modelo de estrutura organizacional e o processo de tomada de decisão. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, links em homepage e caixas de sugestões. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser atas e regulamentos, estatuto social, regimentos e o cronograma da instituição.

Na dimensão **infra-estrutura**, devem ser avaliados os sistemas e condições de segurança e preservação das instalações físicas, bem como as condições gerais de todas as dependências. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, links em homepage e caixas de sugestões. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser o PDI e planos de segurança.

Na dimensão **processo de planejamento e avaliação**, devem ser avaliados o planejamento de atividades, o planejamento do “antes” e “depois” do SINAES, e o clima organizacional. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, atas de reuniões e entrevistas. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser o PDI e programas de avaliações por acaso já implantados pela instituição.

Na dimensão **política de atendimentos aos estudantes**, devem ser avaliados os critérios de acesso e seleção, ações de manutenção e permanência de estudantes, estágios, iniciação científica, e intercâmbios. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, atas de reuniões e entrevistas. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser normas e regulamentos, dados dos serviços de estágios, centro de atividades científicas, empresa júnior e dados de matrícula.

Na dimensão **sustentabilidade financeira**, devem ser avaliados a forma de geração de

receitas, bem como a forma de aplicação de recursos, a exemplo de investimentos, pagamento de salários e programas de capacitação. Os instrumentos recomendados para essa avaliação podem ser questionários, e entrevistas. O banco de dados de suporte a esses instrumentos deve ser planilhas de custos e receitas, dados do setor de recursos humanos, balanços, folhas de pagamento e orçamentos diversos.

Essas dimensões acima definidas e caracterizadas, mas ajustadas de acordo com as condições de cada IES – respeitadas aí a cultura e a especificidade regionais – são avaliadas por toda a comunidade acadêmica que, de forma autônoma, pode então permitir à CPA entender a própria realidade e fornecer subsídios para o autoconhecimento institucional e o aprimoramento da qualidade da gestão e do ensino superior.²

5. SUGESTÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Concebemos a implantação do processo de implantação de um programa de auto-avaliação em dois estágios distintos, com etapas respectivas, conforme abaixo discriminado:

• Primeiro Estágio: Criação de uma Equipe de Implantação

A equipe a ser criada para efetivação desse estágio deverá ser formada por elementos da Instituição,³ não necessariamente pelos membros da CPA, mas, preferencialmente, com a participação de pelo menos um deles que venha a fazer parte daquela comissão.

ETAPAS:

a) Formalização de conceitos: reunião com a diretoria (e consultoria) para entendimento da filosofia do programa e suas diretrizes institucionais;

² Algumas ações também sinalizam para o início da avaliação da qualidade do ensino nas escolas de ensino fundamental e médio do país. Nos dias 4 e 5 de novembro de 2004 realizou-se em Brasília o *Seminário Nacional da Qualidade na Educação*, com apoio do INEP, PNUD e UNICEF, que resultou no *Projeto de Indicadores da Qualidade* a ser implantado em todo o Brasil. Recentemente, ao lançar programa de melhoria da qualidade no ensino, incentivando a realização de seminários em todo território nacional, o ministro da Educação, Tarso Genro, afirmou que 2005 “É o ano da qualidade do ensino na educação básica e com foco no ensino médio, que é a base para um bom desempenho, futuramente, no ensino superior”.

³ Não se descarta, na equipe de implantação, a inserção de consultores externos.

- b) Definição das bases de dados: localização dos dados e das informações, formando o Banco de Dados do Programa;
- c) Definição das entradas e saídas: estabelecimento de variáveis, parâmetros, com o devido apoio de estatística e de informática;
- d) Aplicação de testes: realização de testes do programa, efetivando os ajustes e correções necessárias.

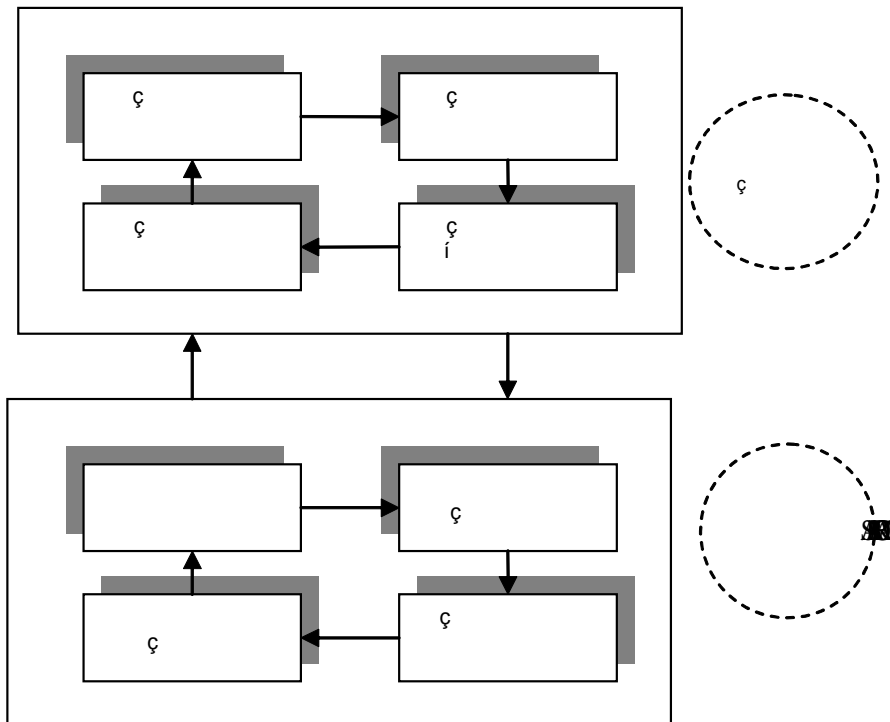
• **Segundo Estágio: Operacionalização da CPA**

A equipe de implantação, em conjunto com os próprios membros da CPA, neste estágio, deverão cumprir as seguintes etapas.

ETAPAS:

- a) Acompanhamento da Primeira Avaliação: reunião com a Comissão de Implantação da primeira avaliação;
- b) Análise dos Dados: interpretação dos primeiros resultados;
- c) Divulgação dos Resultados: preparação e divulgação dos resultados para o público interessado (diretoria, professores, alunos etc);
- d) Ajustes e Correções: proposta de ajustes e correções nos mecanismos de entrada, saída ou de condução do programa.

O gráfico a seguir sintetiza a nossa proposta para implantação de um programa de auto-avaliação, de acordo com os estágios anteriormente comentados.



DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE AUTO-AVALIAÇÃO

De fundamental importância também é o processo de acompanhamento e controle do programa. Conforme sugerido no item 4 anterior, os instrumentos que deverão ser utilizados para levantamento de dados e de informações que permitam à CPA efetuar a avaliação da instituição, em todas as suas dimensões, serão basicamente constituídos de *questionários, entrevistas, atas de reuniões, caixas de sugestões e links na homepage*. Alguns desses instrumentos serão utilizados diretamente como **entrada de dados** no sistema computadorizado e, outros - como as informações obtidas por entrevistas e caixas de sugestões - deverão gerar entradas através de formulários próprios.

Além de ser processados eletronicamente, os dados e informações deverão sofrer um rigoroso tratamento estatístico, para garantir a fidedignidade dos mesmos. A análise das informações, por sua vez, dar-se-á sobre os relatórios disponibilizados pelo sistema, de acordo com o grau de detalhamento exigido.

Com base em Martins (1999), sugere-se que os relatórios gerados a partir dos dados processados devam conter informações que permitam a avaliação institucional em seus diversos aspectos e, por isso mesmo, possam contemplar elementos da **estatística descritiva**, a exemplo de frequências absolutas, frequências relativas, percentagens, proporções etc; **diagramas estatísticos**, a exemplo de gráficos de barras, de colunas, circulares etc.; **medidas de tendência central**, a exemplo de médias, modas e medianas; **medidas de variabilidade**, a exemplo de amplitudes, quartis, desvios etc. e, se necessário, **correlações entre variáveis**.

A divulgação pela CPA dos resultados da auto-avaliação para toda a comunidade acadêmica, será feita utilizando-se os mais variados meios, a exemplo de reuniões, documentos impressos e eletrônicos, seminários e outros que se verificarem necessários e adequados pela Comissão. Por outro lado, muitos dos relatórios gerados pelo sistema e utilizados pela CPA para a análise do processo avaliativo serão disponibilizados, também, para a CONAES, o MEC e a sociedade.

Por fim, o sistema se completa através da retroalimentação ou balanço crítico. Trata-se do momento de reflexão sobre os resultados da avaliação que proporciona o autoconhecimento e traduz a necessidade de ajustes necessários. Nessa ocasião, os membros da CPA cumprem a nobre atividade de formular propostas para a melhoria dos fatores avaliados em todas as dimensões do processo de auto-avaliação, sugerindo novas atitudes e novas estratégias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos as principais orientações e maneiras de implementação de um Programa de Auto-avaliação, de acordo com as determinações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Lembramos, no entanto, que o grau de seu sucesso, bem como o cumprimento dos prazos para a sua operacionalidade dependerão, por um lado, do nível de apoio do corpo diretivo da instituição; e, de outro - e talvez o mais importante - da capacidade de compreensão das idéias e dos compromissos com as propostas colocadas por parte de todos os indivíduos que fazem a IES, uma vez que se trata, em última instância, da adesão ao novo e à mudança. E mudar, como dizia Maquiavel, é uma tarefa muito difícil de realizar, “porque o inovador tem como inimigo todos

os que estavam bem nas condições antigas, e defensores pouco dispostos naqueles que, talvez, venham a ficar bem nas novas condições.”

Por isso, diante dessa advertência, espera-se o engajamento, o compromisso e a colaboração de todos os setores e de todas as pessoas da instituição durante e depois do processo de implantação de programas dessa natureza, uma vez que os mesmos se propõem a ser um mecanismo de ajuda na melhoria das ações cotidianas e dos objetivos estratégicos estabelecidos e conduzidos por qualquer instituição que deseje ser referência no campo da educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 20 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.861, de 14 abr. 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 14 abr. 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais**: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância). Brasília: MEC, SESu, 2002.

DIRETRIZES para Avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Preliminar**, 2003.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Atlas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROTEIRO de Auto-Avaliação Institucional 2004. Brasília: MEC/CONAES/ SESu, 2004.

THURLER, Mônica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INTERAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO RURAL E ADMINISTRAÇÃO RURAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL

*Enes Paulo Crespo**

cristiane_crespo@hotmail.com

*Roberto da Silva Alves***

engeagro@superig.com.br

RESUMO

A busca do desenvolvimento com bases locais tem exigido de todos os atores sociais uma postura diferente diante das novas perspectivas de um processo inovador e multidisciplinar, que vem sendo construído a partir de uma clara crise do atual modelo apoiado em tecnologias modernas dominante para o setor rural. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo evidenciar que o processo de desenvolvimento local está levando para o espaço das parcerias a Comunicação Rural e a Administração Rural, tendo em vista que o envolvimento da sociedade, seus saberes, crenças, códigos culturais etc, são tocados pela interferência das mediações resultante do processo de Comunicação e da Administração Rural.

PALAVRAS-CHAVE

Administração Rural, Comunicação Rural, Desenvolvimento Local.

* *Teólogo, Filósofo e Mestre em Administração Rural e Comunicação Rural.*

***Bacharel em Ciências Econômicas e Engenharia Agrônoma pela UFRPE onde também é Mestrando em Administração e Comunicação Rural. Professor da FOCCA*

ABSTRACT

Local development studies has demanded a different perspective in front of new challenges on an innovative process and multidiscipline, it has being constructed from a crisis of the current model supported by a modern technologies for the agricultural sector. On this direction, this article target highlighting process of local development, which is strengthening place to the partnerships, the Agricultural Communication and the Agricultural Administration, and the involvement to the society, its knowledge, beliefs, cultural codes etc, is touched by the interference of the mediation resultant of the process of Communication and Agricultural Administration.

KEYWORDS

Agricultural Administration, Agricultural Communication, Local Development.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de analisar, no campo teórico, a interação da Administração Rural e Comunicação Rural no processo de desenvolvimento local.

O aspecto histórico da administração rural é apresentado, neste trabalho, desde os seus primórdios quando o homem deixava de ser nômade para se fixar na terra. A administração rural teve seus primeiros passos na Inglaterra e nos Estados Unidos onde ela se ocupava da economicidade do processo produtivo. Os primeiros estudiosos a exercerem esta tarefa foram os economistas e engenheiros agrônomos e neste processo evolutivo chega-se aos dias atuais com uma abordagem referenciada na obra de Souza (1989) na qual a administração rural é vista como um ramo da ciência da administração que se preocupa com os processos de decisão e ações administrativas inerentes à empresa rural e suas interações com o meio ambiente.

O início do processo de comunicação rural no Brasil aparece a partir do extensionismo, que procurou difundir tecnologia apoiada em transferências de pacotes tecnológicos, provocando entre outros problemas sociais o êxodo rural nos anos 70 e 80. A nova concepção de comunicação rural apresenta-se como uma ferramenta de interação e interatividade cada vez mais crescente, aproximando pessoas e organizações em busca do desenvolvimento.

A busca do desenvolvimento com bases locais tem exigido de todos os atores sociais uma postura diferente diante das novas perspectivas de um processo inovador e multidisciplinar, que vem sendo construído a partir de uma clara crise do atual modelo apoiado em tecnologias modernas dominantes para o setor rural.

No processo de desenvolvimento local, a comunicação rural e a administração rural interagem para a construção de ações que desencadeará o desenvolvimento, pois a mobilização, articulação e organização social dos vários segmentos da sociedade buscam a dinamização do processo de desenvolvimento a partir das potencialidades locais e do conhecimento de sua realidade.

A comunicação rural neste contexto participa na orientação e na busca de apoio às parcerias, atuando de forma conjunta e interagindo com a administração rural para a melhor eficiência dos recursos disponíveis, tanto sociais como de capital e trabalho, com vistas a alcançarem o desenvolvimento local sustentável.

A administração rural tem a finalidade de gerar formas associativas de gestão e participação no processo sócio-econômico, a partir dos princípios e teorias administrativas modernas, potencializando os recursos postos no processo de desenvolvimento.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA ADMINISTRAÇÃO RURAL

A administração é praticada desde os primeiros agrupamentos humanos. À medida que o homem deixava de ser nômade para se fixar na terra, a agricultura assumia um papel importante no processo de estruturação social. As atividades como plantar, colher eram partilhadas e a produção socializada. As produções eram determinadas pelas variações climáticas e o cultivo era baseado no ciclo da natureza e do comportamento dos astros.

Com a Revolução Industrial e, principalmente, com a invenção da máquina a vapor, nascem as primeiras bases conceituais e teóricas da ciência da administração. Uma nova estrutura social e comercial transforma a economia agrária, predominantemente de forma de produção artesanal, em economia industrial. Esta transformação aconteceu entre os anos 1780 e 1860. Na agricultura, a transformação acontece com a aplicação da força motriz do vapor na produção, (CHIAVENATO, 2000).

A partir de então, nasce, em 1900, a administração científica de Taylor que “... buscava a melhor eficiência do trabalhador, fazendo uso do estudo de tempos e movimentos e de um sistema de pagamento por peça produzida.” (MORAES, 2000 p. 3)

Segundo ainda Chiavenato (2000), as empresas até meados do século XVII desenvolveram-se com lentidão sob o aspecto de técnicas utilizadas na organização e direção das mesmas. As organizações precisam da administração para atingir determinados objetivos organizacionais e pessoais. No entanto, como escreve Megginson (1998), a administração é necessária em toda atividade organizada e é encontrada onde quer que haja um grupo de pessoas.

Com efeito, as organizações não tinham a complexidade das empresas atuais, tendo sua evolução ocorrido mediante fases que caracterizaram o seu estágio tecnológico e sua forma de administração, bem como o surgimento de teorias para cada fase das empresas prevalecente naquele momento.

A administração rural teve seus primeiros passos na Inglaterra e Estados Unidos, "...juntamente com o processo de modernização da agricultura daqueles países..." (LIMA, 1995 p. 17) que procuravam analisar a viabilidade dos aspectos econômicos de técnicas agrícolas desenvolvidas em pesquisas biológicas, ou seja, a administração rural ocupava-se da economicidade do processo produtivo. (SOUZA, 1986 p. 3-5). Esta visão decorre do fato de que os primeiros estudiosos a se ocuparem na área de administração rural foram os economistas e engenheiros agrônomos.

A produção e seu controle eram enfatizados e privilegiados na busca da eficiência dos recursos, sobretudo de capital e seu retorno financeiro. Alguns autores ainda utilizam este enfoque econômico dado à administração rural, como podemos observar em Hoffmann (1973 p. 7), quando define administração rural como o "estudo da organização¹ e operação de uma empresa agrícola, visando o uso mais eficiente dos recursos para obter resultados compensadores e contínuos." Neste contexto, inclui a administração rural como uma divisão da economia rural que procura responder questões relativas à melhor combinação que deve ser adotada para auferir maiores lucros. Hoffmann (1973) restringe a administração rural a uma análise estritamente econômica, pouco se preocupando com o processo de eficiência dos meios e recursos postos na produção.

Inegavelmente, a abordagem economicista é muito importante na administração rural, mas insuficiente para responder outras questões e dimensões da unidade de produção. Recentemente, uma nova abordagem tem sido dada à administração rural. Nela, são contempladas outras áreas empresariais e funções administrativas² bem como as inter-relações existentes na unidade de produção e o meio ambiente.

Esta nova abordagem encontra-se referenciada na obra de Souza e outros, citado por (LIMA, 1995), que define administração rural como um ramo da Ciência da Administração que se preocupa com os processos racionais das decisões e ações administrativas e analisa os aspectos inerentes a empresa rural e suas inter-relações com o meio ambiente.

1 Para Hofmann, organização implica a função de criar o plano de produção, de organizar a produção.

2 Nesta abordagem, consideram as áreas financeiras, comercialização, marketing e recursos humanos e outras funções administrativas tais como planejamento, organização e direção.

Como afirma ainda Souza (1986), este novo enfoque vai além do estudo das combinações de fatores de produção e de instrumentos de controle, possibilitando o acesso aos conceitos e teorias administrativas nas empresas comerciais e industriais. Busca contemplar todos os processos administrativos, áreas e funções relacionando-os com o meio ambiente.

Neste aspecto, a administração rural é colocada acima da perspectiva econômica e se coloca de forma mais completa e ampla, dando um enfoque holístico onde se observa a propriedade rural de maneira sistêmica. Esta abordagem é recente e com poucos trabalhos. Devido às particularidades e à diferenciação existentes no meio das organizações rurais, algumas considerações devem ser feitas. As propriedades rurais apresentam características próprias³, peculiares, que, para se formular conceitos e teorias, terão que ser consideradas exigindo adequações da administração. Outro aspecto importante é o ambiente interagindo com a unidade de produção agrícola, também objeto de estudo nesta abordagem.

Para o processo de desenvolvimento local e/ou regional, a administração rural tem seu papel fundamentado na compreensão de toda a cadeia de interações do processo produtivo além de tomar decisões, gerir pessoas e formas de trabalho, acompanhar, analisar, desenvolver métodos e articular negócios. O desenvolvimento não depende somente da combinação ótima de recursos produtivos, envolve elementos econômicos, sociais, culturais, políticos, psicológicos, ecológicos, físicos e os conhecimentos históricos. Eses elementos devem ser entendidos, e compreendidos, como parte do processo de desenvolvimento e a administração rural se apropria desses elementos para gerir estratégias que possibilitem a produção sócio-econômica. A administração rural deve buscar as formas, planos e estratégias para a consecução e execução de ações articuladas através de políticas públicas de desenvolvimento que considerem todos os elementos culturais e econômicos de uma sociedade. A administração rural tem a missão de fazer acontecer a partir dos elementos encontrados na comunidade e outros que poderão ser incorporados desde que a comunidade se aproprie desse conhecimento.

Nessa concepção de administração, “o ser humano pensa e age, construindo por meio de seus atos a sua própria realidade social”. (FREITAS, 2000, p. 39). A forma básica de expressão é a linguagem e nela recorremos para expressar a realidade interior e exterior. Portanto, é na análise de todo documento escrito, de toda palavra pronunciada que vamos encontrar o agir, o pensar e o sentimento dos indivíduos nas organizações. A comunicação deve, então, merecer prioridade na análise do comportamento organizacional e nas relações interpessoais. A comunicação estabelece o diálogo e é apontada como poder para facilitar a cooperação, a credibilidade e o comprometimento com valores, pois são as pessoas – a base da organização – que se comunicam. (CHAPPEL, 1973 apud FREITAS, 2000).

3 Estas características são: terra como fator de produção; tempo de produção maior que o tempo de trabalho; irreversibilidade do ciclo produtivo; ciclo de produção dependente de condições biológicas e dependência do clima.

3. A COMUNICAÇÃO RURAL

Após o fracasso do desenvolvimentismo e do extensionismo rurais, e diante das novas realidades, de participação e necessidade de se estabelecer ações locais para o desenvolvimento, é importante ter presente a visão de uma nova forma de comunicação rural e não confundi-la com transferência de tecnologias agropecuárias para agricultores, prática esta que provocou, entre outros problemas, o êxodo rural nos anos 70 e 80.

A comunicação rural é uma ferramenta de interação e pressupõe um emissor, o meio, o conteúdo, um receptor e um sistema de feedback. Hoje esta interatividade é cada vez mais crescente, principalmente com o advento da internet, aproximando completamente pessoas, organizações etc.

Vemos assim que há um processo onde os abstratos nos chegam pelos sentidos que a tudo observam e querem compreender. Por trás de tudo isso existe uma pedagogia de comunicação, parece-nos que esse método se aproxima do método dialético entre o comunicador rural e a sociedade que levam em conta a plena compreensão do referido processo.

A todo custo devemos evitar cair no difusionismo que já se mostrou historicamente gerador de dependência. A comunicação rural deverá ser, o mais possível, uma agente desencadeadora do processo de envolvimento dos atores para a participação e promoção dos objetivos e metas a serem geridas para o desenvolvimento da comunidade. A participação da comunicação rural na formação das relações que devem ser materializadas acontecerá de maneira que possa encorajar a resolução dos problemas identificados pelos atores sociais. Neste sentido a comunicação rural e a administração rural interagem para superar os obstáculos e, tendo sua vocação de educar e realizar ações programadas, têm um grande compromisso com os fatores sociais e econômicos da sociedade local e/ou regional.

DIAZ BORDENAVE (1980) nos fala detalhadamente sobre as várias formas de comunicação, as mensagens veiculadas pela mídia utilizando os recursos audiovisuais, veiculando técnicas e dinâmicas, todas voltadas para a criação de uma opinião pública que atinge as comunidades e cada uma das pessoas.

Acreditamos que tudo isso ajuda desde que as pessoas sejam o sujeito e o agente do processo e não uma simples “massa de manobra”, que a todos nivela na dependência e na aceitação ingênua de formas antiquadas.

A comunicação rural deve encontrar formas pacientes para organizar os atores sociais, de tal forma que surjam parcerias e que através da comunicação interajam com os diversos segmentos da sociedade, formando parcerias tanto com setores público quanto com o setor privado. Assim, o comunicador rural estaria atento na identificação das lideranças e através

delas facilitar o diálogo em busca da formação e coesão social, através de uma perspectiva econômica e de desenvolvimento das comunidades.

Para SANTOS (2000), a comunicação rural nos contextos locais, tanto pela via governamental, através da extensão rural, ou pela via dos movimentos alternativos, liderado pela igreja, foram diferentes nos objetivos a serem alcançados. Por um lado, o governo esforçava-se para colocar os agricultores em um modelo de desenvolvimento global e do outro lado a ação estava mais preocupada em diminuir os efeitos provocados pelo modelo extensionista através da conscientização social e política das comunidades. Ambos não tinham uma proposta econômico-produtiva, afirma SANTOS (2000). Nessa perspectiva, tanto um quanto o outro modelo de comunicação não foram capazes de desenvolver uma proposta adequada e suficiente para garantir o desenvolvimento local.

A comunicação rural, enfim, é um processo pedagógico no qual os atores são sujeitos e são os próprios beneficiários; os gestores da comunicação devem ser facilitadores, no sentido de fornecerem aos grupos organizados aqueles elementos o mais possível concretos, palpáveis, para que a sociedade possa refletir livremente e tomar suas decisões para um desenvolvimento sustentável, através de suas associações, sindicatos e cooperativas, onde se encontrarão para discutir os problemas surgidos pelo próprio cotidiano de cada um, contribuindo, assim, para a resolução dos problemas comuns na comunidade dentro de um processo de desenvolvimento.

4.O DESENVOLVIMENTO LOCAL E SUA INTERAÇÃO COM A COMUNICAÇÃO RURAL E ADMINISTRAÇÃO RURAL

Com a globalização, houve uma tendência de se valorizar ou dar mais importância aos elementos locais formadores ou desencadeadores do processo de desenvolvimento. Segundo documento do Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais - DESER (2000 p. 7), “...*torna-se essencial reafirmar as capacidades e vitalidades locais, identificar novas potencialidades e dinamizar o tecido social.*”

Neste contexto, vem ganhado força a noção de desenvolvimento a partir de elementos sociais, práticas e conhecimentos disponíveis sobre a realidade local ou regional.⁴

As capacidades de mobilização, articulação e organização social dos vários segmentos da sociedade irão dinamizar o processo de desenvolvimento a partir de suas potencialidades e conhecimento da realidade local ou regional.

⁴ Local aqui entendido como espaço mais amplo que pode ser um município, uma região ou uma bacia hidrográfica composta por vários municípios etc.

Buarque (1999, p. 9) afirma que este desenvolvimento transforma as bases econômicas e organizacionais da sociedade em níveis locais e é “...*resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as suas capacidades e potencialidades específicas.*” A importância então desse processo de desenvolvimento está no “capital social”.

Nesta abordagem de desenvolvimento, não se contempla exclusivamente o aspecto econômico. Incorporam-se a eles fatores relevantes para o processo de desenvolvimento e nem tão pouco é um processo homogêneo onde se estabelece padrões rígidos ou estruturas para o processo, pois há diferenças regionais que devem ser levadas em consideração: diversidade e tipos de abordagem dos segmentos sociais que compõem as parcerias para alavancar o processo de desenvolvimento.

Mesmo tendo forte conotação interna de local, o desenvolvimento com base local está inserido num ambiente macroeconômico e em uma realidade global. E neste sentido, o local não deve ser antagônico ao global. “...*ambas as dimensões dever ser integradas mutuamente, sem que se eliminem as características que marcam suas continuidades (homogeneidade nos elementos estruturais) e descontinuidades (diversidade das condições sociais).*” (DESER, 1988 p. 29).

Buarque (1999) vai mais além ao afirmar que esta integração e pressão criam aspectos positivos e negativos, tendo em vista que se por um lado provoca a uniformização e padronização dos mercados e dos produtos com condição e exigência para entrada no mercado global, por outro lado há uma diversificação e flexibilização das economias e dos mercados locais, criando e reproduzindo diversidades, em virtude dessa interação local/global.

Neste contexto, o desenvolvimento local utiliza a comunicação rural como um instrumento, um processo pedagógico no qual os atores são sujeitos e são os próprios beneficiários e a administração rural, tem a finalidade de gerar formas associativas de gestão e participação no processo socioeconômico, a partir dos princípios e teorias administrativas modernas, de potencializador dos recursos postos no processo de desenvolvimento.

Essa interação deve permitir elementos, os mais possíveis concretos, palpáveis, para que a sociedade possa refletir livremente e tomar suas decisões para um desenvolvimento sustentável, através de suas associações, sindicatos e cooperativas, onde se encontrarão para discutir os problemas surgidos pelo próprio cotidiano de cada um.

As relações que envolvem as áreas de comunicação rural e administração rural contribuem para o processo de desenvolvimento local, tendo em vista que as interações entre as duas áreas entendem que os processos administrativos são efetivados a partir dos processos da comunicação. Ou seja, as práticas administrativas são comumente realizadas através da comunicação.

Existe, portanto, um processo de interação entre a comunicação rural e a administração rural onde as pessoas são os sujeitos e os destinatários das ações para atingir metas e objetivos traçados.

A participação da administração rural e da comunicação rural no processo de desenvolvimento local será na incorporação de uma compreensão sistêmica e holística dos processos socioeconômicos locais e/ou regionais condicionantes do desenvolvimento, em substituição à visão departamentalizada de antes. Os diagnósticos participativos serão apoiados pelos processos de dinamização, nas quais, a comunicação e a administração rural participam como e ferramentas sem as quais a dinâmica participativa seria impossível acontecer, bem como a formação de redes de parcerias, envolvendo entidades públicas e privadas, comprometendo-as e fortalecendo o elo de compromisso com o desenvolvimento local sustentável.

É através da comunicação rural que acontece os encontros, as reuniões dos grupos interessados com órgãos governamentais e bancários, com as associações, sindicatos e com da própria cooperativa; tudo enfim acontece através da comunicação rural.

Entre os processos mais importantes da comunicação rural é certamente a intercomunicação entre as pessoas. Elas trocam informações, histórias, comportamentos, sobre os mais variados assuntos, sempre, porém, do seu próprio interesse. Ninguém se reúne a não ser em volta de um interesse.

Esse tipo de comunicação interpessoal, intergrupar é muito importante para que haja um nivelamento de conhecimentos e comportamentos e gere uma atitude de responsabilidade e de liberdade. Com a intercomunicação, há uma valorização dos saberes geralmente baseados na experiência vivida por cada um.

Quais as conseqüências desse processo de comunicação e administração rurais? São as mais diversas, a começar pela interação entre administradores e comunicadores. A comunicação e a administração devem caminhar juntas, como duas faces do mesmo rosto. Porque a administração rural é insubstituível no final do processo comunicativo. É através da administração que são tomadas as decisões mais importantes para atender às necessidades dos grupos e das organizações. No processo de desenvolvimento.

É fácil compreender a importância dos grupos para um bom funcionamento das organizações. De fato, o grupo é composto de duas ou mais pessoas que se comunicam e decidem trabalhar juntas de maneira regular, para atingir os objetivos comuns. É isso que nos ensina Maximiano (2000). Há dois tipos de grupos nas organizações: formais e informais. Os grupos formais são estabelecidos pela organização em cima de objetivos bem concretos, debatidos pela comunicação rural. Por outro lado, os grupos informais surgem de interesses comuns, mas os seus participantes não chegaram ainda a definir as formalidades, às quais todos devem obedecer, tais como: grupos de

amigos Sport Clube do Recife, ligas de dominó e os demais grupos que são deliberadamente formados dentro das organizações ou são a própria organização.

Não podemos esquecer que pertencer a um grupo deve trazer satisfação social, segurança emocional, profissional e social, auto-estima e auto-realização. Essa satisfação em pertencer a um grupo é fruto de um trabalho da comunicação em conjunto com a administração. A comunicação reflete, debate, troca experiências. A administração organiza os esforços individuais, normatiza os comportamentos, fiscaliza o modo de agir de cada um dentro do grupo e da organização, sejam eles formais ou informais.

A tomada de decisões grupais é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes da administração. Costumamos ouvir que: administrar é tomar decisões eficazes. Para que isso aconteça, é necessário tomar decisões através da administração. E o que é tomar decisão na administração? É a escolha consciente e responsável de um rumo de ação entre várias alternativas possíveis para se chegar a um resultado desejável.

Como chegar, porém, a esta decisão administrativa senão após uma reflexão acurada, partilhada, consciente, grupal e ao mesmo tempo persistente, através da comunicação e da administração rural. A comunicação aponta o problema colocando-o na mesa das discussões onde é analisado em todos os seus detalhes; feito isto entrega à administração rural para que ela planeje uma estratégia organizacional em busca de resultados concretos.

A formação dos grupos é sem dúvida o primeiro passo da organização que se desdobra até atingir a elaboração de um planejamento global e integrado.

A metodologia grupal planejada segue um processo de reflexão simples, porém, é extremamente lógico e tem o poder de nos levar com segurança na busca por um objetivo comum. Esse processo é sem dúvida alguma a colaboração da comunicação para a administração rural e vice-versa.

No novo estágio da comunicação para o desenvolvimento local, um processo de relações deve ser implementado para estabelecimentos de parcerias, para a construção de um “fórum” para definir as prioridades e gerar ações que possibilitem a realização de projetos e políticas, públicas e privadas, de desenvolvimento local. É a partir dessas relações e mediações que a comunicação se faz presente para viabilizar a associação dos atores envolvidos no processo.

Lopes, citado por (SANTOS, 2000, p. 35), enfatiza “...que o gestor do processo de comunicação deve ser fundamentalmente um planejador, alguém capaz de conceber o processo integral que vai do projeto à realização, alguém que saiba integrar conteúdos, discursos e públicos de maneira criativa.”

A comunicação será a articuladora entre o processo de mobilização e ação do processo de desenvolvimento local, que é um processo político, e em toda a caminhada rumo ao bem-

estar da sociedade. Ou seja, a comunicação é parte de um processo que desencadeará o desenvolvimento e onde a administração participa com as técnicas e princípios para atendimento dos objetivos da sociedade definidos pelos atores envolvidos.

Para se estabelecer as ações a serem desencadeadas, para a tomada de decisão no processo de desenvolvimento local, serão identificados e reconhecidos os problemas locais. Este início de processo de conhecimento é que nos leva a uma ação concreta, avaliada em todos os momentos e identificando os problemas e as prioridades, procurando a relação entre causa e efeito e tomar a decisão mais correta. Finalmente temos que partir para uma ação que é avaliada a cada momento e se necessário reestruturada. Esse é o processo dinâmico que leva a recomençar a construção de um objetivo definido democraticamente pelos interessados.

É evidente que a comunicação rural e a administração rural se relacionam profundamente no processo de desenvolvimento, com bases locais, a ponto de interagirem conjuntamente na produção de ações concretas em busca dos objetivos programados a partir das potencialidades, vantagens comparativas e competitivas da economia local.

Como vemos, parece oportuno relacionar a comunicação rural da administração rural no processo de desenvolvimento de uma localidade ou região. São dois momentos de um mesmo processo onde as interações se fazem presentes de forma bastante clara. Da conjugação de esforços, teremos um instrumental poderoso para a organização consciente dos vários segmentos da sociedade, em busca de sua autonomia econômico-financeira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente análise não pretendemos chegar a conclusões generalizantes, mas evidenciar que o processo de desenvolvimento local está levando para o espaço das parcerias a comunicação rural e a administração rural; que o envolvimento da sociedade, seus saberes, crenças, códigos culturais etc, são tocados pela interferência das mediações resultante do processo de comunicação e da administração rural. A percepção da realidade do local, onde os atores desse processo de desenvolvimento então envolvidos, é algo que os transformam em sujeitos e beneficiários das ações a serem geridas para o desenvolvimento local, pois o que está em jogo é a própria sobrevivência das pessoas e das gerações futuras.

Diríamos que a comunicação rural deve encontrar meios para formar a consciência de compromisso com o desenvolvimento local que através da intercomunicação passem adiante os conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico e social da comunidade e perpetue para as gerações que hão de vir.

Compete a comunicação rural e a administração rural articular, facilitar o diálogo, a compreensão, criar processos operacionais, gerir pessoas, formas de trabalho e a tomada de decisões, assumindo, pois, os desafios de acompanhamento e análise para o desenvolvimento local.

As propostas de parcerias para o processo de desenvolvimento local, com todos os segmentos da sociedade, devem identificar as potencialidades locais e propor alternativas viáveis de produção de bens e serviços, capazes de gerar retorno econômico e melhor qualidade de vida da população, garantindo, assim, a permanência das novas gerações no espaço local ou regional. A viabilização do desenvolvimento local, necessariamente, passa pela interação entre comunicação rural e administração rural. *Pensar em desenvolvimento local é pensar em comunicação e administração rural.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável** – Projeto de cooperação técnica INCRA/IICA – Brasília, 1999.

CALLOU, Ângelo Braz Fernandes. Comunicação Rural e era tecnológica: tema de abertura - In: CALLOU, Ângelo Brás Fernandes (Org.). **Fractais n. 3**. Recife: UFRPE, Imprensa Universitária, 2000. p. 09-30

CHIAVENATO, Idelbrando. **Administração, teoria, processo e prática**. 3. ed. São Paulo: MAKRON Books, 2000.

DESENVOLVIMENTO municipal e a participação popular. **Boletim do DESER**, n. 88, p. 26-32, mar. 1998. Especial 10 anos.

DIAZ BORDENAVE, Juan. **A Transferência de tecnologia e o pequeno agricultor**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano de Ciências, 1980.

FREITAS, Sidnéia Gomes. **Relações públicas: conceitos básicos e funções estratégicas**. São Paulo, 2000. (mimeo).

GRAZIANO DA SILVA, J e DEL GROSSI, M.E. (1997:8), A Pluriatividade da Agropecuária Brasileira em 1995-1988, 14 pp, agosto de 1988.

HOFMANN, Rodolfo et al. **Administração da empresa agrícola**. São Paulo: Pioneira, 1973.

LIMA, Arlindo de Jesus de et al. **Administração da unidade de produção familiar: modalidades de trabalho com agricultores**. Ijuí (RS): UNIJUI, 1995.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEGGINSON, Leon C.; MOSLEY, Donald C.; PIETRI JUNIOR, Paul H. **Administração**. 4. ed. São Paulo: Harbra, 1998.

MORAES, Anna Maris Pereira. **Iniciação ao estudo da administração**. São Paulo: Makron Books, 2000.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana: ensaios**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ROSA, Sueli L. Couto. Texto apresentado no 37º Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. SOBER, em Foz do Iguaçu, agosto de 1981.

SANTOS, Maria Salet Tauk. Comunicação rural e mercado de trabalho na era tecnológica: o desenvolvimento local está em pauta. In: CALLOU, Ângelo Brás Fernandes (Org.). **Fractais n. 3**. Recife: UFRPE, Imprensa Universitária, 2000. p. 32-37.

SOUZA, Ricardo de ; ANDRADE, José Geraldo de. Administração rural. **Informe Agropecuário**, Belo Horizonte, ano 12, n. 143, p. 3-5, nov. 1986.

OS RENDIMENTOS, SOBRAS E RESÍDUOS DE MATERIAIS

*José Argemiro da Silva**
jasconsultoria@terra.com.br

*Juscelino Carvalho de Brito***
juscelinocarvalh@uol.com.br

*Joana D´arc Silva Galvão de Carvalho****
joana@cairu.br

RESUMO

Este artigo, elaborado a partir de referencial teórico e conhecimento empírico, tem como propósito analisar as origens das perdas no processo produtivo na indústria de papelão ondulado. Inicialmente, procurou-se classificar as perdas por eventos e mostrar onde estas ocorrem, através de fluxogramas. Mostra os aspectos relevantes da mensuração e sua contabilização. Neste setor as perdas, de uma forma geral, equivalem a 14% sobre os volume de produção no Brasil, porém este percentual vem reduzindo-se pelas automações e modernização das empresas, pela análise e controle, fator determinante para redução de custos, tornando as empresas mais competitivas. A busca para eliminar falhas de qualidade do produto, rendimento dos materiais, equipamentos obsoletos e qualificação de mão de obra, devem ser permanentes.

* *Contador, Economista, Professor da FOCCA-PE, Mestrando em Ciências Contábeis pela Fundação Visconde de Cairú - Bahia.*

** *Contador, Advogado, Professor da UNIPINS-TO, Mestrando em Ciências Contábeis pela Fundação Visconde de Cairú - Bahia.*

*** *Contadora, Mestra em Ciências Contábeis pela Fundação Visconde de Cairú – Bahia, Professora FVC -BA.*

PALAVRAS-CHAVE

Resíduos, refugo, sobra, rendimentos, perdas.

ABSTRACT

This article elaborated from theoretical reference and empirical knowledge, aims to analyze the origins of waste in the corrugated board industry productive process. Initially, one tried to classify the waste by events and show through flowcharts where they occur. Generally speaking, loss in this sector equals to 14%, on the production volume in Brazil, but this percentage has been reduced by automatization and modernization of companies, turning them more competitive, by analysis and control, a determinant factor for cost reduction. The search to eliminate product quality failings, material efficiency, out of date equipment and qualification of man labor, shall be steady.

KEYWORDS

Residue, waste, scraps, material efficiency, loss.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os efeitos dos rendimentos dos materiais, sobras e resíduos durante o processo produtivo nos custos de produção das indústrias de fabricação de embalagens de papelão ondulado sobre os aspectos quantitativos, qualitativos e nos seus efeitos no réditto da entidade.

Nesse setor as perdas aproximam-se a 14% , sendo 7% controláveis e 7% não controláveis dos volumes produzidos, os não controláveis são pagos pelo cliente, os controláveis constituem problemas porque aumentam os custos favorecendo a concorrência, além de reduzir os lucros e o retorno sobre o capital investido. A busca por melhorias, qualidade e redução de custo tem sido constante. Os mercados globalizados têm favorecido o uso de tecnologias avançadas com a modernização dos parques fabris, através de equipamentos automatizados e com o uso da informática.

Na solução dos resíduos, decorrentes de conjugação, têm-se recomendado a minimização através de programação linear, máquinas e equipamentos modernos com alimentação automática, alimentação a vácuo, transferência a vácuo, impressão e “*set up*” com memória e serial

automatizado. Para os materiais, a busca por rendimento é feita através de aquisições de materiais com qualidade. As sobras devem ser reduzidas pelo uso de contadores instalados nos equipamentos de produção, quanto maior for a automatização, as sobras tendem para zero. Nos últimos anos, o setor apresenta melhorias, na Europa, Estados Unidos e Japão, as perdas controláveis são menores em função do nível de sofisticação no processo produtivo.

2. PERDAS NO PROCESSO

2.1 Resíduos de materiais

Os resíduos de materiais merecem cuidados especiais, para os gestores de fábricas; o importante é o refugo controlável pela sua importância na formação dos custos, no caso do segmento analisado, representam uma parcela média de 7%, mas que poderá chegar a 3%, conforme o grau de sofisticação, do tipo de embalagem ou do fluxo por onde passa o pedido do custo industrial. As embalagens de corte e vinco são as que produzem menor refugo, como é o caso das destinadas ao mercado de hortifrutos. Entretanto, o refugo não controlável é elevado devido às perdas no “*slot*”, rasgos e furos. Todo o esforço é no sentido de reduzir o refugo controlável porque este tem efeito negativo nos custos; Existem unidades no Brasil com percentuais variando entre 3% e 5%.

As origens dos resíduos são as seguintes

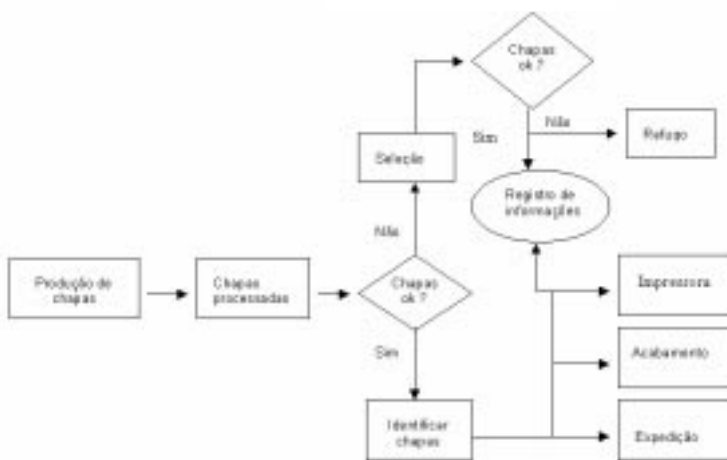
- Refile lateral de onduladeira
- Refugo úmido (face simples)
- Corte da tesoura auxiliar
- Chapas rejeitadas no empilhador por defeito de fabricação na onduladeira
- Chapas rejeitadas nas impressoras por defeitos de fabricação na onduladeira
- Refile por recortes nas chapas nas impressoras
- Refugo de caixas por defeitos de fabricação nas impressoras
- Refugo nas máquinas de acessórios
- Refugo nas máquinas de fechamento
- Refugo de expedição
- Refugo no transporte (caminhões)

2.2 Sobras

As sobras têm origem na onduladeira e ocorrem quando a produção é maior do que a quantidade real encomendada devido às variações no processo da fabricação ou quando o cliente exige quantidade exata. Por exemplo: a encomenda é de 100 unidades e o cliente geralmente aceita uma variação de até 10%, portanto uma produção 110%; isto está mudando porque cada vez mais estão exigindo quantidades exatas.

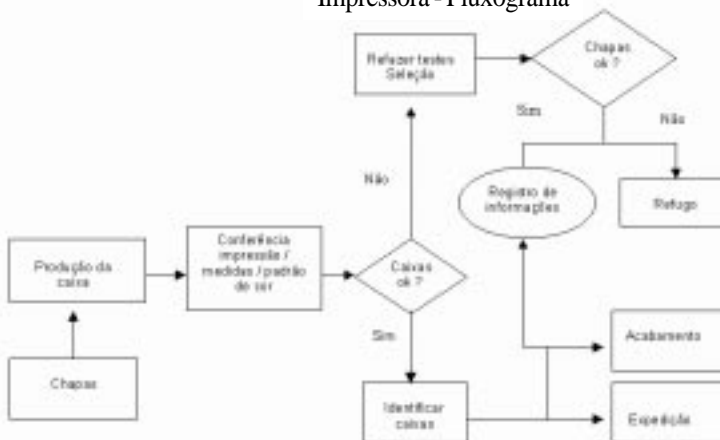
Os fluxogramas a seguir ajudam a compreender todo o processo por onde passam os pedidos e onde se efetivam as sobras.

Onduladeira - Fluxograma



• Fonte: elaborado pelos autores

Impressora - Fluxograma



• Fonte: elaborado pelos autores

3. RENDIMENTOS DOS MATERIAIS

O rendimento dos materiais é a relação percentual entre o consumo e a produção obtida, por exemplo: com cem unidades físicas de materiais consumidas alcança-se 85% de unidades produzidas, a perda foi de 15% e houve um aproveitamento de 85%.

Segundo Horngren et al (2000 p. 614), o rendimento do material direto é baseado na quantidade de insumo permitida para a produção real alcançada.

Para o setor pesquisado, o indicado para mensurar o rendimento é o índice de refugo controlável o qual é consequência principal da qualidade do papel consumido na fabricação das chapas.

Para melhor aferição do refugo, o pessoal da contabilidade de custos, no final de cada mês, realiza contagens físicas das unidades finais em processo após as transferências das unidades que ficaram prontas para produtos acabados e procedem a seguinte movimentação:

	t
Estoque inicial em processo	500
(+) Produção em processo	4000
(-) Transferência para produto acabado	3800
(=) Estoque final conforme registros	700
(-) Contagem física no final do mês	140
(=) Refugo do mês	560

A diferença entre o estoque final conforme registros e a contagem física indica uma variação desfavorável que valorizada a preço de aparas (pago pelo mercado), é debitada na conta de estoque de refugo para venda e creditada na conta de produção em processo.

Algumas entidades controlam o rendimento no processo produtivo pela sua variação entre o real e padrão; por exemplo: 20.000 peças foram processadas com uma taxa padrão de refugo de 5% equivalente a 1000 peças. Foram realmente refugadas 1200 peças, 200 peças acima do previsto. Essas após a sua valorização são debitadas na conta de variância de rendimento e creditadas na conta de produção em processo.

Para Dudick (1977 p. 85), a variância de rendimento é importante para todo produto com amplas flutuações de rendimento. O sistema de custo-padrão que não isolar esta variância, vai automaticamente refleti-la nas variâncias de material, mão de obra e despesas indiretas”.

Para Koliver (2003 p. 20-21), o controle por lotes de produtos, por intermédio de Ordens de Produção, entre as finalidades encontram:

“referência para a localização dos insumos físicos diretos nos lotes, função essencial para a apropriação dos custos diretos aos portadores finais em termos de valores reais, diretamente utilizáveis na avaliação dos estoques e análises de rendimento, produtividade e economicidade, mediante sua comparação com valores padronizados.”

3.1 Redução das perdas

Outra forma de obter ganhos é através do controle e redução das perdas controláveis, principalmente para as fábricas que têm índices elevados de refugo. Uma redução de 7% para 5% poderá constituir-se em 2% a maior na produção disponível para venda.

3.2 Gramatura das chapas

Produzir chapas com gramatura acima do necessário representa aumento de custo de produção, ou produzir chapas com gramatura menor representa redução de custo de produção, essa unidade é utilizada para determinar o peso das chapas e transformar os volumes de produção em metros quadrados em toneladas. No planejamento do lucro, trabalha-se com gramaturas baixas como forma de contribuir positivamente para o lucro.

A gramatura é determinada pela seguinte fórmula:

$$\frac{\text{---}}{\times}$$
$$\frac{\times}{\times}$$

4.2. Dimensionamento das perdas

As quantidades demonstradas na tabela 2 foram estimadas com base em percentuais históricos aplicados nas quantidades constantes da tabela 1

Estimativa das Perdas em Toneladas

Natureza	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002
Refile onduladeira	61.468	61.830	64.323
Refugo úmido	20.489	20.610	21.441
Corte da tesoura auxiliar	18.440	18.549	19.297
Chapas refugadas	84.007	101.086	103.711
Refile nas Impressoras	16.392	16.488	17.153
Refugo de caixas	72.970	57.710	60.580
Sobras	10.244	10.305	10.721
Refugo nos acessórios	860	866	900
Refugo no fechamento	860	866	900
Refugo na expedição	574	118	600
Refugo no transporte	547	115	550
Total	286.851	288.543	300.176

Fonte: elaborada pelos autores

4.3 Valorização

Os custos das perdas são alocados aos portadores finais dos custos, no caso, as embalagens produzidas obedecendo ao princípio da causalção. De acordo com Koliver (2003 p.19) diz o princípio da causalção:

“O agente causador da variação patrimonial qualitativa, ou seja, da consunção havida, deve arcar com o valor correspondente.

Noutras palavras os custos devem ser atribuídos a quem competem, ou, num linguajar mais descuidado, quem causou o custo deve recebê-lo.”

No caso estudado, o custo final das perdas é o resultado da valorização das quantidades pelo custo unitário de produção deduzido da receita pela venda como aparas conforme exemplificado na tabela 3.

Tabela 3

Valorização das perdas anuais e o seu efeito líquido no custo direto

		C		

5. ASPECTOS CONTÁBEIS

Em outras atividades diferentes de papelão ondulado, as peças defeituosas chamadas peças para manutenção, apara de metal, retalhos de tecidos, retalho de madeira e papel são apropriadas como custo indireto. Os lançamentos feitos pela contabilidade de custo são:

a) Apropriação:

Débito: Estoque de resíduo	15.000,00
Crédito: Custo indireto de recuperação de perdas	15.000,00

b) Registro da venda:

Débito: Contas a receber	10.000,00
Perda na venda de resíduo	5.000,00
Crédito: Estoque de resíduo	15.000,00

Outras entidades adotam a alternativa de contabilizar os resíduos como receita extraordinária conforme lançamento a seguir:

a1) Apropriação:

Débito: Estoque de resíduo	15.000,00
Crédito: Outras receitas	15.000,00

b1) Registro da venda:

Débito: Contas a receber	10.000,00
Perda na venda de resíduo	5.000,00
Crédito: Estoque de resíduo	15.000,00

As matérias-primas defeituosas, muitas vezes, são carregadas com custos adicionais e colocados em uso ou vendidas como novas.

Nas entidades produtoras de embalagem de papelão ondulado, por suas características próprias, as perdas deverão ser apropriadas como custo direto dentro do princípio da causação, aos portadores finais dos custos, como por exemplo:

Tabela 4
Processo de produção

¢	
¢	

Fonte: Associação Brasileira de Papelão Ondulado - ABPO

6. CONCLUSÃO

A partir da revolução industrial, os investimentos de capital eram direcionados para economia de escala.

No Brasil, no período de inflação alta, os preços de venda eram determinados a partir dos custos indiretos, procedimento que se modificou com a globalização e com a economia estabilizada onde os preços passaram a ser determinado a partir do mercado.

Dessa forma, a modernização, a análise de custo e o controle das perdas têm sido um fator determinante para a redução dos custos e para a formação dos preços de vendas no ambiente de mercados competitivos.

Nas entidades do segmento de embalagem o controle e a redução das perdas contribuem para alavancagem operacional. Apesar dos investimentos em tecnologia, modernização, programa de qualidade e planejamento estratégicos, os índices ainda são elevados, cabendo à contabilidade de custo a missão de analisar, mensurar, contabilizar e refletir esses efeitos nos relatórios gerenciais para efeito de decisão.

Nesse trabalho, evidencia-se, que ainda há, muito o que fazer para reduzir os custos gerados por falhas, qualidade dos produtos, rendimento dos materiais, por máquinas e equipamentos obsoletos e mão de obra adequadamente treinada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, Anthony A. et al.; BANKER, Rajiv D.; KAPLAN, Robert S.; YOUNG, S. Mark. **Contabilidade Gerencial**. São Paulo. Atlas, 2000.

DEARDEN, John. **Análise de Custos e Orçamentos nas Empresas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

DUDICK, S. Thomas. **Controle de Custos Industriais**. São Paulo: Atlas, 1977.

HORNGREN, Charles T.; FOSTER George; DATAR Srikant M. **Contabilidade de Custos**. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

LEONE, George S. G. **Curso de Contabilidade de Custos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de Custos**. São Paulo: Atlas, 2001.

RONCHI, Luciano. **Contraladoria Financeira**. São Paulo: Atlas, 1977.

KOLIVER, Olívio. **Apostila Material do Professor TEC I, mestrado em contabilidade**. Salvador: Fundação Visconde de Cairú, 2003.

ABPO, Associação Brasileira do Papelão Ondulado, Anuário Estatístico. São Paulo, 2002.

ABTCP, Associação Brasileira Técnica de Celulose e Papel. São Paulo, 2003.

A MEDIAÇÃO ALUNO-ALUNO NA REVISÃO DE TEXTOS

Rilda das Neves Cabral de Barros¹

mcbarros@bol.com.br

RESUMO

Fundamentado numa abordagem sociointeracionista, este artigo discute a correção colaborativa entre alunos como forma de proporcionar a reescrita textual a partir das observações feitas por um colega numa situação de construção textual. O processo interativo é uma atividade baseada na mediação, que funciona na *Zona de Desenvolvimento Proximal* favorecendo a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação, Interação, Escrita, Reescrita.

ABSTRACT

This article is based a socio-interactionist approach. It discusses the collaborative correction of texts among students as way of proposing the rewriting of texts according to the remarks made by a partner in a textual production situation. The interactive process is an activity based on mediation; it functions at the Proximal Development Zone and promotes learning.

KEYWORDS

Proximal Development Zone, Mediation, Interactive, Writing, Rewriting.

** Licenciada em Letras e Especialista em Língua Portuguesa e Linguística pela UFPE, onde também é mestranda. Professora da FOCCA.*

Os alunos iniciantes na prática de escrita e reescrita de textos apresentam como causa principal para suas dificuldades a falta de empenho e de um mediador que lhes diga *o quê* e *como* reformular seus textos. Várias são as propostas para ajudar o aluno na tarefa de revisar o texto; uma delas é o *'feedback'* do professor, no qual o aluno tem como suporte a correção e comentários do seu mestre. Autores como Andrasick, 1993; Ferris, 1995; Cohen e Cavalcanti, (1990 apud LEFFA, 1996, p. 2), consideram que não é eficaz essa estratégia, uma vez que nem sempre há um retorno dos comentários do mediador, encerrando-se o ciclo no momento em que o aluno recebe seu texto corrigido, embora haja o comentário do professor.

Dessa forma, entendemos que, para quebrar o ciclo no qual o aluno recebe o texto elaborado por ele e corrigido pelo professor, deve-se elaborar os encontros de construção textual em duas etapas: primeiro, as aulas de escrita e revisão de textos podem ser mais diretivas, com o uso de instrumentos apropriados, através dos quais o aluno possa ter certo grau de autonomia, isto é, que lhe seja dada a oportunidade de auto-revisar o seu texto por meio de consultas em dicionários, gramáticas e manuais diversos, além do conteúdo já ministrado em sala de aula.

Num segundo momento, numa ação colaborativa, o professor investirá na negociação com o aluno para observar, com ele, a melhor forma de escrever, considerando os elementos básicos da comunicação, representados pelos interactantes.

Neste processo, o escritor iniciante poderá perceber que ele não escreve para si mesmo, mas para o outro; daí a necessidade de cativar o leitor, lançando mão das várias formas de dizer a mesma coisa, observando as questões mais globais na construção textual, enfatizando a produção de sentido para atingir seu objetivo comunicativo.

Atualmente, a teoria de ensino tem procurado respeitar a criança enquanto indivíduo possuidor de um saber já estabelecido socialmente, diferentemente de abordagens anteriores, que tratavam o aluno como se nada soubesse de sua própria língua. Nessa perspectiva, a Lingüística e a Psicologia muito têm contribuído na efetivação dessa nova prática pedagógica.

Na área da Lingüística, pode ser destacada a valorização da linguagem oral e da escrita. As mais diversas variações lingüísticas passaram a ser reconhecidas como forma adequada para o estabelecimento das relações entre os indivíduos que compõem as várias instâncias comunicativas.

Na Psicologia, muitas têm sido as contribuições, dentre as quais destacam-se a teoria construtivista, fundamentada na posição filosófica de Piaget, que supõe a *equilibração* como um princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo; e a teoria sociointeracionista, pautada nas concepções de Lev Vygotsky (1988), que enfoca a interação social. Sua unidade de análise não é nem o indivíduo nem o contexto, mas a interação entre eles.

Tanto a Linguística como a Psicologia questionam o modelo tradicional de ensino que considera o aluno como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem. Essas ciências entendem ser o sujeito um agente ativo desse processo, pois ele internaliza o seu conhecimento com base na apreensão de um determinado objeto.

Observa-se, porém, que a teoria vygotskyana, embora considere o objeto como ferramenta importante no processo de aprendizagem, enfatiza as relações sociais como promotora da aquisição do conhecimento; além de dar importância ao contexto no qual ocorrem essas relações sociais. Importa-se, também, com o momento histórico do sujeito envolvido nesse processo. Eis o porquê de se considerar essa teoria como sócio-histórica.

CONSTRUTIVISMO E SOCIOINTERACIONISMO

Proporcionar uma base científica à educação e ao ensino tem sido um dos esforços que justificam os objetivos da psicologia educacional; por isso, entende-se o motivo pelo qual encontram-se formas diferentes nas propostas sobre as diversas teorias da aprendizagem que se apresentam. Essas formas correspondem às diversas concepções, muitas divergentes entre si, das relações entre o conhecimento psicológico, de um lado, e a teoria e a prática educativa, de outro.

Nas últimas décadas, o trabalho da psicologia com a linguística tem sido um dos pontos de discussão que vem contribuindo para o repensar das práticas pedagógicas, com o intuito de melhorar o desempenho de professores e alunos no ambiente escolar.

O Construtivismo tem como base o estudo do comportamento cognitivo da criança; seu representante, Jean Piaget é, segundo Baquero (1998), um dos psicólogos mais influentes no terreno educativo, pois suas pesquisas partiram da observação do comportamento das crianças em suas atividades de realizar tarefas em que era necessária a aplicação das estruturas cognitivas. Essas estruturas relacionam o ambiente e o indivíduo, determinando como o agente apreende, percebe e atua no meio. Sendo assim, essa aplicação pode ser tomada como uma concepção interacionista, na qual o conhecimento é construído com base na experiência sensorial, ou seja, em que há contato com o mundo/objeto e com o raciocínio, que é a reflexão sobre o mundo/objeto. Para Piaget (1977), o desenvolvimento da linguagem acontece simultaneamente ao do pensamento, caminhando em paralelo com a lógica.

O Interacionismo concebe o conhecimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Essa teoria da aprendizagem foi introduzida pelo contemporâneo de Piaget, Lev S. Vygotsky, (1930), psicólogo cujas obras foram aclamadas e redescobertas após sua morte, sendo também admirado como filósofo e semiólogo. Sua teoria focaliza a aquisição do

conhecimento pela interação do sujeito com o meio no qual vive e participa ativamente.

Apesar de ter tido contato com a teoria de Piaget, apreciando e elogiando alguns dos aspectos de suas obras, Vygotsky tece-lhes algumas críticas por considerar que falta a devida atenção à situação social e ao meio. Embora ambos atribuam grande importância ao organismo ativo, é Vygotsky que destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem; por isso o termo sociointeracionista e não simplesmente interacionista como Piaget.

O termo sociointeracionista distingue claramente a corrente teórica vygotskyana e a abordagem psicológica construtivista piagetiana. Ambas são construtivistas do ponto de vista intelectual, isto é, a inteligência é construída com base nas relações recíprocas do homem com o meio. No entanto, opõem-se ao empirismo, que parte da concepção de que a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo; e ao racionalismo, que tem como princípio a idéia de que já nascemos com a inteligência pré-formada.

De acordo com Vygotsky (1988), o meio é sempre revestido de significados culturais que só são aprendidos pelo ser humano com a participação dos mediadores. Dessa forma, percebe-se que o fator cultural, básico para esse psicólogo, foi pouco enfatizado por Piaget. Isso constitui o diferencial central entre esses dois teóricos. Além disso, vale salientar a divergência existente relacionada à seqüência dos processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento Mental.

Em resumo, ambos fazem parte das correntes interacionista e construtivista. Entretanto Vygotsky, influenciado pelo marxismo, fundamenta seu pensamento na crença de que o homem é criado histórica e socialmente, que suas relações ocorrem com a natureza e com os outros homens no nível da inconsciência quando ele não tem a percepção daquilo que faz. Mas, na medida em que se conscientiza, seus atos passam a ser controlados e tornam-se atos sociais e históricos nos quais estão envolvidas as intenções.

O autor, tomando como objeto de estudo a consciência, representada pelos processos psicológicos característicos do funcionamento mental do homem, partiu do pressuposto de que a atividade humana devia ser entendida em função das ações vivenciadas e não das condições genéticas. Portanto, são as relações sociais que constituem a consciência do ser humano, cujas ações serão sempre consideradas a partir da relação entre os interactantes.

Nesta perspectiva, Vygotsky concebe a evolução do indivíduo como um todo, unitário e global. O desenvolvimento não pode ser definido como um processo natural, interno, universal; mas como um processo social e culturalmente adquirido, com possíveis componentes de caráter universal. Esse desenvolvimento compõe uma dinâmica interna e alguns processos que vão de fora para dentro, vinculado à interação e à atividade conjunta com outras pessoas.

Essa interação social, na qual o indivíduo recebe o suporte e a ajuda explícita de membros

mais especializados e componentes do grupo social constitui fator decisivo para a explicitação do desenvolvimento humano. O funcionamento psicológico humano compõe-se das ações conscientemente controladas, da atenção voluntária, da memorização ativa, do pensamento abstrato e do comportamento intencional.

Segundo Marcuschi (2001, p. 34),

“A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais”.

Portanto, os processos de mudança cultural são parte do desenvolvimento das pessoas; não são herdados nem se produzem de maneira espontânea, ao contrário, implicam na aquisição de competências e no domínio de instrumentos que reclamam a ajuda e a orientação de indivíduos mais experientes e competentes. Esses indivíduos apontarão o caminho para a interpretação do mundo social, orientando adequadamente a utilização dos instrumentos.

Vygotsky, um dos primeiros a falar sobre a evolução cultural do homem e sobre o desenvolvimento cultural da criança, sempre afirma que as funções psicológicas superiores são fruto do desenvolvimento cultural e não do biológico. Portanto, a interação e a mediação proporcionam a internalização. Este é um processo pelo qual as funções emergentes tornam-se funções consolidadas. A *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* é a diferença entre o emergente e o consolidado.

MEDIAÇÃO

A mediação é o cerne das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Para esse autor, o homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas estes se apresentam sempre mediados através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe e pelos interactantes.

A construção do conhecimento, como uma interação mediada por várias relações, é enfatizada pelo autor, uma vez que, em sua concepção, o conhecimento, não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação de outros sujeitos. O outro social pode se apresentar por meio dos objetos, da organização do ambiente e do mundo cultural que rodeiam o indivíduo.

A linguagem, o sistema simbólico dos grupos humanos, diferencia-nos das demais espécies. É a partir desse sistema que entramos em contato com os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto. É por meio dela que as funções mentais

superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

O sistema de signos, enquanto mediador, é o que origina a emergência dos processos psicológicos superiores tipicamente humanos, porque têm a capacidade de:

... modificar a mente, voltando a apresentar; os estímulos, ordenando e colocando de novo a informação; sempre fazendo, por fim, que o sujeito possa regular a sua conduta de maneira ativa e consciente em função do significado que o mesmo confere aos signos, e não simplesmente uma resposta passiva e direta aos estímulos físicos exteriores.(SALVADOR et al., 1999, p. 101).

Portanto, os signos são estímulos artificiais, que têm uma origem social, através dos quais o indivíduo *controla e regula a sua conduta*. Dessa forma, ocorre a *passagem do controle do ambiente ao controle do indivíduo*, surgindo a *regulação voluntária* da realização dos processos psicológicos superiores de uma forma consciente.

Outro elemento importante para Vygotsky é a cultura, esse universo de significações que nos faz construir nossa interpretação do mundo real. Ela proporciona o espaço de negociações entre os membros da sociedade, os quais estão em constante processo de recriação e re-interpretção de informações, conceitos e significações.

A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento humano. De acordo com o psicólogo, há dois níveis de desenvolvimento: um real, já adquirido, que determina o que a criança é capaz de fazer por si mesma; e um potencial, isto é, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com esse desenvolvimento, produzindo abertura nas *Zonas de Desenvolvimento Proximal*.

Para Vygotsky (1977), sua proposta tem como principal objetivo a afirmação de que processos como a atenção voluntária, a memória lógica ou o pensamento podem realizar-se de maneira individual, mas também de maneira interpessoal, isto é, mediante a relação, a comunicação e a interação com os outros. Neste caso, a regulação e o controle no uso de estratégias e dos instrumentos mediadores, envolvidos nessa relação, são de responsabilidade dessas pessoas.

Segundo Salvador et al (1999, p. 106), o processo de internalização é o “...*mecanismo responsável pela transição entre o funcionamento intermental e o funcionamento intramental*”. Esse processo envolve uma atividade externa que se modifica para se tornar uma atividade interna, é interpessoal e passa a intrapessoal. Para a referência aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção, Vygotsky usa o termo *função mental*.

A internalização não é uma *transferência nem um processo passivo de cópia ou imitação*.

Trata-se de uma reconstrução que o indivíduo faz das formas de mediação e dos processos utilizados na atividade conjunta ou *intramental*. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a região na qual se realiza a internalização.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

De acordo com Vygotsky (1988), a psicologia esteve durante muito tempo preocupada em identificar o **nível de desenvolvimento real** do indivíduo, por meio de testes que se apoiavam em escalas, entre outros instrumentos de medição. Durante a aplicação desses testes, os profissionais assumiam uma posição neutra, distante, não oferecendo qualquer tipo de ajuda. Ao final do processo avaliativo era feita a medida do desempenho, buscando comparar erros e acertos, sem considerar o processo vivenciado pelo sujeito envolvido na resolução dos problemas.

A escola, até hoje, tende a valorizar apenas o nível de desenvolvimento real de seus alunos, um “*ensino concebido como um processo mecânico, repetitivo e fragmentado*”, Veiga, 2002:149. Em avaliações ou durante as aulas, os professores exigem que os alunos estejam concentrados, isolados, para sozinhos realizarem suas tarefas, sem discutirem com o professor e sequer com os colegas.

Este tipo de avaliação tem como objetivo o **produto**, isto é, **o quê** os alunos conseguem responder e não **como** conseguiram chegar às respostas. Dessa forma, perde-se a oportunidade de observar que as questões não respondidas ou com respostas “erradas”, certamente teriam respostas positivas, caso houvesse a mediação com o professor ou com colegas mais experientes.

Essa é uma concepção de avaliação conservadora e pautada na verificação e na medida. Entretanto, concebemos a avaliação enquanto um processo dinâmico e contínuo, de *mediação, de interação*; que procura a valorização do indivíduo e sua relação com um contexto social mais amplo, por meio da qual insira-se como sujeito enunciativo de forma ativa, reflexiva e participante das transformações.

Para o psicólogo, o outro, que pode ser representado por qualquer manifestação cultural, tem um papel fundamental na aquisição do conhecimento. O autor apresenta a noção de erro como o resultado da qualidade da mediação. Assim, de acordo com essa concepção, o indivíduo não é moldado pelo meio ambiente e nem é fruto de processos internos; não é passivo nem ativo, é interativo, logo seu desenvolvimento é um processo sócio-histórico.

Nesta concepção, o aprendizado é contínuo. Com base nesse entendimento, torna-se compreensível o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, por meio da solução dos mesmos sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Esse conceito deixa claro que a evolução intelectual é caracterizada por etapas qualitativas de um nível de conhecimento para outro.

O conceito da *ZDP* é primordial para a compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizado, uma vez que engloba o *desenvolvimento real*, determinado pela capacidade da criança de fazer algo sozinha, por já possuir um conhecimento consolidado; e o *desenvolvimento potencial*, determinado pelas ações ainda não dominadas pela criança, mas que apresenta a capacidade de realizá-las mediada por alguém mais experiente.

Surge, assim, a figura do mediador, aquele incentivador do indivíduo que o estimula a desenvolver a tarefa que ele sozinho ainda não é capaz de realizar. O professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores no ambiente escolar.

Para a pedagogia, o conceito de *ZDP* tem várias implicações. Por exemplo, na avaliação, normalmente centrada no que cada aluno pode fazer sozinho, não há a interação com o mediador, e para a teoria vygotskyana, isso é um erro. O que deve ser avaliado é a capacidade que o aluno tem de fazer coisas colaborando com os outros e até recebendo informações e instruções.

Uma outra consequência para se levar em conta o conceito de *ZDP* é a seguinte: em vez de esperar que a criança esteja “pronta” para aprender, o processo de ensino deve ser antecipado às aprendizagens e, a partir disso, tentar criar novas possibilidades de desenvolvimento.

Com base neste pensamento, as escolas pecam ora porque propõem atividades fora dos limites da *ZDP*, tais como: conceitos e exigências abstratas demais; ora porque não os levam em conta, como no caso do ensino fundamentado apenas em materiais concretos e na expectativa de que a criança esteja apta a aprender conteúdos mais elaborados.

É necessário, portanto, perceber que o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser medido apenas pelo que ele consegue produzir de forma independente, mas pelo que ele consegue realizar, mesmo que ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

O conhecimento do processo que a criança elabora mentalmente é fundamental. É importante o professor conhecer o processo de aprendizagem empregado pelo aluno a fim de chegar às respostas, uma vez que o desempenho correto nem sempre significa uma operação mental bem realizada. O acerto pode ser fruto de uma resposta mecânica.

A INTERAÇÃO PROFESSOR / ALUNO – ALUNO / ALUNO

Analisar as relações estabelecidas entre o professor e os alunos numa determinada situação de aula tem sido o foco de muitas pesquisas empíricas da psicologia sobre o ensino.

Conforme Coll (1996, p. 224), na segunda metade do século XX, desenvolveram-se tantos estudos sobre o ensino que, atualmente, “*dispõe-se de uma grande quantidade de dados, dificilmente abordável*”.

Para este estudioso, isto permite afirmar que há uma *base de conhecimento sobre o ensino*, de modo que na formação do professorado tais estudos servem de apoio às decisões que se desejem tomar. Mesmo que não sejam auto-suficientes diante dos grandes problemas com os quais nos deparamos quanto à formação de nossos professores, ainda assim, utilizamos esses dados.

Vários são os enfoques analisados sobre a eficácia docente, segundo Postic, (1978 apud COLL 1996, p. 226)),

... cada um forma uma imagem do bom professor a partir de teorias da educação, de valores morais, sociais e também de modelos conscientes e inconscientes. Segundo as opções educativas e metodológicas, os critérios do bom docente estão submetidos a variações.

Apresentar essas análises sobre a eficácia do professor é de interesse e de grande importância, mas a sua relação com o aluno no ambiente da sala de aula, e de como essa relação influencia nas tarefas e decisões que os estudantes precisam tomar é a nossa principal discussão. A citação de Postic vem como um suporte para a confirmação de que os critérios do “bom docente” dependem de condições que, às vezes, fogem ao controle desses profissionais do ensino.

Aqui o professor não é analisado pelo paradigma processo-produto no qual ele é um técnico que possui “meios” para solucionar problemas. Ao contrário, o professor é considerado como mediador da ação de aprendizagem; ele não tem respostas pré-determinadas para o seu aluno. Nas interpretações feitas em aula, terá sempre a ação reflexiva do mediado (o aluno).

O professor tem grande importância nessa relação. Ele co-participa da construção do sentido na aprendizagem. Além disso, concorre para a percepção do processo de construção do sentido do ensino interacional. O contexto da sala de aula, a motivação e a filosofia pedagógica adotada pelo professor, entre outros elementos, contribuem para que o aluno, foco principal do ensino, desenvolva suas próprias estratégias quanto ao seu aprendizado.

Coll (1996, p. 281) recomenda que, para compreender a interação educativa, é necessário observar a perspectiva histórica. Para se entender a evolução das propostas de ensino, deve-se perceber a importância das contribuições que as pesquisas situadas no âmbito do ensino e da aprendizagem escolar deixaram como legado para os novos enfoques “*dos processos de mudança produzidos pelas situações escolares de ensino e aprendizagem*”.

Durante muitas décadas, o estudo da interação professor/aluno esteve essencialmente voltado para a identificação da eficácia do docente e pela exigência de objetividade na categorização do comportamento. Atualmente, vivemos um período de mudança conceitual na qual o interesse é direcionado para o processo de interação.

Para esta mudança, o referido autor (1996, p. 286) destaca três coordenadas teóricas: “a atividade construtiva dos alunos na aprendizagem escolar; a maneira de entender o papel do professor na aparição, manutenção e orientação da atividade construtiva dos alunos; a consideração da estrutura comunicativa e do discurso educacional como um dos elementos básicos para compreender os processos de interação professor/aluno”.

No final dos anos 50, há uma mudança radical no modo de compreender o processo de ensino aprendizagem. A partir da concepção tradicional de que o aluno era dependente do comportamento do professor e da metodologia de ensino utilizada, começa-se a ressaltar a importância do conhecimento que ele (aluno) traz consigo ao ingressar na escola. Assim, conhecimentos e capacidades prévios; percepção da escola, do professor e de suas atuações; motivações, interesses, crenças e atribuições; tudo fazia parte da atividade construtiva do aluno.

Esta atividade construtiva passa a ser um elemento de mediação de grande importância na influência educativa do professor e nos resultados da aprendizagem. Entretanto, deve-se salientar que o aluno constrói o conhecimento, mas não o faz solitariamente; uma vez que o professor tem uma influência decisiva sobre este processo de construção, além da carga social que trazem os conteúdos escolares. Assim, o professor promove e orienta o aluno, a fim de ajudá-lo a assimilar esses conteúdos.

Nos últimos anos, os pesquisadores revitalizaram e aprofundaram as idéias expostas por Vygotsky, há mais de meio século. Suas propostas são o que há de melhor para a análise da interação professor/aluno. Como é o caso das proposições sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal* discutida anteriormente.

O psicólogo (1979) situa a atividade construtiva do aluno no campo das *relações sociais e interpessoais*. Para ele, ao contrário do que propõem outros enfoques teóricos, a educação é uma das fontes de maior importância no desenvolvimento da espécie humana. Este desenvolvimento é o “*produto das interações estabelecidas entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura, entre os quais os educadores (pais, professores, entre outros.) ocupam um lugar essencial*” (COLL, 1996, p. 188).

A linguagem, atenção, memória, raciocínio, formação de conceitos, entre outros, fazem parte do conjunto de desenvolvimento cultural da criança e são aplicáveis na maior parte dos conteúdos escolares. Assim, quando o professor “colabora” com seus alunos nas atividades escolares para a

resolução de problemas, pode estar promovendo o desenvolvimento do aprendiz na medida em que ‘arrasta’ a criança através da ZDP, convertendo em desenvolvimento real.

As dificuldades que a criança encontra durante a resolução conjunta de tarefas estão no ajuste das mediações do adulto; um elemento determinante do impacto da influência educativa em criar *Zonas de Desenvolvimento Proximal*.

Na produção de texto, por exemplo, a abordagem interacionista busca a instauração de um ambiente no qual a produção escrita do aluno, mediante a execução de uma ação de linguagem, constitua-se, de uma forma autêntica, como uma produção de sentido. Desta forma, faz-se necessário um ambiente propício para a interação entre os sujeitos enunciativos.

De acordo com Bakhtin (1988), todo processo dialógico da linguagem, no ensino de produção escrita tradicional, é apagado, pois no ambiente da sala de aula a presença do professor castra essa possibilidade, ao invés de preencher a função mediadora entre os interlocutores (professor – aluno). O professor mantém-se numa posição de distanciamento quanto ao aluno; o aprendiz, por sua vez, ao identificar como o único leitor do seu texto – o professor, que o julgará por meio de critérios não expostos, procura escrever “como” e “sobre” o que o professor gostaria de ler; talvez assim ‘obtenha’ uma boa nota.

As proposições de Bakhtin (1988, p. 114) vão de encontro a esse objetivo da produção textual da escola de ensino tradicional, pois defende que:

(...) a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, (...). A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

Segundo este autor, o estudo da língua deve seguir uma ordem metodológica que atenda às necessidades de desenvolvimento e evolução do real, uma vez que primeiro evoluem as relações sociais, em seguida a comunicação e a interação verbal dessas relações. Processo que se reflete na mudança formal da língua.

Bonini (2002, p. 9), ao abordar o problema da relação professor/aluno, diz:

(...) o professor pode entender certos aspectos do ensino de produção textual como uma espécie de terapia de linguagem, onde sua intervenção proporcionará ao aluno momentos de reflexão, de revisão de suas formas de interação, de recomposição e de desenvolvimento dessas condutas (...).

De acordo com esse estudioso (2002, p. 9, o aluno pode ser orientado em duas instâncias – “a do aluno e a do professor –“. O autor propõe que o trabalho seja realizado em dois níveis, o *Macrovisual* e o *Microvisual*. O aprendiz, no trabalho com a linguagem, passa a ter sua atenção voltada para a observação de como se comporta sua linguagem. Passa a observação de que o texto não é um objeto imóvel, que tem apenas o objetivo de ser avaliado. O texto passa a ser um objeto de *auto-feedback* e de *feedback externo* (sendo o professor uma via).

No *Nível Macrovisual*, apresenta itens como: *propósito da interação: Que efeito de sentido quer causar em seu(s) destinatário(s)?; Aparatos linguageiros: Que meios de expressão (gêneros) pretende executar para atingir seu propósito de interação?; Conhecimento de causa: Até que ponto o conhecimento que detém sobre o assunto ou sobre a situação de interação é relevante para cumprir o propósito pretendido?; Planejamento: Quais dos modos de condução da interação são mais efetivos para obter os efeitos de sentido pretendidos?*

No *Nível Microvisual*, Bonini apresenta em primeiro lugar a *Revisão on-line: Até que ponto o que está sendo produzido responde aos propósitos interacionais antevistos? Até que ponto o desenvolvimento do conteúdo e a apresentação dos aspectos de linguagem correspondem a estes propósitos?* Em segundo lugar a *Revisão de rascunho: Até que ponto o texto escrito responde aos propósitos interacionais antevistos? Há adequação da linguagem às exigências sociais da norma?*

Nessa proposta, os professores podem trabalhar individualmente com cada aluno ou com a aplicação da técnica de trabalho em grupo utilizando-se do recurso da correção colaborativa. A sua intervenção ocorrerá com base nos dois níveis e no modo como seus alunos se desenvolvem dentro de cada processo.

Assim, a interação professor/aluno pode existir, apesar da relação de papéis assimétricos. Isto não impede que estejamos diante de uma verdadeira construção, no sentido de que possamos assegurar que a atividade ocorra sem mal-entendidos. O respeito ao conjunto de conhecimentos, experiências e valores que ambos trazem para a situação de ensino e aprendizagem deve ser algo importante e valorizado como tal.

Dessa forma, o ensino pode ser entendido como um processo de negociação de significados, de estabelecimento de contextos mentais compartilhados no qual a análise implica considerar, necessariamente, o núcleo de relações estabelecidas na aula, da mesma forma que as contribuições dos envolvidos neste processo.

Com respeito à interação entre pares, termo utilizado por Vygotsky (1986), é de grande relevância no campo das formas discursivas em particular, pois essa interação permite uma alternância de papéis que as interações entre professor-aluno normalmente não proporciona. Os pares também proporcionam a construção do conhecimento entre si, por meio da mediação que possuem estabelecer.

Essa construção produz uma mudança cognitiva na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em termos da evolução histórica individual tanto quanto em termos de apoio criado socialmente e pelas ferramentas culturais que a situação propicia e por meio da qual se produzem processos específicos de *apropriação*, processo mútuo e sequenciado da prática pedagógica.

ESCRITA/REESCRITA¹ DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

Segundo pesquisas a respeito do processo de escrita e reescrita de textos, particularmente na área universitária, tem-se observado que o aluno, ao ingressar na universidade, depara-se com o problema da elaboração de textos para as diversas disciplinas, atividade para a qual ele não foi devidamente preparado. Pesquisadores preocupados com o processo de ensino-aprendizagem da escrita pelos alunos de nível superior discutem quais as causas das dificuldades por eles apresentadas, através de projetos que estudem soluções para resolver tal questão.

Bono e Barrera (1998, p. 14) observam que as respostas para esse problema podem ser as mais diversas. Dentre elas que *aos alunos tem sido dito o que fazer para a produção de um bom texto, mas não tem sido dito como realizar tal tarefa*. Portanto, ao aluno não são dados os passos para a construção de textos coerentes e, assim, muitos textos são elaborados com os elementos lingüísticos bem estruturados na superfície dos mesmos; entretanto, a coerência fica prejudicada por não serem observados os problemas de compreensão no processo discursivo. O dizer fica inteiramente prejudicado, causando transtornos de entendimento da mensagem para o interlocutor.

Ao ingressar nessa etapa de sua vida acadêmica, espera-se que o aluno tenha uma intimidade maior com a língua escrita padrão, uma vez que uma das exigências para sua entrada nesse nível é a escrita de uma redação dissertativa: texto com coerência, no qual haja uma tese defendida através de argumentos lógicos, que não haja fuga ao tema; enfim, que através dessa produção textual o candidato possa ser avaliado como capaz de frequentar o curso pretendido.

Entretanto, a realidade não é correspondida. Kaufman (1994 apud BONO ; BARRERA, 1998, p. 14), aponta como possível causa da dificuldade de escrita a falta de acesso a textos variados, pois, conseqüentemente, isso causa problemas para os alunos de entendimento do funcionamento discursivo de textos mais elaborados; daí, não poderem *“compreendê-los, reproduzi-los ou relacioná-los”*. Acrescente-se a isso a deficiência em conhecimentos prévios, o que dificulta reconhecer as características dos textos argumentativos.

¹ A expressão reescrita se justifica por se tratar de modificações feitas no interior do mesmo texto, conforme Abaurre et al (1995, apud MarcuschiI 2001, p. 46), em nota de rodapé.

Bono (1993), associa esta deficiência a outros fatores, por exemplo, ao ingressarem na universidade, os alunos além de demonstrarem pouco “*conhecimento prévio, dificuldade para reconhecer as características dos textos expositivos, desconhecimento das estruturas textuais expositivas não conhecem o vocabulário da área de estudo na qual se encontra*”.

Palmiere e Mattos (1992, p. 95), num trabalho sobre a *produção de textos na universidade*, no qual analisam três tipos de textos: resumo, análise e dissertação argumentativa, fazem uma reflexão sobre como aluno e professor vêem essa tarefa com o intuito de reavaliar e adequar os exercícios, propondo alternativas para melhorar essa produção por meio de um contexto que propicie um maior aproveitamento dos mesmos. Este projeto apresenta algumas conclusões sobre como podem ser diferentes os objetivos para realização das tarefas propostas.

Com relação ao resumo, as autoras identificam que os professores preocupam-se na localização da *idéia central do texto original a fim de privilegiar o surgimento de textos coesos e de evitar que as idéias fiquem esparsas, sem um fio condutor*. Em contrapartida, os alunos não apresentam essa idéia central em seus textos, privilegiam o “*enxugamento*”, sem a observância dos aspectos de coesão e coerência entre parágrafos e sem uma preocupação com o fio condutor do tema proposto no texto original.

Com relação à análise, o professor preocupa-se com os fatos, as idéias essenciais, as intenções do autor e a ordem lógica das idéias. Mas os alunos têm a preocupação com o relato de estratégias – *o que aconteceu, com que finalidade e que conseqüências trouxe* – e apresentam *sujeito e protagonista indeterminados*.

Sobre as dissertações argumentativas, o professor mostra *as passagens do texto em que o autor se dirige ao seu leitor*; para que o aluno tenha uma *idéia clara sobre a necessidade de organizar as idéias*. Mas, o aprendiz *percebe intuitivamente ou como fruto de sua experiência escolar, o que seja argumentar, e leva a extremos o diálogo com o leitor*. A autora propõe exercícios em que eles sejam estimulados a minimizar essa relação com o leitor, percebendo que esse sempre vai existir e que, aliás, *o texto só existe em função dele*.

Tudo isso nos faz perceber que, na maioria das vezes, os objetivos textuais do professor nem sempre são observados e atendidos pelos alunos. Às vezes, por falta de explicitação clara por parte daquele que está à frente da tarefa de ensinar.

A reescrita é um trabalho textual que nem sempre é entendido pelos alunos como um processo no qual voltamos ao texto várias vezes, a fim de observarmos questões que estão além da sua linearidade, o fato de o aluno não perceber a reescrita como atividade fundamental na construção de texto, deve-se à má instrumentalização oferecida pela escola na qual passou a maior parte de sua vida. Na prática pedagógica tradicional, texto bem organizado era texto sem rasura. Assim, “passar a limpo” a redação que elaborou para entregar ao professor, que não

admite nenhuma “sujeira”, era um objetivo que visava mais a “maquiagem” do texto do que a construção do seu sentido.

Abaurre et al (1995 apud SILVEIRA, 1998, p. 40), ao tratar da questão denominada de “refação textual” defendem a relevância teórica da consideração dos dados “idiossincráticos e singulares”. Para os autores, interessa mais o momento no qual o “*sujeito demonstra, oralmente ou por escrito sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem (...)*”. Aos autores, importa mais o porquê da *busca de solução*, pois, nesse contexto, a significação dos dados é o que vale para a compreensão dos “*apagamentos, refações e reescrituras de textos*”.

De início, temos que admitir a dificuldade que nossos alunos têm ao escreverem seus textos. Primeiro, não conseguem entender que necessitam de um plano mínimo para sua elaboração; tal como a tentativa de respostas às célebres questões: *o quê? Como? Porquê?*, entre outras. Naturalmente, isso não resolve o problema, entretanto, ajudará ao aluno que não tem a menor idéia de como começar o seu texto.

Segundo, nossos alunos não têm o hábito de fazer rascunhos. Alguns entendem que o rascunho só atrapalha, uma vez que quanto mais escreverem pior será sua redação. Assim, não conseguem identificar que o texto é fruto de um trabalho de recursividade. Ao citarmos as perguntas estruturadoras do texto e dizermos que não é tudo, é por que na verdade vamos retornando ao texto sucessivas vezes à proporção que avançamos na sua construção. Refletimos a cada nova situação de construção textual.

Não fazemos apenas uma “*higienização da apresentação visual*” (SILVEIRA, 1998, p. 45). Nosso trabalho sobre as operações lingüísticas, realizadas a partir da primeira investida no produto que desejamos obter no final de todo o processo empreendido na reescrita, não é mecânico, mas cognitivo; daí buscarmos o refinamento e aperfeiçoamento textual.

Entende-se que as dificuldades desse aperfeiçoamento dizem respeito também a uma questão muito comum nas aulas de redação nas quais o professor sempre coloca uma barreira sobre o que o aluno escreve, como se ele nada soubesse, apesar de ser comum encontrarmos elementos próprios da fala na escrita de nossos alunos. Entretanto, como sabemos, muito se tem pesquisado sobre esse assunto.

Marcuschi (2001, p. 37), defende a hipótese de que:

“(...) as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos (...)”.

Partindo da hipótese defendida de que a fala e a escrita ocorrem nesse continuum, entende-se que não há necessidade de o professor lidar com o texto apenas a partir do padrão exigido pela gramática normativa, uma vez que a escrita pode perfeitamente ser trabalhada numa perspectiva de observação da adequação da linguagem às situações comunicativas e aos gêneros em que se realizam.

CONCLUSÃO

Neste artigo, procuramos apresentar considerações a respeito da medição na elaboração de textos escritos em sala de aula. Num primeiro momento, os alunos demonstram dificuldades em corrigir o texto do colega por não se sentirem à vontade e, às vezes, até constrangidos por terem de fazê-lo; uma vez que não foram devidamente instrumentalizados pela escola, haja vista suas correções não serem locais.

Nossa observação nos leva a ver que tanto os alunos produtores quanto os mediadores fazem correções em seus textos de forma vaga, observam pouco os problemas textuais bem como não percebem os problemas discursivos.

Fundamentados nas hipóteses de que: o aluno no processo de ensino-aprendizagem não é incentivado pela escola a revisar os seus textos; os problemas textuais não são facilmente identificados por eles; a correção conjunta é uma atividade colaborativa que proporciona uma maior autonomia do aluno-revisor assim como uma atividade que envolve os alunos no processo de elaboração de textos, permitindo uma clareza maior sobre os elementos de construção textual.

Em nosso cotidiano de sala de aula, fica evidenciada a dificuldade que nossos aprendizes têm em sua prática com a escrita de textos, pois precisam escrever, mas não estão adequadamente preparados para esta tarefa, embora tenham passado um longo período na escola estudando gramática e fazendo redações.

Como revelam os depoimentos de alunos expostos à prática da mediação, fica claro que é possível fazer-se um trabalho de construção textual no qual o aluno, a partir de elementos que possam ser utilizados por ele adequadamente, tenha mais consciência da importância de fazer uso dos mecanismos discursivos que estruturam o texto, fazendo com que o seu interlocutor possa de uma forma interativa entrar em contato com a sua comunicação escrita.

Naturalmente, esse trabalho não tem o propósito de esgotar o tema, haja vista a complexidade que é o processo de ensino da escrita. Nosso intuito foi o de trazer à luz o grande problema que enfrentam nossos alunos em seu dia-a-dia; suas angústias por não saberem sequer “escrever em português, por ser a língua mais difícil do mundo”. Numa demonstração

de total desconhecimento de que ele é um falante nativo e, portanto, domina as estruturas linguísticas da língua que considera tão distante, inalcançável mesmo.

Dessa forma, devemos ter sempre o cuidado de deixá-los à vontade, no desejo de que percebam ser possível melhorar a prática da escrita por meio da conscientização de que a mesma é um processo de recursividade, e devemos sempre estar atentos, voltando ao início, fazendo correções na superfície e na profundidade do texto. Elaborando e (re)elaborando nossa forma de dizer para que o leitor pretendido entenda e compartilhe de nossas idéias e opiniões.

Assim, mesmo observando que no processo da reescrita, não se apresente muita modificação nos textos com relação aos aspectos de gramática, incluindo ortografia, vocabulário e sintaxe; devemos perceber que na reformulação das idéias há uma maior preocupação, os alunos procuram dar mais detalhes sobre alguns tópicos melhorando sua coerência, a partir dos comentários feitos pelo mediador; questão que leva o escritor a uma ‘tentativa’ de melhorar o seu texto; situação esta que já nos deixa satisfeitos, por se tratar de uma prática pouco vivenciada.

Contudo, consideramos que nossos alunos possuem um nível de conhecimento da língua escrita, mas não sabem como utilizá-lo; na medida em que os instrumentos estiverem à disposição deles, a tarefa de revisão será realizada adequadamente.

Na escrita/reescrita de um texto o mediador é fundamental, haja vista que na elaboração dele, sentimos muita necessidade de alguém que colaborasse conosco nessa construção. Lembramos muitas vezes Garcez (1988), quando em seu livro: “A escrita e o outro” pondera sobre a necessidade da interação, do trabalho colaborativo na leitura e escrita do texto do colega. Naturalmente, encontra-se esse leitor na figura de um orientador que lê, faz anotações, devolve, você lê, relê, e começa tudo de novo, tantas vezes quantas forem necessárias. Assim é o trabalho com textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** Em *minha sala de aula*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva enunciativista e o papel da psicolinguística. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 25-50. 2002.
- BONO, Adriana ; BARRERA, Sonia de La. Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. **Lectura y Vida**. Año 19, n. 4, Diciembre, p. 13-20. diciembre. 1998.
- COLL, César, et al, (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. A influência do “feedback” do professor nas revisões de seus alunos. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 2, p. 59-70. 1998.
- GARCEZ, Lucília. **A Escrita e o outro**. Brasília: UnB, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PALMIERE, Telles Leme ; MATTOS, Maria Augusta Bastos. Algumas reflexões sobre a produção de textos na universidade. **Trabalho Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 20, p. 95-101, jul./dez. 1992.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- SALVADOR, César Coll, et al, (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 2, p. 39-57. 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CONVERGÊNCIA, CRESCIMENTO ECONÔMICO E DESIGUALDADE DE RENDA NA MICRORREGIÃO DO CARIRI, ESTADO DO CEARÁ: 1970-1995.

*Wellington Ribeiro Justo**

justowr@yahoo.com.br

*Egenilton Rodolfo de Farias***

egeniton@yahoo.com.br

RESUMO

Recentemente trabalhos como Mankiw, Romer e Weil (1992), Sala-i-Martin (1996), Rocha e Vergolino (2002) entre outros têm incorporado o capital humano para explicar a desigualdade de renda. O objetivo desse trabalho é analisar a convergência absoluta e condicional da renda per capita entre os municípios da Microrregião do Cariri no Sul do Estado do Ceará no período de 1970 a 1995 e qual o efeito do capital humano sobre o nível e a taxa de crescimento nesse período. A fim de atender aos objetivos, estimaram-se regressões de "cross-section" seguindo o modelo proposto por Mankiw, Romer e Weil (1992). As evidências empíricas mostraram que a inclusão da variável de capital humano influencia positivamente o produto das unidades geográficas analisadas. Constatou-se que a hipótese de convergência absoluta é válida quando as unidades geográficas são relativamente homogêneas em termos dos parâmetros de preferências e tecnologia. A inclusão da variável capital humano melhorou o ajuste. Para o Cariri, o β passou de 0,0841 para 0,2778. Houve também um aumento na velocidade de convergência que passou de 0,87% na convergência absoluta para 1,10% na convergência condicional. Considerando que a variável de capital humano é uma variável de política, espera-se que políticas públicas de investimento em capital humano poderão obter êxito em estimular o crescimento econômico com diminuição de desigualdades espaciais de renda na área do estudo.

**Economista - Engenheiro Agrônomo. Mestre em Economia Plena(UFC). Doutorando PIMES (UFPE) e Professor da Universidade Regional do Cariri*

*** Estatístico - Mestre em Estatística Aplicada pela UFRPE. Professor da FOCCA*

PALAVRAS-CHAVE

Convergência, Desigualdade, Microrregião do Cariri.

ABSTRACT

In recent number of papers (Mankiw, Romere Weil, 1992; Sala-i-Martin, 1996; Rocha e Vergolino, 2002) has adding human capital to explain inequality of income. The goal this paper is to analyze the absolute and conditional convergence of personal income among the Microrregião of Cariri' cities in South of State of Ceará for the period 1970 -1995 and what effect of the human capital in level and growth tax in this period. Estimate cross-section accord Mankiw, Romer e Weil (1992). The empirical results showed that adding human capital influence positively the product of geographic units analyzed. The hypothesis of absolute convergence is not rejected when the geographic units are relativity homogeneous in term of parameters of prefers and technology. The inclusion of human capital variable improves substantially the fit of the regression. For Cariri the range from (0,0841) to (0,2778). The velocity of convergence changes from (0,87%) a year in absolute convergence to (1,10%) in conditional convergence. Considering that human capital is variable of politic, wait that public politics of investment in human capital may be stimulating the increase the economical growth with diminish of space inequality of income in Cariri.

KEYWORD

Convergence, Inequality, Micro region of Cariri.

1. INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, diversos têm sido os trabalhos que abordam a concentração de renda no Nordeste do Brasil - como Gomes e Vergolino (1994), Vergolino e Monteiro Neto (1996), demonstrando que a atividade produtiva tem se concentrado nas regiões metropolitanas de Salvador, Recife e Fortaleza com a maior participação do Produto Interno Bruto (PIB) dessas regiões no Produto Interno Bruto total do Nordeste. Justo (1999) também demonstrou de forma semelhante como a Microrregião do Cariri perdeu importância relativa na formação do PIB do Ceará, passando de 11,03% em 1970 para 6,59% em 1995. Mais recentemente, traba

lhos baseados nas novas teorias de crescimento econômico têm sido apresentados contrapondo-se à teoria neoclássica, ampliando-se o conceito de capital, ou seja, incorporando o capital humano para explicar as desigualdades de renda per capita seja entre países ou entre regiões ou estados dos países – como Mankiw, Romer e Weil (1992), Sala-i-Martin (1996), entre outros.

Em síntese, esses estudos buscam mostrar que diferentes níveis de disponibilidade tanto qualitativamente como quantitativamente de variáveis geográficas e de capital humano podem afetar a rentabilidade do capital e, por conseguinte, a realização de investimentos resultando em áreas ricas (as que conseguem atrair maior volume de investimentos e crescem mais) e áreas pobres (as que atraem menores níveis de investimentos e que, portanto, crescem menos) Rocha e Vergolino (2002).

Uma vez confirmada a importância do capital humano na explicação do crescimento econômico, abrem-se espaços para adoção de políticas públicas voltadas para a melhoria do capital humano na tentativa de diminuir as desigualdades de renda entre as unidades geográficas.

O objetivo desse trabalho é analisar a convergência absoluta e condicional da renda per capita entre os municípios da Microrregião do Cariri no Estado do Ceará no período 1970 a 1995 e qual o efeito do capital humano sobre o nível e a taxa de crescimento nesse período e como essa variável afeta de forma isolada e em conjunto a concentração de renda.

Estudos que busquem identificar as causas das desigualdades podem servir de subsídio para a adoção de políticas públicas que procuram diminuir as desigualdades e melhorar a distribuição de renda, uma vez que essas diferenças podem ser não somente em função das dotações iniciais dos fatores de produção, mas em função dos níveis de capital humano entre os municípios.

O artigo além dessa introdução tem mais três seções. Na segunda, apresentam-se os aspectos teóricos da Teoria de Crescimento de Solow e da Nova Teoria do Crescimento relacionados à explicação das diferenças de renda per capita e do processo de convergência absoluta e condicional entre os municípios estudados. Na terceira, são expostos as formas de obtenção dos dados e os modelos empíricos a serem estimados. A quarta, a título de conclusão, faz-se uma breve exposição dos principais resultados obtidos.

2. TEORIAS DE CRESCIMENTO ECONÔMICO

2.1 O Modelo de Solow

Segundo Homer (2001), existem três características básicas no modelo de Solow: modelo de um setor, taxa de poupança é exógena e a taxa de crescimento do progresso técnico é constante e exógena.

Do lado da produção, a função de produção é neoclássica com retornos constante de escala em dois argumentos, capital e trabalho eficiente.

Assumindo uma função de produção Cobb-Douglas, então a produção no tempo é dada por:

$$\begin{aligned}
 & \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \\
 & \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \\
 & \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \\
 & \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha
 \end{aligned}$$

E pelas condições de Inada:

$$\begin{aligned}
 \lim_{k \rightarrow 0} \alpha \left(\frac{k}{k} \right)^\alpha &= \\
 \lim_{k \rightarrow 0} -\alpha \left(\frac{k}{k} \right)^\alpha &= \\
 \lim_{k \rightarrow \infty} \alpha \left(\frac{k}{k} \right)^\alpha &= \lim_{k \rightarrow \infty} \alpha \left(\frac{k}{k} \right)^\alpha = \infty
 \end{aligned}$$

É fácil de verificar que a função de produção Cobb-Douglas apresenta retornos constantes de escala.

$$\alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha \quad \alpha$$

Qualquer que seja a forma do progresso técnico ela pode ser apresentada pela forma poupadora de trabalho.

A hipótese de retornos constante de escala permite trabalhar com a forma intensiva: