

ISSN 1982-9280

02

**RIU**

# REVISTA

INTEGRALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Palmas v. 1 - n. 2  
outubro-2008 / março-2009

Publicação:



Católica  
do Tocantins

## SUMÁRIO

### CIÊNCIAS AGRÁRIAS

- **Potencial produtivo e divergência genética de cultivares de girassol.....3**  
Ronaldo Rodrigues Coimbra, Renato Fernando Amábile, Eliane Regina Archangelo, Maurivan Braga de Alemida, Elaine Cristhina Alves Martins, Lauro Lopes Valadares e Anatólio Pinheiro Batista.

### EDUCAÇÃO

- **A afirmação Universal dos Direitos Humanos e suas interfaces educacionais.....9**  
Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas.

### GESTÃO

- **A Adoção da Estratégia de Coping Mediante o Stress:  
Um olhar sobre trabalhadores atendentes de público universitário.....22**  
Liliam Deisy Ghizoni e Gabriela Teixeira da Silva Morais.

### SEÇÃO ESPECIAL GESTÃO SOCIAL:

- **A Dimensão da responsabilidade social em instituições de ensino superior  
como um indicador de avaliação do SINAES.....35**  
André Pereira Raposo e Flávio Augustus da Mota Pacheco.
- **Cooperativa dá lucro? Considerações sobre lucros e sobras.....44**  
Airton Cardoso Cançado, Jacqueline Elisa Furtado Barreto de Carvalho e Helga Midori Iwamoto.

## APRESENTAÇÃO

A construção de um periódico científico é muito gratificante. A diversidade de temas e debates em andamento na comunidade científica é muitas vezes um movimento silencioso e invisível, que encontra visibilidade em publicações desta natureza. É importante dedicarmos tempo à leitura destes trabalhos, frutos do trabalho e inspiração de professores, alunos e técnicos, que trabalham em grupo ou até mesmo sós na construção do conhecimento.

Nesta segunda edição da RIU, gostaríamos de compartilhar com o leitor 5 trabalhos. No primeiro temos a comparação do potencial produtivo de 14 espécies de girassol na região de Palmas/TO. O segundo tema tratado é a Declaração dos Direitos Humanos, numa visão educacional, aproximando educadores do conteúdo deste importante documento. O terceiro artigo trata de um tema bastante presente no mundo do trabalho, o *stress* de funcionários que atendem ao público universitário e suas estratégias para lidar com o problema.

Neste número temos uma Seção Especial apresentando dois artigos de professores da Faculdade Católica do Tocantins que tiveram trabalhos publicados no livro “Os desafios à formação em gestão social” resultado direto do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, organizado pela Universidade Federal do Tocantins em parceria com a Faculdade Católica do Tocantins e Fundação Universidade do Tocantins. O primeiro texto da seção trata responsabilidade social como um dos indicadores de avaliação de instituições de ensino superior e o segundo das diferenças conceituais entre os resultados em cooperativas, as sobras, e em empresas comerciais, os lucros.

Reforçamos junto ao público a importância da construção deste periódico científico e gostaríamos de agradecer aos autores que têm nos enviado seus trabalhos e aos revisores de diversas instituições que nos apóiam na RIU.

Boa leitura!

Airton Cardoso Cançado  
Editor

# CIÊNCIAS AGRÁRIAS

## Potencial produtivo e divergência genética de cultivares de girassol

Ronaldo Rodrigues Coimbra<sup>1</sup>; Renato Fernando Amábile<sup>2</sup>; Eliane Regina Archangelo<sup>1</sup>; Maurivan Braga de Alemida<sup>3</sup>; Elaine Cristhina Alves Martins<sup>4</sup>; Lauro Lopes Valadares<sup>5</sup>; Anatólio Pinheiro Batista<sup>6</sup>

**Resumo:** Visando avaliar o desempenho produtivo e a divergência genética de 14 cultivares de girassol na região de Palmas, foi realizado experimento em fevereiro de 2006. Os cultivares avaliados foram o M734, AGROBEL 960, EMBRAPA 122, HELIO 360, HELIO 362, HELIO 253, MG52, V20044, V20038, VDH487, EXP1441, NUTRISSOL, BRHT01, BRHS09. Utilizou-se o delineamento em blocos casualizados com 4 repetições. Os cultivares avaliados apresentaram diferenças em relação ao comportamento produtivo na região de Palmas. Dentre os cultivares avaliados, o EXP1441 foi considerado como um dos mais promissores, por estar entre os mais produtivos (1654,2 kg.ha<sup>-1</sup>) e com maior teor de óleo (52,9%). O cruzamento envolvendo os cultivares EXP1441 e HELIO 253 foi identificado como o mais adequado para realização de cruzamento visando melhoramento genético. As variáveis produtividade e altura de planta foram as que menos contribuíram para a discriminação genotípica dos cultivares.

**Palavras-Chave:** *Helianthus annuus L.*, Introdução.

**Abstract:** Aiming evaluate the performance productive and genetic divergence of 14 sunflower cultivars in the region of Palmas was conducted experiment in February 2006. The evaluated cultivars were M734, AGROBEL 960, EMBRAPA 122, HELIO 360, HELIO 362, HELIO 253, MG52, V20044, V20038, VDH487, EXP1441, NUTRISSOL, BRHT01, BRHS09. The experimental design was randomized blocks with four replications.

The cultivars showed differences with the productive behavior in the region of Palmas. Among the cultivars evaluated, the EXP1441 was regarded as one of the most promising, for being among the most productive (1654.2 kg.ha<sup>-1</sup>) and with higher content of oil (52.9 %). The cross involving the cultivars EXP1441 and HELIO 253 was identified as the most appropriate for carrying out cross aimed at breeding. Variables productivity and plant height were among the least contributed to the discrimination of genotypic cultivars.

**Key-words:** *Helianthus annuus L.*, Introduction.

### 1. Introdução

O girassol (*Helianthus annuus L.*) é uma dicotiledônea anual da família *Compositae*, originária do continente Norte Americano. Atualmente, é cultivado em todos os continentes, em área que atinge aproximadamente 18 milhões de hectares. Destaca-se como a quarta oleaginosa em produção de grãos e a quinta em área cultivada no mundo, e apresenta características agrônômicas importantes, como maior resistência à seca, ao frio e ao calor que a maioria das espécies normalmente cultivadas no Brasil. Apresenta ampla adaptabilidade às diferentes condições edafoclimáticas e seu rendimento é pouco influenciado pela latitude, altitude e fotoperíodo. Graça a essas características apresenta-se como uma opção nos sistemas de rotação e sucessão de culturas nas regiões produtoras de grãos (CAMARGO e AMABILE, 2001).

Até o ano de 2004, o cultivo de girassol atendia basicamente a três objetivos: produção de aquênios para alimen-

<sup>1</sup> Professor doutor da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. Quadra 108 Sul, Alameda 11, Lote 04, CEP: 77.020-122, Caixa Postal 173, Palmas-TO. ronaldorcoimbra@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pesquisador Mestre da Embrapa Cerrados - CPAC.

<sup>3</sup> Estudante de Biologia do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP-UBRA.

<sup>4</sup> Estudante de Biologia da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT.

<sup>5</sup> Professor especialista da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS.

<sup>6</sup> Técnico Agrícola da Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS.

tação de pássaros; produção de óleo comestível e ração para animais. Entretanto, especialmente a partir de 2005, a cultura tem despertado o interesse de agricultores, técnicos e empresas devido à possibilidade de utilizar o óleo derivado desta na fabricação de biodiesel. A demanda crescente possibilitará forte expansão na área de cultivo de girassol, sendo a cultura apontada como uma nova alternativa econômica em sistemas de rotação/sucessão de culturas de grãos (BACKES *et al.*, 2008).

A grande vantagem econômica desta planta está justamente na capacidade de fornecer altas proporções de óleo, que é de fácil extração e de ótima qualidade (EMBRAPA, 1998). Outra vantagem é a alta eficiência em utilizar a água disponível no solo para o seu desenvolvimento, capaz de produzir grande quantidade de matéria seca sob condição de estresse hídrico (SHEAFFER *et al.*, 1977), e a tolerância à ampla faixa de temperaturas, sem redução significativa da produção (CASTRO *et al.*, 1983). Esses são fatores que estimulam o cultivo do girassol para a produção após a colheita da safra principal, como cultura de safrinha.

Apesar da ampla adaptabilidade, vários fatores, incluindo época de semeadura, variabilidade genética, fertilidade do solo, disponibilidade de água, estágio de desenvolvimento da planta, número de plantas por unidade de área e suas interações, afetam a produtividade da cultura (TOMICH *et al.*, 2003). Por isso, o aproveitamento máximo da eficiência produtiva é fundamental para reduzir os custos de produção da cultura (SANTOS *et al.*, 2002).

As características da planta, como altura, tamanho do capítulo e circunferência do caule, variam segundo o genótipo e as condições edafoclimáticas. Por isso, avaliar o comportamento de cultivares de girassol em diversas regiões do país, tem sido de grande importância para dar suporte tecnológico ao desenvolvimento

da cultura (CASTIGLIONI *et al.*, 1994). Conseqüentemente, a escolha adequada de cultivares é importante para garantir o sucesso da cultura como um dos componentes do sistema de produção.

Com a existência de interação entre genótipo e ambiente faz-se necessária à avaliação contínua de cultivares em vários ambientes para conhecer seus comportamentos agronômicos nas diferentes condições ambientais gerando assim informação sobre o desempenho de genótipos (EMBRAPA, 2005). Esse processo de avaliação contínua torna possível também o conhecimento do grau de variabilidade genética, por meio de estudos de divergência, o que facilita o processo de identificação de novas fontes de genes de interesse.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo a avaliar o comportamento de cultivares de girassol na região de Palmas, de modo a identificar cultivares promissores para o cultivo e também, avaliar a divergência genética entre esses cultivares visando à identificação de genitores para programas de melhoramento genético.

## 2. Material e Métodos

O experimento foi instalado em fevereiro de 2006 no Complexo de Ciências Agrárias, pertencente à Fundação Universidade do Tocantins, localizado a 30 Km da cidade de Palmas - TO, com latitude 10°12'46" Sul, longitude: 48°21'37" Oeste e altitude de 230 m. O solo é classificado como latossolo vermelho amarelo textura média. O resultado da análise de solo encontra-se na Tabela 1.

Durante a condução do experimento nos meses de fevereiro a maio de 2006, foram registradas as precipitações pluviométricas e as temperaturas médias máximas e mínimas, pela estação meteorológica situada no CCA (Figura 1).

Foram avaliados 14 genótipos de girassol fornecidos pela Embrapa Soja,

sendo eles o M734, AGROBEL 960, EMBRAPA 122, HELIO 360, HELIO 362, HELIO 253, MG52, V20044, V20038, VDH487, EXP1441, NUTRISSOL, BRHT01, BRHS09.

O delineamento experimental utilizado foi o de blocos casualizados com 4 repetições. A parcela experimental foi composta de 4 linhas de 6,0 m de comprimento, com espaçamento de 0,7m entre linhas e densidade de semeadura de 21 plantas por linha. Foi considerada como área útil da parcela apenas as duas linhas centrais.

- Data de Florescimento Inicial (FI): Data em que 50% das plantas da área útil da parcela apresentam as primeiras flores liguladas, geralmente de cor amarela.
- Data de Maturação Fisiológica (DMF): Data em que 90% das plantas da parcela apresentam capítulos com brácteas de coloração entre amarelo e castanho (30% de umidade nos aquênios);
- Altura da Planta (AP, cm): Obtida através da média de 10 plantas competitivas na área útil da parcela,

Tabela 1 - Características físicas e químicas do solo da área onde se instalou o experimento (0–20 cm). Palmas – TO, UNITINS, 2006

Argila	pH	P	K	Ca	Mg	Al	H + Al	M.O.
%	Água	.....mg/dm <sup>3</sup> .....	.....	.....	.....cmol/dm <sup>3</sup> .....	.....	.....	g.dm <sup>-3</sup>
32	5,3	1,8	42,0	1,1	0,5	0,2	3,6	20

Quatro meses antes do plantio foi realizada a operação de calagem, sendo aplicadas duas toneladas de calcário por hectare. A adubação de plantio foi composta de 87,5 kg.ha<sup>-1</sup> de P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>, 52,0 kg.ha<sup>-1</sup> de K<sub>2</sub>O e 17,5 kg.ha<sup>-1</sup> de N. Aos 10 dias da emergência foi realizado o desbaste e aos 25 dias a adubação de cobertura, na dosagem de 32,5 kg.ha<sup>-1</sup> de N e 2 kg.ha<sup>-1</sup> de B.

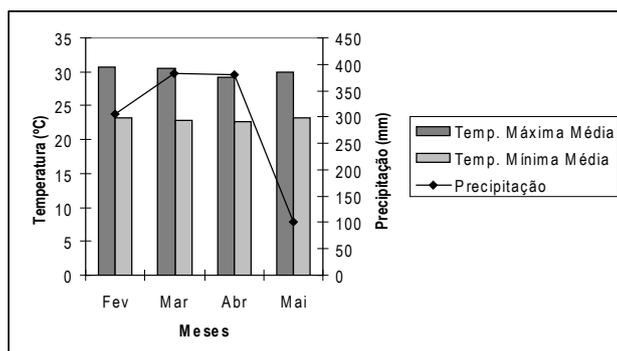


Figura 1 - Precipitação pluvial (mm) e temperatura máxima e mínima (°C) no período de janeiro a maio de 2006.

As seguintes características dos cultivares foram avaliadas:

- Número de Plantas por Parcelas (NP): número de plantas na área útil da parcela, na ocasião da colheita;
- medidas em plena floração. Média do nível do solo até a inserção do capítulo;
- Diâmetro do Capítulo (DC, cm): Medida do diâmetro externo do capítulo na ocasião da colheita;
- Número de Plantas Acamadas (NPA): Número de plantas na área útil da parcela, na ocasião da colheita, que apresentam um ângulo superior a 45° em relação à vertical;
- Número de Plantas Quebradas (NPQ): Número de plantas na área útil da parcela, na ocasião da colheita, que apresentam o caule quebrado.
- Umidade (UM, %): Medida em uma amostra de 50 g de grãos da área útil de cada parcela, corrigida para 11%.
- Peso de 1000 Aquênios (PMA, g): Peso de 1000 aquênios de uma amostra de grãos da área útil de cada parcela;
- Teor de óleo (Óleo, %): Expresso em base seca (após armazenamento em câmara fria), médio por meio

da análise de ressonância magnética nuclear.

- Produtividade (PROD, kg.ha<sup>-1</sup>): peso dos grãos da área útil da parcela transformado em kg.ha<sup>-1</sup>.

A colheita dos capítulos foi realizada de forma manual, sendo colhidas apenas plantas da área útil da parcela.

De posse dos dados foi realizada análise de variância e teste de Tukey a 5% de probabilidade. Realizou-se também a análise de divergência genética, baseada em variáveis canônicas. Todas as análises estatísticas foram realizadas utilizando o programa Genes. (CRUZ, 2006)

### 3. Resultados e Discussão

Os cultivares avaliados não apresentou problemas com acamamento e quebramento de plantas, uma vez que, a média geral do experimento para acamamento de plantas foi de 0,55 plantas/parcela e de quebramento de plantas foi de

0,18 plantas/parcela.

Ocorreram diferenças significativas entre os cultivares avaliados em relação ao florescimento inicial (FI), dias para a maturação fisiológica (DMF), altura de plantas (AP), produtividade (PROD), peso de mil aquênios (PMA) e teor de óleo (Tabela 2). O mesmo não ocorreu para a característica diâmetro do capítulo (DC), sendo a média geral dos cultivares de 14,55 cm.

O florescimento inicial dos cultivares variou de 41 (EMBRAPA 122) a 55 dias (V20038) e media geral dos cultivares para essa característica foi de 49 dias (Tabela 2). Em experimento realizado por BAKES *et al.* (2008), onde foi avaliado o desempenho de cultivares de girassol em duas épocas de plantio de safrinha no Planalto Norte Catarinense, verificaram que o cultivar EMBRAPA 122, também foi o mais precoce.

**Tabela 2** - Médias dos cultivares considerando as características: Dias para o Florescimento Inicial (FI); Data de Maturação Fisiológica (DMF); Altura de Plantas (AP); Diâmetro do Capítulo (DC); Produtividade (PROD); Peso de Mil Aquênios (PMA); Teor de Óleo (TO). Palmas – TO, UNITINS, 2006

N.	Cultivares	FI (Dias)	DMF (Dias)	AP (cm)	DC (cm)	PROD (kg. ha <sup>-1</sup> )	PMA (g)	TO (%)
1	M734	53,50 ab	68,75 cdef	117,50 bc	13,62 a	1408,3 ab	43,1 abc	44,7 def
2	AGROBEL 960	48,25 bcd	64,75 efg	109,75 bc	14,50 a	1420,5 ab	44,1 abc	48,3 bcd
3	EMBRAPA 122	41,25 e	62,75 g	111,50 bc	15,12 a	955,9 b	47,2 ab	46,9 cdef
4	HELIO 360	50,75 abc	68,75 cdef	121,25 ab	15,25 a	1361,9 ab	41,6 abcd	47,9 bcde
5	HELIO 362	48,75 abcd	66,75 defg	96,75 c	12,75 a	1064,6 ab	49,9 a	49,1 abc
6	HELIO 253	45,00 cde	63,75 fg	107,50 bc	14,87 a	1264,9 ab	44,7 abc	49,9 abc
7	MG52	53,50 ab	69,00 cde	110,25 bc	13,00 a	1211,9 ab	39,3 bcd	51,2 ab
8	V20044	54,25 ab	84,00 a	143,25 a	16,12 a	1275,0 ab	36,6 cd	44,7 Def
9	V20038	54,75 a	75,00 b	124,50 ab	14,75 a	1503,6 ab	36,5 cd	46,2 Cdef
10	VDH487	52,00 ab	72,00 bc	121,25 ab	14,25 a	1270,2 ab	36,5 cd	51,4 Ab
11	EXP1441	53,50 ab	70,00 bcd	119,00 bc	15,50 a	1654,2 a	33,9 d	52,9 A
12	NUTRISSOL	49,75 abcd	67,75 cdefg	122,00 ab	15,25 a	1335,7 ab	43,9 abc	43,7 Ef
13	BRHT01	43,50 de	62,75 g	112,75 bc	14,00 a	1024,7 ab	50,2 a	49,1 Abc
14	BRHS09	43,75 de	62,75 g	103,50 bc	14,75 a	1179,8 ab	47,2 ab	43,5 F
Coef. De variação		5,10	2,95	8,28	14,92	20,1	8,5	3,5
Média		49,46	68,48	115,77	14,55	1280,8	48,5	47,8

\*Médias seguidas pela mesma letra na coluna não diferem estatisticamente pelo teste de Tukey a 5% de probabilidade.

A maturação fisiológica foi atingida aproximadamente entre 63 e 84 dias, com média geral de 68 dias. Estão entre os mais precoces os cultivares EMBRAPA 122, BRHT01, BRHS09, HÉLIO 253 e o cultivar mais tardio foi o V20044.

Houve variação em relação à altura de planta, estando o cultivar V2004 (143,25 cm) entre os mais altos e o Helio362 (96,75 cm) entre os mais baixos. A altura da planta é uma característica de fundamental importância, uma vez que está diretamente relacionada com o acamamento e quebraimento de plantas e consequentemente com a produtividade.

Os cultivares não diferiu estatisticamente em relação ao diâmetro do capítulo sendo que a média dos cultivares foi de 14,55 cm.

Não foram verificadas grandes variações em relação à produtividade dos cultivares, sendo a média de produtividade de 1280,8 kg.ha<sup>-1</sup> (Tabela 2), média essa considerada baixa, comparando-se o desempenho produtivo desses cultivares em outras localidades do país. Por exemplo, BAKES *et al.* (2008) obteve produtividades de 2052 kg.ha<sup>-1</sup> para cultivá-lo M734, 1860 kg.ha<sup>-1</sup> para o AGROBEL 960 e de 1190 kg.ha<sup>-1</sup> para o EMBRAPA 122, que foi o menos produtivo. SMIDERLE (2005), avaliando cultivares de girassol em Roraima, verificou produção para o EMBRAPA 122 de 1294,3 kg.ha<sup>-1</sup>. Portanto, embora pouco produtivo, vale ressaltar que o cultivar EMBRAPA 122, apresenta ciclo precoce e apresenta relativa estabilidade de produção, o que é uma característica desejável.

O peso de mil aquênios variou entre 33,9 (EXP1441) e 49,9 g (HELIO362), essa variação está de acordo com o relatado por CASTRO *et al.* (1983), que afirma que o peso de mil aquênios pode variar de 30 a 60g.

No girassol, o teor de óleo pode variar de 10 a 60%. Os cultivares que apresentaram maior teor de óleo foram o EXP1441 (52,9%), VDH487 (51,4%),

MG52 (51,2%), HELIO253 (49,9%) e HELIO362 (49,1%).

Em relação à sanidade dos cultivares, não foram detectadas doenças foliares e a única praga a causar danos foi a vaquinha (*Diabrotica speciosa*).

O cultivar EXP1441 se destacou dos demais por o único a estar entre os mais produtivos e também entre os que apresentaram maior teor de óleo.

Recomenda-se o cruzamento entre os cultivares EXP1441 (11) e HELIO 253 (6), uma vez que o cultivar HELIO 253 apresenta significativa divergência genética em relação ao EXP1441 (Figura 2) e encontra-se entre os cultivares com maiores teor de óleo. Espera-se, portanto, que devido à divergência genética entre os mesmos, ao se realizar o cruzamento ocorra complementação gênica e com isso ganho genético considerando as características produtividade e teor de óleo.

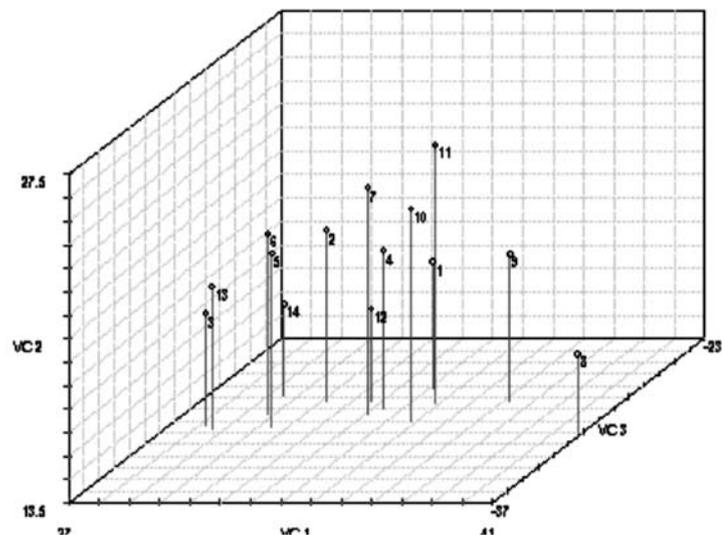


Figura 2 – Divergência genética entre os 14 cultivares de girassol, considerando-se os escores das três primeiras variáveis canônicas.

A porcentagem da variação explicada pelas três primeiras variáveis canônicas foi de 84,24%. As variáveis que menos contribuíram para a discriminação dos genótipos foram as variáveis produtividade e altura de planta. Por outro lado, a variável que mais contribuiu o teor de óleo (Tabela 3).

Tabela 3 - Importância relativa dos descritores na predição da divergência genética.

FI	DMF	AP	DC	PROD	PMA	TO
0,10029	-0,29141	-0,33994	0,52338	-0,15176	-0,06399	1,01714
-0,36070	0,85099	-0,01493	0,54499	-0,13362	0,19616	0,10937
-0,03603	-0,46802	0,10286	0,74422	-0,20982	-0,09004	-0,40068
0,89418	0,17392	0,09204	0,11525	0,15903	0,40190	0,05373
0,40138	0,06017	0,41209	0,04527	0,12670	0,00334	0,07456
-0,00603	0,01299	0,99084	0,01324	0,06120	-0,01178	0,01831
0,00142	0,00076	-0,00109	0,00074	1,00015	0,00163	0,00033

#### 4. Conclusões

Os cultivares avaliados apresentaram diferenças em relação ao comportamento produtivo na região de Palmas.

Dentre os cultivares avaliados, o EXP1441 foi um dos mais promissores, por estar entre os mais produtivos e com maiores teor de óleo.

O cruzamento envolvendo os cultivares EXP1441 e HELIO 253 foi identificado como o mais adequado para realização de cruzamento visando melhoramento genético.

As variáveis produtividade e altura de planta foram as que menos contribuíram para a discriminação genotípica dos cultivares.

#### 5 Referências

BACKES, R. L.; SOUZA, A. M.; BALBINOT JUNIOR, A.A.; GALLOTTI, G. J. M.; BAVARESCO, A. Desempenho de cultivares de girassol em duas épocas de Plantio de safrinha no planalto norte catarinense. *Scientia Agrária*. v.9, n.1, p41-48. 2008.

CAMARGO, A.J.A.; AMABILE, R.F. Identificação das principais pragas do girassol no Centro-Oeste. Brasília: EMBRAPA-CPAC, 2001. 4p. (Comunicado Técnico 50) de dois métodos de captura. *Ciência Agrotecnica*. V.26, n.5, p.993-998. 2002.

CASTRO, C. de CASTIGLIONI, V.B.R; Balla, A.; Leite, R.M.V.B. de C.; Melo, H.C.; Guedes, L.C.A.; Farias, J.R. 1997. A cultura do girassol. EMBRAPA/CNPSO. Londrina. 36p. (*Circular Técnica*, 13). CETIOM. 1983.

CASTIGLIONI, V.B.R.; BALLA, A.; CASTRO,

C. **Fases de desenvolvimento da planta de girassol**. Londrina: Embrapa-CNPSO, 24p. 1994.

CRUZ, Cosme. Damião. Programa Genes: **Estatística Experimental e Matrizes**. Ed. UFV. Viçosa – MG. 1ª Ed., 285p. 2006.

EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Soja (Londrina, PR). **Avaliação de genótipos de girassol**. Londrina: Embrapa-CNPSO, 11 p. 2005.

EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Soja (Londrina, PR). **Subsídios para a elaboração do programa nacional de pesquisa de girassol**. Londrina: Embrapa-CNPSO, 17 p. 1998.

SANTOS, A.C.; ANDRADE, A.P.; LIMA, J.R.S. Variabilidade temporal da precipitação pluvial: nível de nitrogênio no solo e produtividade de cultivares de girassol. *Ciência Rural*, v.32, n. 5, p.757-764, 2002.

SHEAFFER, C.C.; McNamara, J.H.; CLARK, N.A. Potential of sunflowers for silage in double-cropping systems following small grains. *Agron. J.*, v.69, p.543-546, 1977.

SMIDERLE, O. J. **Potencial de produção de girassol em duas épocas de semeadura em Roraima**. Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento. N.2. Boa Vista Roraima. 17p., 2005.

TOMICH, T. R. RODRIGUES, J.A.S; GONÇALVES, L.C. Potencial forrageiro de cultivares de girassol produzidos na safrinha para ensilagem. *Arquivos Brasileiros de Medicina Veterinária e Zootecnia*, v.55, n. 6, p.756-762, 2003.

# EDUCAÇÃO

## A afirmação Universal dos Direitos Humanos e suas interfaces educacionais

Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas<sup>1</sup>

**Resumo:** Levando-se em conta a falta de letramento jurídico de grande parte dos educadores tanto do sistema público de ensino quanto do privado, esse trabalho é um exercício de reler os grandes ideários da Declaração Universal dos Direitos Humanos em chave educacional, de forma a tornar esse documento mais acessível aos educadores em geral. O artigo tem como foco comentar o preâmbulo, com seus “considerandos” e os trinta artigos, buscando, através de guarda-chuvas semânticos, ajudarem na compreensão global do documento. Os artigos são juntados por blocos com o intuito de aproximar os professores do cerne da Declaração, para em seguida desenvolver suas interfaces educativas.

**Palavras Chaves:** Direitos Humanos, Educação para o Direito, Educação e Complexidade.

**Abstract:** This article deals with the legal literacy in the field of education, emphasizing that educators have considerable difficulty in reading and understanding of both the law of education as any text of the legal area. From that premise presents itself as tool for a more palatable approach of the Universal Declaration of Human Rights. The trick found for this contract was to build umbrellas semantics that bring together the main thesis of this document. Then, great effort was undertaken to address these major humanitarian issues from the paradigm of complexity, offering them reading and understanding renewed.

**Key-words:** Human rights, Education for the Right, Education and Complexity.

### Introdução

No dia 10 de dezembro de 1998 a Assembléia Geral das Nações Unidas

celebrou, em Nova York, o 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada por aquele mesmo órgão, em Paris, em 1948. No contexto de tal comemoração, todos os Estados, organizações governamentais e não-governamentais, assim como os homens e as mulheres de todos os continentes foram convocados a tomarem contato e a refletirem sobre o significado daquele documento.

Para o educador, que inicia essa leitura é importante reiterar que a Declaração de 1948 é um documento extraordinário, que inspirou o estabelecimento de direitos constitucionais na maioria dos países e lançou as bases do Direito Internacional dos Direitos Humanos. A Declaração ainda pôs em marcha uma série de atividades dentro e fora das Nações Unidas, com o objetivo de garantir a aplicação dos direitos por ela definidos. Na esfera normativa, serviu de base à elaboração de todos os demais documentos e tratados internacionais de direitos humanos, obrigatórios para os Estados participantes. Entre todos destacamos: a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial, de 1965; os dois Pactos de 1966 sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a mulher, de 1979; a Convenção contra a Tortura, de 1984; e a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989.

Neste contexto surge a questão: os professores e os educadores, em geral, têm leitura e conhecimento desses direitos? A questão se amplia ainda mais quando perguntamos: os educadores brasileiros têm letramento, ou em áreas estratégicas são verdadeiros analfabetos funcionais? De que “letramento” se está falando? Do letramento<sup>2</sup> legislativo.

<sup>1</sup> Diretor da Faculdade Católica do Tocantins; Professor da Universidade Federal do Tocantins e membro do Grupo de Estudos Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas – NEPECE; Presidente da Associação Tocantinense de Ensino Religioso (ÁSTER) é graduado em Filosofia, Teologia, Pedagogia e Letras; é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma e Doutor em Educação pela PUC/SP. E-mail: ladamas@catolica-to.edu.br.

<sup>2</sup> Termo utilizado para indicar o estudo do processo do apoderamento da leitura. Após o processo de alfabetização que oferece o conhecimento dos códigos lingüísticos, segue o trabalho de letramento com o aprimoramento da utilização desses códigos.

Se existe um déficit generalizado de leitura que perpassa todas as camadas sociais, tem-se que ressaltar que esse bloqueio torna-se maior quanto à leitura jurídica. Como é comum em todas as áreas, a não familiaridade com a linguagem da legislação, gera afastamento reverencial desse tipo de literatura. As causas disso são várias: a escassez do repertório lingüístico; a falta de domínio das estruturas de linguagem; a dificuldade de se trabalhar com o pensamento lógico; e, por conseguinte, a falta de capacidade de leitura, compreensão e produção de textos de legislação.

Que este texto possa minimizar essas dificuldades e servir de estímulo, não só para a leitura do documento em questão, como também para a construção da cultura de leitura e conhecimento das “grandes cartas” que norteiam a construção da nossa cidadania.

### **1. O Preâmbulo da Declaração e os “fins” da Educação.**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz, em seu Preâmbulo, algumas premissas que assim podemos sintetizar: a) afirma a dignidade humana inerente a todos como fundamento da liberdade, da justiça e da paz; b) reitera que o desrespeito aos direitos humanos é causa da barbárie; c) garante o direito de resistência à opressão como alternativa última à ausência de proteção e garantia dos direitos humanos sob o império da lei; d) aponta uma relação direta entre a efetividade dos direitos humanos e a construção do progresso social e de melhores condições de vida; e) estimula o estabelecimento de uma compreensão comum dos direitos humanos para seu pleno cumprimento. A Assembléia Geral das Nações Unidas definiu também que esse ideário societário comum (direitos e liberdades) anunciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos será atingido através do ensino e da educação.

Ao anunciar os “direitos humanos”, a Assembléia pretendeu apontar

para todo um conjunto de instrumentos, técnicas, princípios, e normas que, tanto na esfera política, quanto na esfera jurídica, possibilitam modificar pacífica, e racionalmente a realidade existente para a constituição de uma nova sociedade, em que as relações entre as pessoas, e entre essas e os Estados se dêem com a observância dos elementos desse discurso. Percebe-se no Preâmbulo da Declaração uma perspectiva idealista e iluminista focada no finalismo<sup>3</sup>; ou seja, a crença e convicção de que o ser humano possui fins a serem realizados; fins esses que não se confundem com os da natureza, dados gratuitamente, mas, arduamente conquistados.

O que vem a ser, então, a dignidade humana? Onde encontramos a nobreza, o valor, a e respeitabilidade do ser humano? Na religião cristã que o coloca como imagem de Deus, ou numa abstração metafísica sobre aquilo que seria próprio da natureza humana? A resposta que embasa os documentos nacionais e internacionais sobre o assunto explica a dignidade pela própria transcendência do ser humano, ou seja, ele mesmo criou o Direito, sua compreensão, e as compreensões do conceito de dignidade. Nesse sentido, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através daquilo que lhe é próprio, daquilo que o diferencia dos outros seres: a liberdade, a vontade, a autonomia, a autoconsciência como fontes da sua vida ética. Porém, o mais relevante avanço dado pela modernidade “antropocêntrica” não se refere à determinação do sentido e do significado da dignidade humana, mas à determinação conclusiva de que “todos” são possuidores de uma mesma dignidade.

A Assembléia Geral confiou à educação a construção do homem e da sociedade, a partir de um ideário bem concreto e definido: todos são portadores da mesma dignidade. A partir daí podemos afirmar que existe um ideal educativo para o homem e para a sociedade, e a partir desta convicção a escola deverá tornar-se o ambiente da práxis cidadã.

<sup>3</sup> O Finalismo ou “perspectiva finalística”, na educação, é um Sistema Filosófico/Pedagógico segundo o qual tudo, e principalmente a educação tem um fim determinado. Essa teleologia, dimensionamento claro do fim educativo, alimentou a perspectiva humanística de educação também chamada educação tradicional.

Saviani (1996) afirma que, numa visão histórica da educação, ela sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas; ou seja, o ser humano é um ser situado. Os modelos educativos são então mapeados pela cultura, ou seja, pela transformação que o homem opera no seu meio e pelos resultados dessa transformação. O ideal educativo será sempre fiel à concepção de vida e à hierarquia de valores dominantes em cada povo e em cada época.

Esse ideal educativo explica a variedade dos tipos de educação que têm surgido no tempo e no espaço como, por exemplo, o de caráter religioso da educação hindu e hebraica, o de caráter teocrático ou político-religioso da educação egípcia, o de caráter humanista da educação grega, o de caráter político da educação romana, o de caráter clerical e cavalheiresco da educação medieval, o de caráter humanista-pagão e humanista-cristão da educação renascentista, e finalmente, o de caráter naturalista e científico da educação moderna. (GADOTTI, 1997)

A questão que se coloca é esta: qual é o ideal educativo apresentado nos trinta artigos da Declaração? A partir desse marco a educação não pode, por conseguinte, resultar somente da influência difusa e inconsciente da natureza ou de qualquer modelo societário. Ao contrário, ela tem necessidade de ser consciente e intencional, pois, sem a direção e a orientação o processo educativo jamais poderá realizar, em sua plenitude, os fins naturais e espirituais aos quais é destinado. Quais são os valores humanos e societários anunciados em 1948 como necessários para uma sociedade justa e fraterna? Os valores, segundo Saviani (1996) indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica. Assim, os valores, ou melhor, a valorização, é o esforço do homem em transformar o que é, naquilo que deve ser.

Pode-se afirmar que a Declaração vem ratificar os fins educativos anunciados há centenas de anos pelo humanismo clássico, visando, sobremaneira, a perfeição do homem, física, intelectual, afetiva, social e moral, não abstratamente, mas agora, nos termos concretos.

Todos os direitos previstos na Declaração devem ser implementados progressivamente pela educação e por políticas públicas que assegurem seu reconhecimento e observância. O sentido da expressão “progressivamente” não deve significar que esses ideais fiquem à mercê dos caprichos da vontade política, mas sim, que sejam iniciados de imediato e sigam continuamente avançando até sua integral implementação. Aos educadores fica a certeza de que a educação é um processo essencialmente finalista, ou seja, a finalidade da ação educativa deve preexistir na intenção do agente, e fazer parte das suas idéias.

Os educadores, como profissionais da educação, estarão agindo no planejamento, implementação, prática e avaliação do currículo, comprometidos em mente e coração com esses ideais maiores. Mesmo sem uma metodologia ricamente desenvolvida, o ideal educativo constitui, por si só, um poder que anima e dignifica. Ao contrário, porém, sem um ideal fixo e bem determinado, o melhor método, e o professor mais carismático, não servirão para nada. Toda pedagogia gravita, implícita, ou explicitamente, em torno de um ideal educativo que é sempre o reflexo de uma concepção de vida. Mesmo aqueles que pretendem fazer da educação um fim em si mesma, colimam sem perceber, um ideal educativo; enfim, a educação e a pedagogia não são neutras, e apontam sempre para um ideário bem definido e desejado.

## **2. A dignidade humana conquistada por uma sociedade inclusiva que se educa para paz através da pedagogia da tolerância e da prática da fraternidade.**

A dignidade do ser humano não

repousa apenas na sua racionalidade. No processo educativo procuramos atingir a razão e a emoção, isto é, agimos sobre corações e mentes. O ser humano é essencialmente moral, ou seja, o seu comportamento estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Tem sua dignidade explicitada através de características que são únicas no ser humano: a liberdade, vontade, preferências valorativas, autoconsciência, memória, consciência da sua própria subjetividade, e sociabilidade; pela sua unidade é único e insubstituível. Porém, tudo isso que o caracteriza só se manifesta quando a sociedade, em que o ser humano vive, cria espaços para que essa dignidade se expresse.

Por essa convicção é que a “Declaração”, adotando uma lógica dedutiva, anuncia as grandes crenças e verdades que norteiam a construção da cidadania na cotidianidade. Os seus trinta artigos seguem a lógica clássica; os primeiros, num nível de abstração maior, apresentam os grandes ideários do documento, enquanto os demais se ocupam da explicitação dessa dignidade anunciada.

Essa poderia ser uma síntese dos seis primeiros artigos: *Todos os homens nascem livres e iguais; são “pessoa” e devem ser reconhecidos como tal; é abominável qualquer tipo de escravidão, tortura, ou tratamento desumano e degradante; pelo uso da sua racionalidade todos devem buscar um relacionamento fraterno. Os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Como livres e iguais deverão ter a capacidade de gozar seus direitos, sem nenhuma distinção ou preconceito.*

Esses artigos iniciais da “Declaração” refletem o momento societário do pós-guerra (1948) de descrença da Humanidade na humanidade. Ou seja, Hiroxima, Nagasaki, o Holocausto, com seus campos de concentração e extermínio e a utilização de prisioneiros para experimentos médicos na insana tentativa de comprovar a supremacia racial ariana, e

tantas outras aberrações denunciadas no Tribunal de Nuremberg<sup>4</sup>, denunciam um perigoso retrocesso à barbárie.

Após 58 anos da Declaração se percebe, sem muito esforço, que os ensinamentos de grandes pacificadores que pisaram nosso planeta, Jesus Cristo, Siddharta Gautama, Mahatma Gandhi, Francisco de Assis, Martin Luther King, Madre Tereza de Calcutá, Dalai Lama, entre tantos outros, que trouxeram mensagens e exemplos de vida de paz, compaixão pelo próximo e, principalmente, de fé na humanidade, estão sendo a cada dia massacrados pela crescente violência que se instala pouco a pouco nos corações das ditas “pessoas de bem”.

Paulo Freire quando da escrita de seu Best-seller “a pedagogia do oprimido”, denunciou veementemente que o verdadeiro rompimento da opressão só seria possível com a quebra da lógica opressora. O trabalho da educação não deveria ser conseguido através de uma pseudo emancipação de transformar o oprimido em opressor, mas, sim, que o oprimido se convencesse que não valeria a pena transformar-se naquele que havia combatido. A pedagogia do oprimido implica que perceber os valores educativos que a experiência da opressão pode oferecer àquele que ao invés de se revoltar decide aprender. Jesus Cristo, no Evangelho, propôs essa mesma pedagogia através das estórias (parábolas) por ele contadas. O grande questionamento deles todos é esse: o que me autoriza vestir a capa de “pessoa de bem” e decidir que algum “bandido” deve encerrar sua jornada neste mundo? Que arrogância achar que, mesmo agredido, teria o direito de me “defender” agredindo?

A famosa frase de Jesus, tão mal compreendida, e tantas vezes alvo de troças que quando esbofeteados, devemos oferecer a outra face, deveria ser mais praticada. Ela quer dizer o que? Que, ao sermos agredidos, não devolvamos a agressão com mais agressão, com mais

<sup>4</sup> Após a II Guerra Mundial, os países aliados resolveram formar um tribunal internacional com a finalidade de julgar os crimes de guerra. Numa série de 13 julgamentos, realizados em Nuremberg, na Alemanha, de 1945 a 1949, os chefes da Alemanha nazista foram acusados de crimes contra o direito internacional.

violência. Que tenhamos a coragem de praticar a liberdade e a autonomia que nos qualifica como humanos, não permitindo que as atitudes e desregro de outros determinem nosso pensar e agir, nos impelindo a contrariar nosso próprio ideário.

Que tempos estamos vivendo? Estamos hoje mais livres, mais autônomos, mais humanos, mais fraternos e solidários, enfim, mais evoluídos societalmente? O planeta agoniza; os desmandos sócio-ambientais de uns poucos trazem consequências imprevisíveis. Vivemos, de uma maneira geral, no planeta conflito, basta sentir e ver os noticiários da maioria dos locais do mundo em que habitamos; estamos em permanente confinamento e procuramos fechar os olhos. A miséria começa a atingir outras soleiras e não mais somente a dos habitualmente excluídos. Todos os dias, mais e mais grupamentos sociais são engajados naqueles aniquilados, ou seja, vão tornando-se simples peões no jogo de xadrez, deixando as condições anteriores de comandantes do processo. O homem sócio-ambiental é relegado aos desígnios de uma pseudo-sorte, como se ao nascer seu destino já estivesse traçado. É como se a seletividade imposta fosse qualitativa em sua natureza e quantitativa em sua prática. Por outro lado, vivemos tempos de crise em que “fundamentalismos” dilaceraram o tecido social. Homens bombas em nome de Alá digladiam-se com armas de destruição em massa no confronto civilizatório de oriente versus ocidente, entre o fundamentalismo religioso e o fundamentalismo econômico.

Busch e Bin Laden são uma manifestação do mesmo mal, ou seja, o fechamento em uma ideologia ou racionalidade. Podemos afirmar que o fundamentalismo é o estágio patológico da disciplinarização. Aprofundando mais, pode-se dizer que o fundamentalismo é uma atitude de vida mapeada pela “letra” ou seja, pelo código de determinada compreensão do mundo. O discurso de George W. Bush sobre democracia e intervenção política,

movido por um imperialismo fundamentalista, traz um apelo emotivo de revelação da verdade. O líder fundamentalista se sustenta, assim, por ser o portador desta revelação, que no caso da guerra EUA – Iraque justifica seus atos num plano emocional do sagrado. É pela sacralização discursiva que tanto Bush, quanto Bin Laden podem intervir, um em nome da guerra santa e outro em nome da democracia. Ainda, para ilustrar essas idéias observem o teor dos dois discursos a seguir: “Os Estados Unidos são o Grande Satã!” Aiatolá Khomeini, 1979; “Os Estados Unidos irão combater o demônio do terrorismo até o fim!”, George W. Bush, 2001.

Como é bom, na sala de aula, mudar de lugar! Este semestre, fiz isto mais vezes, e percebi que comecei a ver o cotidiano escolar sob ângulos, óticas e compreensões diferentes. Compreendi também que as práticas humanas de conhecimento são múltiplas e variadas e de muitas ordens: de ordem biológica (nosso sistema reconhece micróbios), de ordem afetiva (conhecimento pelas emoções), racional (as disciplinas científicas), religiosa (valores e crenças). Depois do ocorrido na Grande Guerra e a partir do que o ocorre cotidianamente em volta de nós, percebemos como é perigoso “sentar-se” sempre no mesmo lugar e habituar-se às costumeiras visões.

O que aconteceu então com a Declaração Universal dos Direitos Humanos? A resposta a essa pergunta tem sua origem no pós-guerra. O movimento de revisão dos modelos ideológicos e autoritários deu-se a partir de um grupo de intelectuais alemães: a chamada Escola de Frankfurt<sup>5</sup>. Habermas, Adorno, Marcuse, entre outros, olhando para os destinos da humanidade a partir das ruínas da Alemanha destruída, intuíram que a presunção, a vaidade e a arrogância do pensamento ocidental foram os responsáveis pela crise generalizada da sociedade contemporânea.

O tipo de conhecimento; o método

<sup>5</sup> A “Escola de Frankfurt” foi uma das mais importantes instâncias filosóficas do século XX. Dedicou-se a realizar uma investigação social sobre a industrialização e a patologia do moderno. Até hoje ela continua presente na combativa reivindicação por um mundo melhor, emancipado e sem preconceitos. Este movimento teve início na Alemanha e recebeu o nome de *Instituto de Pesquisa Social*, criado em Frankfurt em 1924. Deste movimento, iniciado em 1924, surgiram duas gerações: *Primeira* formada por Max Horkheimer, T. Adorno e Herbert Marcuse e a *Segunda* formada por Jürgen Habermas e outros como: A. Schmidt, H. Schnadelbach e K. Otto Apel ([http://www.ccba.com.br/asp/cultura\\_texto.asp?idtexto=41](http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=41))

científico correspondente; consequentemente o modelo de educação ocidental foram, e são os grandes responsáveis pelas crises que vivemos no passado, e ainda continuamos a experimentar. Com Morais (1997), pergunta-se de onde vem esse desenvolvimento cego e descontrolado da tecnociência, gerador dessa agonia planetária provocadora de tantas rupturas? Qual a origem da atual forma de pensamento, valores e percepções que prevalecem em nossa visão de realidade? A associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental gerou o paradigma que organizou os modelos societário e educativo que hoje temos. Apple (1995), comentando a expressão de Spencer, complementa que o que está em jogo e norteia o debate educacional é de fato outra pergunta: “O conhecimento *“de quem”* vale mais?” (APPLE *apud* DAMAS, 2001)

O modelo educativo acompanhou o método científico e este continuou fiel, na sua estrutura, ao racionalismo clássico e, em decorrência de tudo isso tivemos um encaminhamento curricular baseado num sistema de ordenamento linear, seqüencial, quantificável, com inícios claros e fins definidos, altamente susceptível à ideologia. Sempre fiéis à concepção subjacente, continuamos a considerar o conhecimento, isto é, o conteúdo do currículo como algo definitivo e, portanto, apenas destinado à acumulação, e o material curricular (os conteúdos) como um *fato e não um problema*<sup>6</sup>. (MORAIS, 1997)

Para que “todos os homens” sejam reconhecidos possuidores de igual dignidade, e para que “nenhum homem” seja violentado nos seus direitos inalienáveis, neste novo contexto, bastante diferente dos anos 40, permanece atual o desafio lançado pela Declaração, de que a Educação terá um papel estratégico na composição de um novo tecido social. Isso só será possível com a quebra do paradigma racionalista que nos condiciona, e a construção de uma nova epistemologia do co-

nhecimento.

Com o desenvolvimento do “pensamento sistêmico”, ou segundo Morin, “pensamento complexo”, cai por terra a velha certeza cartesiana de que, dividindo o objeto do saber no maior número possível de suas partes, nós simplificamos o mesmo, e chegamos à sua completa compreensão. Morin (1995), comentando Pascal afirma: “eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”, pois o todo é muito mais que o somatório das partes, estando, ele mesmo, presente em cada parte. Com este axioma explica o caminho do pensamento, o seu ir-e-vir das partes ao todo e do todo às partes. (MORIN *apud* DAMAS, 2001)

O pensamento sistêmico considera o mundo num movimento contínuo, indefinível e imensurável. Como captar uma realidade em movimento senão com um pensamento em processo? Se o universo, sobre o qual pensamos, está em contínua transformação e nada é definitivo, então nosso próprio pensamento é movente e se torna, como bem indicou Morin, (1996, p.135) “*uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo, analisar, re-analisar e re-sintetizar*” o que explica o movimento recursivo do pensamento. (DAMAS, 2001)

O antigo paradigma, buscando a objetividade científica, só admitia como válido o conhecimento “objetivo” de um grupo hegemônico. Essa “objetividade” mono-ocular, míope e descontextualizada que anunciava, como vantagem científica, a redução do campo de observação, e a fratura da realidade<sup>7</sup>, acabou por gerar a ridicularização do cientista como “aquele que sabe tudo de quase nada”. Essa visão fragmentada da ciência foi, de certa forma responsável, pela racionalidade que norteou o engenheiro contratado por Hitler para a construção da engenhoca que transformou os chuveiros coletivos em câmara de gás. Certamente se pergunta-

<sup>6</sup> Dentro da concepção clássica helênica o conhecimento nos tira da contingência da contemplação das sombras (mito da caverna) e nos eleva à condição de contemplação das verdades imutáveis. O Platonismo oferecia sustentação para considerar o “espírito humano” destinado a esta forma de conhecimento – factual, completo, definido e imutável.

<sup>7</sup> É a convicção que a radicalização dos campos científicos garantiria a qualidade e a seriedade científica, ficando vedado que se extrapolasse avançando em campos alheios à própria especialidade. Um físico não conversaria com um filósofo, pois este nada teria a lhe oferecer. Um biólogo nada tem a dizer para um teólogo e nem vice-versa. O discurso ético existe para a área de humanas.

do sobre as implicações éticas, e sobre o certo ou errado, ele diria que o certo seria o bom funcionamento do seu projeto e o errado o fracasso da engenhoca; e quanto à questão ética, ele responderia que não sendo teólogo, filósofo ou político, não se responsabilizaria pelo uso de tal equipamento.

O paradigma emergente propõe a reintegração do sujeito no processo de observação científica, caracterizando a mudança da ciência objetiva para a epistêmica (ampla e contextualizada). O produto da pesquisa, dentro do paradigma emergente, é uma criação complexa, densa, e reflexiva resultante da relação dialógica/dialética entre pesquisador e realidade. Entrelaçamentos de histórias de vida, visões de mundo, experiências pessoais e sociais, diferentes modos de conceber e praticar a educação; a rede que se tece no jogo de emoções, linguagens e ações comunicativas, com uma ampla carga de determinações sociais, vai se configurar como síntese de múltiplas inter-relações na situação de pesquisa.

É nesse novo contexto que podemos perceber os ideários da “Declaração” perpassando transversalmente a Constituição Cidadã de 1988 e se materializando pedagogicamente na nova LDB de 1996, quando o MEC apresentou à sociedade os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como propostas referenciais, que serviriam para definir aqueles conteúdos que o cidadão brasileiro precisa aprender no caminho de aperfeiçoamento da sua cidadania.

Como reação ao modelo disciplinar ora adotado, a LDB propõe a construção de um projeto educativo que na sua estrutura avance no campo da transversalidade. Nesta perspectiva é que o Ministério da Educação do Brasil está promovendo, há já dez anos, em nível nacional, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Uma das grandes inovações desse trabalho foi a criação de um núcleo de conteúdos intitulado gene-

ricamente “Convívio Social e Ética”, no qual ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual devem passar a serem trabalhados, nas escolas, transversalmente aos conteúdos tradicionais. (ARAUJO, 1998)

Se no passado, o modelo disciplinar, como manifestação de uma racionalidade fechada e truculenta, não realizou os sonhos da modernidade com a construção de uma sociedade de liberdade, fraternidade e igualdade, então talvez, uma nova impostação didático-pedagógica, a partir dos “Temas Transversais” possa oferecer melhores resultados. Encontramos nos temas transversais o espaço pedagógico para a discussão dos grandes e pertinentes temas educacionais.

Eliminar arrogância, inveja, prepotência e adotar respeito, solidariedade, cooperação é a idéia de base na busca de uma nova espiritualidade, ancorada num sistema de conhecimento transdisciplinar. Busca-se um pacto moral entre todos os homens definitivamente interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade, através de uma ética total. (D’AMBROSIO, 1999, p.152)

Nesse sentido o grande tema transversal que deverá integrar os diferentes interesses e problemas, em vista da sobrevivência da sociedade humana é a Ética. Através da discussão ética, pretendemos atingir a Paz; e pela prática educativa, a Tolerância. A ética necessária e urgente para a convivência numa sociedade complexa é precisamente aquela que permite aos seres humanos situarem-se como solidários. Jung Mo Sung aponta para o que chama de uma epistemologia solidária: *“um modo de conhecer, pensar e inter-relacionar pensamentos que sejam complexos e abertos desde a sua mais profunda raiz, e ao longo de seu desdobramento”*. (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p.260)

O que tem marcado esse novo tempo é uma nova consciência da inter-relação de todos os seres vivos e sua interdependência com a natureza. Estamos também

diante de um novo conceito de cidadania amparado não tanto em bandeiras nacionais quanto em compromissos com o planeta. Política e economicamente, vemos o enfraquecimento dos Estados Nacionais e o fortalecimento dos blocos. Ecologia não é mais entendida, somente, como cuidado com a natureza, e num resgate de uma etimologia mais ampla Eco (casa) logia (estudo) é hoje entendida como a arte do gerenciamento da convivência humana no seu aspecto mais amplo: do homem consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o cosmos e com Deus.

Boff (1999) afirma que a sociedade do século XXI terá que desenvolver dois postulados para uma ética da vida. O primeiro é considerar o valor supremo da Gaia, pois se ela sucumbir, frustra-se o projeto cultural, o projeto político mundial, e o projeto humano; sucumbiremos todos, juntamente com nossas boas intenções. O segundo consiste em conservarmos as condições planetárias, bioatmosféricas, biosociológicas e espirituais para a realização pessoal e coletiva da espécie humana.

Após os acontecimentos do dia 11 de Setembro de 2001, pode-se afirmar que a grande missão da educação é a de facilitar o surgimento de pessoas dialógicas e sensíveis, formadas para a convivência com o diferente e abertas para o novo.

### **3. A Dignidade Humana não é dada com o presente, mas é conquista de uma consciência bem formada pelo “letramento jurídico” e pelo conhecimento da legislação.**

Um segundo bloco de artigos, do 7º ao 11º vão sinalizar outra grande meta do trabalho educativo: a educação para a compreensão e uso dos direitos e deveres. Aqui se abre um espaço precioso dentro da educação escolar.

A declaração é incisiva:

A lei deverá garantir os direitos inalienáveis da dignidade humana. Todos, sem distinção têm direito à proteção da lei. As arbitrarie-

dades oriundas dos mecanismos de poder são condenadas e os tribunais são chamados a aplicarem o remédio efetivo para a proteção dos direitos, garantindo que todos sejam considerados inocentes até que se prove o contrário.

Se a lei existe para garantir nossos direitos inalienáveis, então, por que é tão comum a nossa insegurança diante da lei? Nossa insegurança provém do desconhecimento dos nossos direitos e deveres. Acaba-se ficando nas mãos dos caprichos de outrem quando delega-se a eles nosso destino por conta da ignorância. Se o direito fosse apenas “natural” não haveria a necessidade de instâncias jurídicas, pois ele fruiria espontaneamente e instintivamente conduziria a vida humana em comunidade; como também não seriam necessários os processos formativos para os neófitos. Se ele fundamenta-se na ordem natural, mas encaminha-se para o direito positivo, ou seja, “invenção humana” que pretende regular a vida de humanos, então necessariamente existe a necessidade de um processo educativo para o uso do direito.

A educação para o uso do Direito deverá ajudar as pessoas a responder à pergunta fundamental: qual é a finalidade do Direito? Mesmo que digam que a essência do Direito é a justiça alcançada através da verdade. Um olhar mais atento poderá levantar o seguinte questionamento: por que os poderosos têm mais direitos que os outros. Na realidade isso acontece porque a Sofística está em alta, e o que define o que é direito é a oratória, a retórica e a dialética utilizadas como ferramentas de convencimento. Isso é tão forte, que atinge até mesmo a ética da “Advocacia”, ou seja, da profissão daquele que fala pelo outro.

É importante que se ressalte que, no uso comum do direito, ainda se faz majoritariamente presente os atributos da formação silogística grega, mais preocupada em argumentar e convencer do que, realmente, procurar a verdade, mesmo porque

– muitas vezes – a verdade não interessa.

Não se passaria com o Direito, o que comumente falamos da política? A preocupação com o ordenamento da “polis”, aquilo que chamamos cidadania, ficou esquecido há muito e muito tempo. O importante é que através da capacidade de convencimento e argumentação, o promotor condene e a defesa absolva independentemente da inocência de um e da culpabilidade de outro.

Esses questionamentos abrem-se para a discussão de uma pedagogia do Direito. A Educação em Direitos Humanos é essencial à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. O campo pedagógico se abre quando percebemos que a formação dessa cultura significará criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, hábitos, atitudes e comportamentos que decorram dos valores essenciais citados. Segundo Maria Victoria Benevides a educação em direitos parte de três pontos: primeiro é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; terceiro, é uma educação baseada em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos ([www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)).

A Educação para os direitos deve se basear num currículo que privilegie: metodologias que estimulem a participação dos estudantes, que possibilitem o exercício da contradição, que ajudem a construção de um pensamento organizado, que fortaleçam os vínculos do estudante com a comunidade, e que permitam o exercício da re-ligação. Um currículo que privilegie também a cultura da leitura do texto e do contexto; e que introduza os estudantes nas várias formas de linguagem e racionalidade. Especificamente, a

educação para os direitos tem que propor um currículo que dê a adequada atenção para a leitura técnica e jurídica, de forma a criar com o aluno a necessária cumplicidade, de forma tal que comece a olhar para a legislação como algo que promove e faz bem, e não como algo que restringe e pune.

A cumplicidade, à qual me referi acima, depende basicamente do “letramento jurídico ou legislativo”, ou seja, depende de uma aproximação bem quente e apaixonada da lei e da legislação, de forma que lendo as linhas, compreendamos também as entre linhas; e assim, nossos alunos consigam avançar em mão dupla; de um lado no reconhecimento dos mecanismos de dominação, que envolvem questões santas e puras, como a verdade e a justiça, e por outro lado mostrar-lhes a importância da construção de uma criticidade fundada no conhecimento da própria língua, da habilidade da argumentação, da validade do raciocínio lógico, enfim da necessidade do letramento jurídico.

#### **4. A Liberdade marca indelével da cidadania, se constrói; e a Educação é a sua ferramenta emancipatória.**

Um terceiro bloco de artigos reúne os demais princípios que, como os já apresentados, compõem o ideário de uma sociedade humana, justa, fraterna, tolerante e solidária:

o direito à honra e à privacidade; à liberdade de locomoção; de asilo em caso de perseguição; à nacionalidade; a formar família; à propriedade; à liberdade de pensamento; a associar-se; ao trabalho e ao repouso; a um padrão de vida para si e sua família; à educação de qualidade gratuita na educação básica; à participação na comunidade.

A cidadania é construída pela via de mão dupla entre o direito de “ter direitos” e o dever de “ter deveres” conquistada a partir de negociações, na convivência coletiva. Tanto na Grécia clássica, quanto no século das luzes, cidadania implicava a idéia de participação plena nos direitos

e deveres da “cidade”, ou seja, da convivência humana instituída e normatizada. Depois do escândalo do Holocausto, o direito a ter direitos tornou-se o referencial primeiro de um processo internacionalizante de aproximação entre o direito e a moral.

Como educar para cumprir os deveres e exigir os direitos? Essa educação deverá partir de algumas premissas: um aprendizado ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos; um aprendizado que propicie o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade; um aprendizado da tolerância; um aprendizado da responsabilidade.

A “Declaração” abre outro espaço educativo interessante a respeito do direito à honra e à privacidade. Esse é um tema bastante polêmico e complexo, pois junto a outros tantos temas traz a questão do chamado conflito de direito. Como o direito à honra e à privacidade se sustenta num clima cultural de devassidão geral do patrimônio pessoal, construído, sobretudo pela má compreensão do direito de liberdade da imprensa que tenta justificar a ação dos Paparazzi invadindo a privacidade alheia na busca de “furos de reportagem”? Esse questionamento atinge diretamente o mundo da educação, pois nossos educandos, estão imersos na lógica da banalização, da pessoa no seu foro íntimo, cotidianamente construída por programas de enorme audiência, que fazem dos dramas pessoais, transformados em espetáculo, o principal quesito para o seu sucesso de audiência. A pergunta que esse educador propõe é essa: por que trazemos uma mórbida curiosidade sobre a vida dos outros? Por que a desgraça alheia atrai tantos olhares e tanta curiosidade? Se, ao menos, essa curiosidade gerasse atitudes de compromisso; mas, ao contrário, costuma gerar estagnação e pasmeira, pois, de tanto vermos, e ouvirmos desgraças nos habituamos a elas e não reagimos mais. Em síntese, estamos vivendo a síndrome

“Big Brother”, que se instala nos nossos lares, e determina a criação da cultura do Voyeurismo, marcada pela célebre e apelativa frase jornalista Pedro Bial: “vamos dar uma espiadinha”! A questão educativa que colocamos é essa: não seria a escola um espaço interessante para redescobriremos o valor e a sacralidade da consciência humana? A escola não poderia tornar-se um espaço privilegiado para a formação crítica dos nossos alunos em confronto à violência simbólica imposta por essa cultura de massa?

Outro desafio para a escola é a questão da vida em comunidade à qual todo cidadão tem direito. Seria incompatível com o reconhecimento dessa dignidade admitir que pessoas vivessem isoladas, sem vínculo de comunhão. A dignidade da pessoa humana exige que espaços comunitários sejam criados, para o livre desenvolvimento da personalidade humana. Qualquer ambiente societário (a família, a escola, a empresa, o sindicato, a cooperativa, etc.) tem a grande missão de ser “*uma casa que acolhe, um pátio de vivências fraternas e solidárias, e uma escola que ensina para a vida*”. Isso quer dizer, que a dimensão “casa”, entendida a partir das suas características fundantes: laços profundos, partilha de vida, conhecimento, confiança e cumplicidade devem permear qualquer ambiente societário e a própria escola deverá ser “uma casa” onde o relacionamento interpessoal seja marcado pela confiança, espírito de família, alegria e festa, acompanhados do clima de laboriosidade e de cumprimento dos deveres. Num ambiente educativo assim o educando encontra eixos de sustentação para sua personalidade. A dimensão “pátio” refere-se às possibilidades educativas da “informalidade”, da horizontalidade das relações. É no pátio, na quadra, na cantina e nos lugares de pouca estruturação disciplinar que as verdadeiras potencialidades dos educandos se manifestam. É nesse verdadeiro “campo de luta” que é forjada a personalidade do nosso educando. En-

tão, professor, na medida do possível, do legal, do justo... encontre seu aluno também no pátio. A dimensão “escola” aponta para a perspectiva educativa da vida que deve perpassar todas as estruturas e vivências humanas. Qualquer ambiente, ou situação pode e deve ser considerado ambiente educativo. Nesse sentido, a própria casa, e a dimensão familiar devem ter forte apelo educacional; também o ambiente de trabalho e os ambientes de associativismo não deverão descuidar da interface da socialização ou da educação.

A dignificação do trabalho e o direito à seguridade social são valores éticos fortemente enraizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Hegel oferece interessante contribuição sobre a relação direta entre trabalho e cidadania. Segundo ele, o homem não nasceria cidadão, mas viria a sê-lo participando do mundo do trabalho. Essa afirmação é séria e permite conclusões preocupantes: aqueles que estão fora dos setores produtivos são apenas indivíduos e não cidadãos. A seguridade social é afirmada e postulada como decorrência da grandeza do trabalho. Pelo trabalho os seres humanos contribuem para a construção da morada humana. A contrapartida dessa contribuição dos indivíduos, na obra coletiva, é a responsabilidade do corpo social no provimento da seguridade social.

O sistema de seguridade social, sob a responsabilidade do Estado e da sociedade, não é, pois, favor ou esmola, que viesse a socorrer os que não podem, de seu próprio bolso, satisfazer as necessidades de ordem econômica, social e cultural. Muito pelo contrário, o provimento da seguridade social é imperativo. Usufruir dessa seguridade é direito humano fundamental.

## 5. Considerações e algumas propostas de encaminhamento

O grande objetivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi certamente o de poupar a humanidade e ga-

rantir que os escândalos originários das “Duas Primeiras Grandes Guerras” não voltassem a se repetir.

Para que isso realmente não volte a acontecer, a Assembléia Geral das Nações Unidas deixa-nos através da sua Declaração, uma tarefa fundamental: realizar uma revisão geral daquilo que se pretende com a educação. Nesse sentido, esse, também educador, oferece a sua modesta síntese. Parte da sua marca teórica, a teoria da complexidade e convida a todos a construir suas próprias convicções.

O paradigma moderno, no qual fomos educados, seguindo os ditames do pensamento newtoniano-cartesiano, habituou-nos a olhar o mundo, o outro, e a nós mesmos de forma fragmentada, com predominância do racional, do orgânico, do funcional, do mensurável, característicos desse paradigma. Assim referenciado, o mundo moderno, um tanto cruel e despótico nos seus dogmas, incutiu-nos como verdades absolutas: a separação entre a mente e o corpo, com a supervalorização do mundo físico atingido somente pelos cinco sentidos; a supremacia do “homo sapiens” sobre todo o resto, levando-o a tratar a natureza com espírito de dominação; a depreciação dos fenômenos espirituais e a não valorização da vida emocional; a masculinização do mundo e o desprezo do feminino; a redução dos “fins vitais” à produção, ao consumo, desprezando o amor, a alegria e a arte.

Depois da grande ressaca do “pós” Hiroxima e Nagazaki, o clima de frustração é acirrado por uma plêiade de pensadores que sugerem que a “velha cartilha” seja aposentada, e que sejam desenvolvidas novas sensibilidades em vista de novos olhares a partir de um novo corte epistemológico.

Os autores da Pós-modernidade e da Complexidade convergindo na crítica ao modelo de racionalidade vigente, que fez predominar uma cultura pautada pela lógica linear e pela causalidade unidirecional, sugerem um novo modelo baseado

na razão dialógica e na lógica inclusiva da vida. Eles anunciam que o novo contexto social apresenta novas demandas para a educação, e esta, que sempre esteve comprometida com a qualidade de vida às pessoas, mais do que nunca, deverá redirecionar suas antenas a fim de tornar-se a instância crítica capaz de oferecer um olhar mais perspicaz e abrangente, que leve o ser humano a confrontar-se com “*complexidade da própria tecitura*”.

Num movimento educativo, em que todos são, ao mesmo tempo, educandos e educadores, a educação condizente a esse novo tempo, levará a pessoa humana a percorrer o caminho de perceber-se como parte integrante de um todo movente, onde, segundo Boff “em cada coisa encontramos o todo, as forças interagindo, as partículas se articulando, a estabilização de matéria acontecendo, a abertura para novas relações se dando e a vida criando ordens cada vez mais sofisticadas”. (BOFF, 1999, p.148)

A compreensão da vida e do humano, iluminada pela teoria da complexidade, desafia os educadores para o trabalho de desenvolverem “*novos olhares*” para a realidade do mundo, da vida e da história pessoal de cada um. Lévy indica a postulação desse “novo humanismo” reafirmando a fórmula do autor dramático romano Terêncio: “Nada do que é humano me é estrangeiro”. Lévy completa:

Eu ‘sou’, virtualmente, tudo o que é humano. Da ginástica à política. Da filosofia à engenharia. Da culinária à música. Da espiritualidade à pedagogia. Da juventude à velhice. Do masculino ao feminino. Do amor à dor. Da miséria à prosperidade. O humanista jamais será especialista em tudo, mas será capaz de se interessar por tudo o que ele encontra, de vibrar com todas as tonalidades emocionais que o tocam. (LEVY, 2001, p.153)

O cultural que vivemos aponta para a volta desse novo tipo de humanismo; diferente daquele humanismo clássico, ideologicamente sustentado pela tradição Ju-

daico-cristã do “Dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que se movem pelo chão” (Gn 1, 13), estamos diante da irrupção de um novo humanismo onde o ser humano reafirma-se naquilo que poderíamos chamar de “*eco-humanismo*” (do grego oikós = casa).

Os autores da complexidade, como Edgar Morin e Leonardo Boff, nos remetem para uma nova consciência planetária onde o ser humano é chamado, na linguagem de Boff, a um “inter-retro-relacionamento” com todos os seres vivos e não vivos, com seu meio ambiente, e as pessoas entre si (Boff, 1999). Eles nos oferecem novas releituras da tradição judaico-cristã recolocando o homem no seu devido lugar. Não mais, senhor e déspota, chamado a dominar todas as criaturas, mas irmão, companheiro e parceiro, chamado a conviver e a conservar. Esse novo-humanismo supõe o “*Saber cuidar*”, essencial e inerente à vida humana. “Tudo o que vive deve regenerar-se incessantemente. [...] tudo que há de precioso na Terra é frágil, raro e destinado a futuro incerto”. Desta forma pede cuidado. (MORIN *apud* SANTOS NETO, 2002, p.20)

Dentro do paradigma tradicional, as grandes exortações da Declaração podem ser empobrecidas, se concebidas como um conjunto de normas fixadas num tempo e espaço. Se o século XX foi o século da produção industrial, dos bens de consumo duráveis, o século XXI será o século da informação pela convergência tecnológica, que funde a telefonia, a informática e a televisão num grande sistema interativo de gestão do conhecimento. Pierre Levy (2001) nos coloca diante de um quadro não considerado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos quando, assumindo-se como profeta/poeta do que virá prognostica: que a re-conexão da humanidade consigo mesma é acompanhada de um certo número de “revoluções” na demografia, na economia, na organização política, no habitat e nas comunicações. A

transformação é enorme, e nós, os planetários, estaremos sujeitos às contradições inerentes aos cataclismas:

[...] nossos pais eram camponeses, nossos, filhos trabalharão em nebulosas formadas por empresas conectadas em redes... ou pertencerão ao terceiro mundo planetário dos pobres das grandes metrópoles. Nossos ancestrais habitavam o campo, esse lugar bastante distinto da cidade, enquanto nós mesmos e nossos descendentes freqüentamos zonas urbanas quase sem exterior. Essas zonas são conectadas umas às outras por densas redes de transporte e comunicação, unidas por referências econômicas, midiáticas e científicas cada vez mais convergentes, atravessadas pelos mesmos fluxos de turistas, de executivos, imigrantes, de mercadorias e informações, irrigadas pelas mesmas redes bancárias, invadidas pelas mesmas músicas, com revoltas equivalente, com sem-teto semelhantes. Num certo sentido todas as grandes cidades do planeta são como bairros diferentes de uma única megalópole virtual.

Então, amigo leitor, além de tentarmos vivenciar esse potente documento, cabe a nós, desenvolvermos nossa sensibilidade para contribuirmos com novos “**considerandos**” e as novas assertivas, agora mais voltadas para esse novo tempo, movente e desafiador.

## 6. Referências

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ABREU Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ARAUJO Ulisses Ferreira de. “Apresentação à edição brasileira”. In: BUSQUETS Maria Dolores, et. Allí **Temas Transversais em Educação**. Bases para uma formação integral. 4ªed. São Paulo, Editora Ática, 1998.

BOFF Leonardo. **Ética da Vida**. Brasília: Letraviva, 1999.

\_\_\_\_\_. **A voz do arco-íris**. Brasília: Editora Letraviva, 2000.

DAMAS Luiz Antonio. “Novo Paradigma e seus desafios educacionais”. In: Revista de Educação da PUC – Campinas nº 10, Junho 2001, p. 23-39.

GADOTTI Moacir. **Historia das Idéias Pedagógicas**. 5ª ed. São Paulo: editora Ática, 1997.

FOUREZ, Gerard. **Fundamentos epistemológicos para a interdisciplinaridade**. Texto provisório apresentado no Congresso da AMSE em Sherbooke, Agosto de 2001 (Mimeografado).

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**. O mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

MORAIS Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. “Por uma reforma do pensamento”. In: PENA-VEJA, Alfredo; DO NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999: 21-34.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 4ª edição revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTOS NETO, Elydio. **Educação e complexidade**. Pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

SAVIANI Demerval. **Educação**. Do senso comum à consciência filosófica. 12ª Ed. Campinas, Editora Autores Associados, 1996.

## A Adoção da Estratégia de Coping Mediante o Stress: Um olhar sobre trabalhadores atendentes de público universitário

Liliam Deisy Ghizoni<sup>1</sup>  
Gabriela Teixeira da Silva Morais<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho verificou recursos que um grupo de trabalhadores de uma Instituição de Ensino Superior de Palmas - TO possuem, que os ajuda na anulação ou minimização do *stress* no qual eles passam em situações adversas dentro do ambiente de trabalho. Observou-se como é vivida a resiliência entre os trabalhadores que atendem o público e verificaram-se as estratégias de *coping* (enfrentamento) adotadas por eles mediante o stress. Esta investigação foi realizada a partir de uma entrevista semi-dirigida com sete integrantes do setor (100%). De acordo com os resultados da pesquisa verificou-se que o tempo de trabalho interfere na forma como o stress chega e na forma como são escolhidas as estratégias de enfrentamento. Constatou-se ainda que os trabalhadores possuem estratégias de *coping* e que vivem a resiliência de forma significativa.

**Palavras-chave:** *Stress*, Resiliência e Estratégias de *Coping*.

**Abstract :** This work features noted that a group of employees of an Institution of Higher Education of Palmas-TO possess, that the cancellation or help in minimizing the stress in which they spend in adverse situations in the working environment. There was experienced as the resilience of the workers who serve the public and there has been the strategies for *coping* (confrontation) adopted by them through the stress. This research was conducted from an interview semi-led with seven members of the industry (100%). According to the results of the research it was found that working time interfere with the way the stress comes and how are the stra-

tegies chosen to confront. It was still that workers have strategies for *coping* and living within resilience significantly.

**Keywords:** Stress, Resilience and Strategies for Coping.

### 1. Introdução

O presente trabalho apresenta os recursos que um grupo de trabalhadores atendentes de público universitário possui que os ajuda na anulação ou minimização do stress no qual eles passam em situações adversas dentro do ambiente de trabalho. Verificaram-se inicialmente as estratégias de *coping* (enfrentamento) adotadas pelos trabalhadores mediante o stress; na sequência relacionou-se o tempo de trabalho na Instituição com o stress e a estratégia de *coping*; e, por fim verificou-se como é vivida a resiliência entre os trabalhadores.

Alguns indivíduos possuem uma força interior criada por recursos internos e externos que servem de suporte para passar por situações difíceis da vida. O nome dado a essa força é resiliência. Junqueira e Deslandes (*apud* PESCE e Cols., 2004) consideram resiliência como a capacidade do sujeito de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade não sucumbindo a ela, alertando para a necessidade de relativizar, em função do indivíduo e do contexto, o aspecto de superação de eventos potencialmente estressores. Isto é, não é uma eliminação, mas uma re-significação do problema. O *coping* é a estratégia que o indivíduo cria para a superação destes eventos. *Coping* é um termo em inglês que não tem uma tradução específica, porém

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Professora na Faculdade Católica do Tocantins - FACTO, Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia no Centro Universitário Luterano de Palmas CEULP/ULBRA. End: Av. Teotônio Segurado 1501 Sul Cx Postal 160 - Palmas - TO - Fones: 63 99781271 e 63 3219 8071 Email: ldghizoni@hotmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga formada pelo CEULP/ULBRA; Email: gabrielamnpsi@gmail.com.br

os autores que estudam este fenômeno explicam que a tradução mais próxima do significado de *coping* é enfrentamento.

Lazarus e Folkman (1984) definem *coping* como esforços cognitivos e comportamentais que mudam constantemente, para enfrentar exigências extremas e/ou externas específicas que ameaçam ou ultrapassam os recursos do indivíduo. Ou seja, são recursos e/ou esforços que o indivíduo possui que tem como objetivo enfrentar situações estressantes, anulando ou minimizando o *stress*.

Este tema é relevante à sociedade por atualmente existirem tantos problemas de *stress* no trabalho que desencadeiam várias doenças físicas, psíquicas e sociais no indivíduo. Tais problemas podem influenciar a estrutura de um sistema familiar, de um sistema social abalando o comportamento não só do indivíduo, como também do contexto onde ele vive.

Assim, pretende-se apresentar inicialmente uma visão geral sobre o *stress* seguida de como é viver a resiliência e por fim, as estratégias de *coping*: um meio de defesa.

### **Stress: Uma visão Geral**

Segundo França e Rodrigues (1999) o termo *stress* surgiu da física, e neste campo de conhecimento tem o sentido do grau de deformidade que uma estrutura sofre quando é submetida a um esforço. Desta forma, ao pressionar com a ponta de um lápis uma borracha que esta a frente, pode-se ver que se formará uma pequena depressão. França e Rodrigues (1999) comentam que Hans Selye (1936) utilizou este termo para denominar *stress* o conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço de adaptação.

Para França e Rodrigues (1999) *stress* é o estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as

pessoas.

Rangé (2001) define *stress* como uma resposta difícil das reações do organismo, que envolve tanto componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais, quanto algum fato que seja interpretado pelo sujeito desafiante.

Nos dias de hoje, o fenômeno *stress* se encontra muito expandido. Sabe-se que o *stress* pode ser bom ou ruim dependendo da resposta do organismo dado ao estímulo. Esta resposta ao *stress* é ativada pelo organismo com o objetivo de mobilizar recursos que possibilitem às pessoas enfrentarem situações que são percebidas como difíceis e que exigem delas esforço. “Em 1974 Selye defende que o *stress* é um processo inerente à vida de todos os organismos. Diz ainda que sem o estímulo de um *stress* um organismo morreria” (FRANÇA e RODRIGUES, 1999, p.25).

O *stress* pode ser positivo ou negativo. O *stress* positivo é aquele em que os fatores estressantes podem ser agradáveis, por exemplo, ser aprovado no vestibular, casamento, nascimento do filho, entre outros. Já o *stress* negativo resulta conseqüências danosas a vida. De acordo com França e Rodrigues (1999) o *stress* com a resposta negativa denomina-se *distress*, e se a resposta ao *stress* for positiva denomina-se *eustress*. Em suma, o *stress* é uma resposta a um estímulo sobre o organismo.

Os estímulos estressores podem surgir tanto do meio externo como do meio interno. Ou seja, condições ambientais, tais como, frio e calor; condições sociais, como o trabalho são estímulos estressores que advêm do meio externo e os pensamentos e emoções, tais como, angústia, medo, ansiedade, alegria, tristeza, entre outros advêm do meio interno.

Desta forma, o *stress* deve ser observado não só como uma reação do organismo, mas também como uma relação individual entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias as quais está submeti-

da, que é avaliada pela pessoa como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidades ou recurso e que põe em perigo seu bem-estar ou sobrevivência.

Selye (*apud* França e Rodrigues, 1999) em seus estudos sobre *stress* identificou a existência da Síndrome Geral de Adaptação (SGA) que consiste em conjuntos de modificações que ocorrem no organismo diante de situações de *stress*. A SGA desenvolve-se em três fases: a reação de alarme, a fase de resistência e a fase de exaustão.

Segundo França e Rodrigues (1999) a reação de alarme ocorre após a exibição súbita a um estímulo nocivo a que o organismo não está adaptado. A fase de resistência é caracterizada por uma adaptação completa ao estressor durante a qual os sintomas diminuem ou desaparecem. E a fase de exaustão que se caracteriza por um retorno dos órgãos ao estado normal após passar por um processo de doença física. Não é necessário que ela se desenvolva até o final para que haja o *stress* e, evidentemente, só nas situações mais graves é que se atinge a última fase, a de exaustão.

Lipp (2002) chama de *stress*:

[...] um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que às vezes, em momento de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo adequado às suas funções; pulmões, fígado, pâncreas e estômago têm seu próprio ritmo que se entrosa com o de outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso. Mas quando o *stress* ocorre, esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo. (p.30)

Esta autora define no teste ISSL (2000) o *stress* como uma reação de adaptação do organismo, com evolução em

quatro fases distintas:

1) **ALERTA:** considerada a fase positiva do *stress*;

2) **RESISTÊNCIA:** o indivíduo tenta lidar com os seus estressores de modo a manter sua homeostase interna. Se os fatores estressantes persistirem em frequência ou intensidade, há uma quebra na resistência da pessoa e ela passa à terceira fase.

3) **QUASE EXAUSTÃO:** o processo de adoecimento se inicia e os órgãos que possuem uma maior vulnerabilidade genética ou adquirida passam a mostrar sinais de deterioração. Se não há um alívio para o *stress* por meio da remoção dos estressores ou pelo uso de estratégias de enfrentamento, o *stress* atinge a sua fase final.

4) **EXAUSTÃO:** é quando as doenças graves podem ocorrer nos órgãos mais vulneráveis, como o enfarte, úlceras, psoríase, depressão e outros. O modelo quadrifásico do *stress* serviu para a elaboração do teste.

O ISSL foi validado em 1994 por Lipp e Guevara e tem sido utilizado em dezenas de pesquisas e trabalhos clínicos na área do *stress*. Ele permite um diagnóstico preciso de *stress*, determina em que fase a pessoa se encontra e se este *stress* manifesta-se mais por meio de sintomatologia na área física ou psicológica, o que viabiliza uma atenção preventiva em momentos de maior tensão (LIPP, 2000, p.12).

Segundo os autores que contribuíram na construção do teste de Lipp, eles sugeriram alguns itens que podem ser mensurados como indicadores do *stress*:

**EVENTOS CAUSADORES:** avaliação dos grandes fatores estressantes que tenham ocorrido na vida da pessoa nos últimos meses e também os pequenos aborrecimentos do dia-a-dia que possuem, efeito cumulativo no organismo;

**REAÇÕES:** avaliação de aspectos cognitivos/emocionais apresentados;

FISIOLÓGICAS E ENDÓCRINAS: avaliado em nível neuroendócrino por meio do índice de catecolaminas derivadas de amostras do plasma, da urina e da saliva,

ÓRGÃOS ALVO: considerando-se as doenças já manifesta em algum órgão.

Quando o *stress* ainda não compromete algum órgão, o tratamento não pode ser farmacológico, com um médico especialista, para tanto do ponto de vista psicoterapêutico é necessário que se identifique à causa da tensão do indivíduo, a fim de tentar interromper o processo de adoecimento que esta tensão em excesso pode estar desencadeando. (LIPP, 2004)

Segundo França e Rodrigues (1999) neste processo de avaliação do *stress* a pessoa faz um reconhecimento, uma estimativa da situação que está apresentando-se, baseada em experiências passadas, o que terá importância crucial não só na forma como a pessoa percebe o *stress* ou na forma como irá enfrentá-lo, mas também na determinação do tipo e intensidade da resposta a ser produzida.

É a avaliação que dá ao indivíduo o significado do momento que está sendo vivido. É importante ressaltar que um mesmo acontecimento estressante pode ser para uma pessoa motivo de grande alegria e para outra causa de muito sofrimento.

Rangé (2001) diz que o *stress* é uma porta de entrada para que as doenças se instalem no organismo do sujeito que tenha predisposição. Neste caso, é importante que o sujeito consiga conviver consigo mesmo e tente impedir que o *stress* se torne excessivo na sua vida, prejudicando a sua qualidade de vida.

### **Resiliência: um modo de vida**

Resiliência é freqüentemente referida por processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (YUNES e SZYMANSKI, YUNES e TAVARES *apud* YUNES, 2003). A palavra resiliên-

cia é usada em diferentes culturas, porém, há uma diferença entre o conceito de resiliência no dicionário da língua portuguesa e no dicionário da língua inglesa, apesar dos dois conceitos terem o mesmo sentido (YUNES, 2003). No dicionário da língua portuguesa, conhecido como Novo Aurélio, de autoria de Ferreira (1999) a resiliência é referido como resiliência de materiais e no dicionário da língua inglesa Longman Dictionary of Contemporary English (1995) é oferecido duas definições de resiliência, sendo que a primeira corresponde a resiliência de caráter, ou seja, é a habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades. A segunda definição corresponde à flexibilidade, isto é, diz respeito à habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida.

Em Psicologia, atualmente, existem vários conceitos de resiliência, alguns deles serão descritos a seguir. Compreende-se resiliência como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio (PESCE e Cols., 2004). Pode-se considerar resiliência fazendo parte de um modelo formado por quatro dimensões que são apresentadas pela teoria ecológica de Bronfembrener. São elas: tempo, pessoa, processo e contexto (TPPC), ou seja, a resiliência é um processo na qual há uma combinação entre a criança/jovem e seu ambiente familiar, social e cultural. Deste modo, ela não pode ser pensada como um atributo que nasce com o sujeito, nem que ele adquira durante seu desenvolvimento. É um processo entre a pessoa e seu meio, está em constante movimento. A resiliência acontece dependendo da variação individual em resposta ao risco, por exemplo: os mesmos fatores causadores de *stress* podem ser experienciados de formas diferentes dependendo da pessoa. No entanto, também não se pode considerar que o fator que ocorreu hoje com uma pessoa e a

resposta que ela deu a este fator hoje, seja a mesma resposta que ela daria ao mesmo fator se este também acontecesse no outro dia.

Um conceito importante de resiliência é o posicionamento e as ações individuais frente às situações negativas da vida (PESCE e Cols., 2004). Rutter (*apud* POLLETO e Cols., 2004) define resiliência como uma variação individual em resposta ao risco e que os mesmos estressores podem ser experienciados de maneira diferente por diferentes pessoas. A resiliência não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo, e se as circunstâncias mudam, a resiliência se altera. Outra definição dada por Rutter é que a resiliência é um processo que relaciona mecanismos de proteção, que não necessariamente eliminam os riscos, mas encorajam a pessoa a se engajar na situação de superação do mesmo efetivamente.

Poletto e Cols. (2004) citam alguns autores que denominam o termo resiliência de diversas maneiras. A resiliência é considerada por Rabinovich e Moraes (1996) como uma combinação de fatores que auxiliam os indivíduos a enfrentarem e superarem problemas e adversidades na vida. Cowan e Schulz (1996) também relacionam resiliência a risco, eles dizem que resiliência refere-se aos processos que operam na presença de risco para produzir conseqüências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência de risco.

De acordo com estes conceitos entende-se resiliência como toda a capacidade que as pessoas têm de se adaptarem ao *stress*, ou seja, a capacidade que as pessoas tem de se adaptarem a situações desfavoráveis que ocorrem durante a vida delas.

#### Foco no Indivíduo

A maioria das pesquisas sobre resiliência tem por objetivo estudar a criança ou o adolescente em uma perspectiva individualista, que foca traços e disposições pessoais. Nas pesquisas feitas por

Werner *apud* Yunes (2003) nota-se que os fatores que separaram o grupo resiliente incluíam: temperamento das crianças/jovens (percebidos como afetivos e receptivos); melhor desenvolvimento intelectual; maior nível de auto-estima; maior grau de autocontrole; famílias menos numerosas; menor incidência de conflitos nas famílias. Em virtude disto nota-se que os indivíduos considerados de alto risco tornaram-se adultos competentes, capazes de amar, trabalhar, brincar/divertir-se e ter expectativas por causa das diferentes características constitucionais das crianças e do ambiente criado pelos cuidadores da infância. (YUNES, 2003)

Werner (*apud* YUNES, 2003) notou que o componente-chave do efetivo *coping* dessas pessoas é o sentimento de confiança que o indivíduo apresenta de que os obstáculos podem ser superados, o que confirma a ênfase colocada nos componentes psicológicos individuais, de um algo interno, subjetivo. Apesar das inúmeras referências feitas pelas autoras aos aspectos protetores decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de apoio social na vizinhança, escola e comunidade o foco no indivíduo busca identificar resiliência a partir de características pessoais, como sexo, temperamento e background genético.

#### Foco na Família

De um modo geral, quando se fala sobre família a maioria dos estudos enfatizam os aspectos deficitários e negativos da convivência familiar. Em vista disso Antonovsky e Sourani (*apud* YUNES, 2003) dizem que o interesse pela resiliência em famílias contribui para redirecionar este ciclo de raciocínio, trazendo para o mundo familiar uma ênfase “salutogênica”, ou seja, significa focar e pesquisar os aspectos sadios e de sucesso do grupo familiar ao invés de destacar seus desajustes e falha.

McCubbin (*apud* Yunes, 2003)

conceitua famílias resilientes como aquelas que resistem aos problemas decorrentes de mudanças e adaptam-se às situações de crise. Segundo Walsh (*apud* Yunes, 2003), “o foco da resiliência em família deve procurar identificar e implementar os processos-chave que possibilitam que famílias não só lidem mais eficientemente com situações de crise ou *stress* permanente, mas saiam delas fortalecidas, não importando se a fonte de *stress* é interna ou externa à família. Desta forma, a unidade funcional da família estará fortalecida e possibilitada a resiliência em todos os membros”. (p.263)

Hawley e DeHann (*apud* YUNES, 2003) tentando integrar as contribuições das pesquisas e literaturas sobre resiliência no indivíduo e na família propõem a seguinte definição: Resiliência em família descreve a trajetória da família no sentido de sua adaptação e prosperidade diante de situações de *stress*, tanto no presente como ao longo do tempo. Famílias resilientes respondem positivamente a condições adversas de maneira singular, dependendo do contexto, do nível de desenvolvimento, da interação resultante da combinação entre fatores de risco, de proteção e de esquemas compartilhados.

Nota-se, portanto que ao se tratar de resiliência em família, o fenômeno deixa de ser considerado como uma característica individual que sofre a influência de família, e passa a ser conceituado como uma qualidade sistêmica de famílias.

### Fatores de Risco e Fatores de Proteção

Há quatro fatores principais que envolvem a resiliência. O primeiro fator relaciona-se com o indivíduo, ou seja, genética; idade; fase do desenvolvimento; sexo; constituição; experiência de vida e histórico de vida. O segundo diz respeito ao contexto, isto é, suporte social; classe social; cultura e ambiente. O terceiro fator relaciona-se com a quantidade e qualidade do evento de vida e este evento é base-

ado em se desejável; se controlável; sua magnitude, duração no tempo e efeitos em longo prazo. O quarto fator é relacionado com os fatores de proteção que serão explicados no decorrer do texto.

De acordo com estes fatores pode-se dizer que existe uma base para uma infância resiliente que será construída na adolescência. Esta construção da resiliência na adolescência se dá por várias arenas sociais, são elas: família (pais, irmãos e a família ampliada); contexto social e geográfico; contexto cultural e histórico; sistemas de relacionamento com seus pares e ambientes de trabalho. Através dessas arenas que os jovens passam para a vida adulta.

Dentro de uma perspectiva ecológica (BRONFENBRENNER, 1979;1996; BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998; GARMEZY e MASTEN, 1994), o desenvolvimento é considerado como um envolvimento dinâmico de interações entre o homem e o ambiente. Em vista disso várias pesquisas apontam para aspectos do meio-ambiente que devem ser considerados para o entendimento dos processos adaptativos dos indivíduos no curso de suas vidas (MASTEN e COATSWORTH, RUTTER *apud* CECCONELLO e KOLLER, 2000). Entre eles, encontram-se os fatores de risco e proteção, que estão relacionados com eventos de vida, recursos, disposições ou demandas e que podem proteger o indivíduo de eventos estressantes e/ou levá-los a desencadear patologias (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998; GARMEZY e MASTEN, 1994).

Neste sentido, a visão subjetiva de um indivíduo a determinada situação, ou seja, sua percepção, interpretação e sentido atribuído ao evento estressor é que o classificará ou não como condição de *stress*. Por essa razão, um evento pode ser enfrentado como perigo por um indivíduo e para outro, ser apenas um desafio (YUNES e SZYMANSKI *apud* PESCE e Cols., 2004). Pode-se dizer que o mais importante não é apenas saber se o res-

pondente vivenciou determinada situação, mas também como o evento afetou o indivíduo.

Kaplan (*apud* PESCE e Cols., 2004) relata que a combinação entre a natureza, a quantidade e a intensidade dos fatores de risco que define o contexto da adversidade necessária para a resiliência.

A reposta do indivíduo ao risco tem sido descrita em termos de vulnerabilidade e resistência. Neste caso, vulnerabilidade é entendida como uma predisposição individual para desenvolver variadas formas de psicopatologia ou comportamentos não eficazes, ou susceptibilidade para um resultado negativo no desenvolvimento. E a resiliência se encontra no oposto de vulnerabilidade, ou seja, é a predisposição individual para resistir às conseqüências negativas do risco e desenvolver-se adequadamente.

Cecconelo e Koller (2000) enfatizam a competência social e a empatia como um dos fatores de proteção mais importantes. A competência social é vista como um fator de proteção para o indivíduo por estar relacionada com a capacidade para uma adaptação favorável (CECCONELO, 1999). Competência social é uma característica individual que leva em conta a interação do indivíduo com os integrantes dos outros dois fatores: a família e outras pessoas significativas.

Tyler (*apud* CECCONELO e KOLLER, 2000) define competência social como o indivíduo interage com os eventos de vida, tanto em um sentido de resolução de problemas, como em um sentido de auto-realização. Destacam-se três características importantes para a competência social: confiança otimista nas pessoas e no mundo; auto-eficácia, auto-avaliação positiva, e controle dos eventos de vida pessoal; iniciativa, através do estabelecimento de objetivos realistas e esforços no sentido de alcançá-los. Além disso, uma capacidade de desfrutar do êxito, sofrer com os fracassos e construir com base em ambos.

Em suma a resiliência rompe com uma noção na qual o indivíduo se vê aprisionado a um ciclo sem saída. Entretanto, a resiliência não é uma solução para os problemas do país, o que se apresenta é um novo olhar em relação às pessoas que vivem em situações adversas. O investimento que se tem dado a resiliência enfraquece o foco na “patologia da desvantagem” e valoriza aquele que obtém sucesso de alguma forma na vida. Entretanto é preciso se preocupar em não transformar a resiliência em um conceito que subestime circunstâncias de vida penosas para as pessoas. A ênfase na promoção da resiliência não deve substituir à política no combate a desigualdade social.

### **Estratégia de Coping: um meio de defesa**

Durante a vida, as pessoas têm que se confrontar com situações estressantes. Desta forma, o mesmo cria estratégias de enfrentamento com o intuito de conseguir lidar com estas situações adversas. Neste sentido, o termo *coping* tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes.

O conceito *coping* pode ser traduzido por enfrentamento e tem ocupado importante papel na psicologia nesses últimos 50 anos. Segundo Lazarus e Folkman (1984), apesar deste conceito estar sempre presente nas psicoterapias e programas educacionais que pretendem desenvolver habilidades de enfrentamento, é um conceito caracterizado por pequena coerência teórica e de pesquisa.

De acordo com Miller (*apud* LAZARUS e FOLKMAN, 1984) *coping* consiste de respostas, aprendidas ou não, que são adequadas para diminuir ou neutralizar condições aversivas. Lazarus e Folkman (1984) relatam que *coping* não pode ser equiparado com controle do meio, pois muitas fontes de *stress* não podem ser controladas, e o *coping* efetivo nesses casos é aquele que permite que a

pessoa tolere, minimize, aceite ou ignore o que não pode ser controlado. O *coping* é entendido, então como uma maneira de responder, ajustando-se ou não, às situações difíceis, pressupondo-se a existência do problema real ou imaginário e a elaboração de uma resposta para fazer frente a um acontecimento estressante.

Segundo Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998) pesquisadores da primeira geração diferenciaram o termo *coping* de mecanismo de defesa. Logo em seguida, “pesquisadores da segunda geração passaram a conceitualizar *coping* como um processo de transição entre a pessoa e o ambiente, com ênfase no processo, tanto quanto em traços de personalidade” (LAZARUS e FOLKMAN *apud* ANTONIAZZI e Cols., 1998). Pesquisadores de terceira geração voltaram seus estudos para os traços de personalidade. Esta tendência ocorre porque nota-se que a cada situação estressora as pessoas agem de uma forma diferente. Desta forma, os fatores situacionais não são capazes de explicar sozinha a variação das estratégias de *coping* nos indivíduos. Isto é, não é só o ambiente que direciona o *coping*, mas também os traços de personalidade.

Nesta perspectiva, Lazarus e Folkman (1980) propõem um modelo que divide o *coping* em duas categorias funcionais, são eles: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção. Este modelo envolve quatro conceitos principais: interação indivíduo-ambiente; administração do *stress* ao invés de controlar ou dominar o mesmo; o *coping* é visto como processo de como o fenômeno é percebido; e este processo constitui-se no esforço cognitivo e comportamental para administrar.

Tal modelo está vinculado a estratégias de *coping* que refletem ações, comportamentos e/ou pensamentos que são usados para lidar com um agente estressor. De acordo com Lazarus e Folkman (1980) o *coping* focalizado na emoção

consiste em um esforço para regular o estado emocional que é associado ao *stress*, ou é resultado de eventos estressantes. Por exemplo: fumar um cigarro; sair para correr; tomar tranqüilizante, entre outros. O *coping* focalizado no problema é definido como um esforço para atuar na situação que deu origem ao *stress*, tentando mudá-lo. Ou seja, a função desta estratégia é tentar alterar o problema existente na inter-relação entre indivíduo e ambiente que está causando a tensão.

Estas ações podem ser realizadas tanto internamente quanto externamente. Internamente, inclui reestruturação cognitiva como, por exemplo, a redefinição do elemento estressor. Ou seja, uma re-significação da situação estressante. Já externamente, a ação inclui estratégias, tais como: negociar para resolver um conflito interpessoal, procurar ajuda externa de outras pessoas, entre outros.

Rudolph e Cols. (1995) salientam o *coping* em duas vertentes: recursos pessoais de *coping* e recursos sócio-ecológicos de *coping*. Os recursos pessoais de *coping* são constituídos por variáveis físicas e psicológicas que incluem saúde física, moral, crenças ideológicas, experiências prévias de *coping*, inteligência e outras características pessoais. Já os recursos sócio-ecológicos são encontrados no ambiente do indivíduo ou em seu contexto social, inclui relacionamento conjugal, características familiares, redes sociais, recursos funcionais ou práticos e circunstâncias econômicas.

Os recursos sócio-ecológicos podem atuar como fatores de risco e de resistência dependendo do indivíduo. Desta forma, os recursos de *coping* são vulneráveis. Dependendo dos recursos de *coping* o sujeito pode ser mais vulnerável ou mais resistente aos efeitos do *stress*.

Segundo Antoniazzi e Cols. (1998) existem os estilos de *coping* e as estratégias de *coping*. Elas se diferenciam no sentido de que os estilos de *coping* são mais relacionados a características de

personalidade ou a resultados de *coping*, enquanto que as estratégias se referem a ações cognitivas ou de comportamento tomadas no curso de um episódio particular de *stress*.

Os autores definem estilos de *coping* como o modo particular que cada indivíduo responde ao *stress* em diversas circunstâncias. Ou seja, é mais voltado a fatores disposicionais do indivíduo. Já estratégias de *coping* estão vinculadas a fatores situacionais. Isto é, estas estratégias podem mudar de acordo com cada momento de uma situação estressante.

Entretanto, estas estratégias, tanto a que focaliza o problema quanto a que focaliza a emoção para serem usadas dependem de uma avaliação da situação estressora. Lazarus e Folkman (1980) relatam que existem dois tipos de avaliação, a primária e a secundária.

A avaliação primária é um processo cognitivo através do qual os indivíduos checam qual o risco envolvido em uma determinada situação de *stress*. Na avaliação secundária as pessoas analisam quais são os recursos disponíveis e as opções para lidar com o problema. Em situações avaliadas como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser empregado, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado nas situações avaliadas como inalteráveis. (LAZARUS e FOLKMAN, 1980, p.6)

As estratégias de *coping* são de grande relevância para as organizações e para os próprios trabalhadores por permitir que eles neguem ou minimizem a percepção da realidade que os fazem sofrer. Desta forma, o sujeito aumenta a sua qualidade de vida e conseqüentemente sua saúde.

## 2. Metodologia

A presente pesquisa é de cunho quantitativo/qualitativo, descritiva e reconhecida socialmente, por envolver o sujeito fisicamente, psiquicamente e so-

cialmente. Desta forma, verificará possíveis estratégias de enfrentamento entre um grupo de trabalhadores atendentes de público universitário.

A coleta de dados foi feita através de uma entrevista semi-dirigida e observação. A entrevista colheu informações acerca do trabalhador, tais como idade, sexo e tempo de trabalho na Instituição, atividade que causa maior sobrecarga e *stress* dentro do trabalho, como eles vivenciam a resiliência e estratégias/recursos criados por eles que tornem o trabalho menos estressante. Este instrumento teve como objetivo identificar se os trabalhadores apresentam estratégias de *coping* e verificar como a resiliência é vivida entre eles. A entrevista foi realizada individualmente, em local reservado na própria organização e a observação foi feita no local de trabalho durante as entrevistas feitas bem como, nas atividades realizadas durante o Estágio em Processos de Gestão na área de Recursos Humanos da referida organização.

A população investigada foi de 07 pessoas totalizando 100% dos trabalhadores do setor. Os dados obtidos foram analisados e discutidos logo após a aplicação. Estes dados foram tratados de forma quantitativa e qualitativa, as questões fechadas foram tratadas por porcentagem para maior facilidade na interpretação e análise de dados. Para as questões abertas utilizou-se a análise de conteúdo, onde se criou categorias para melhor compreensão do problema.

A devolução dos resultados aos participantes da pesquisa foi feita em grupo a fim de que todos pudessem discutir o resultado apresentado.

## 3. Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa foram analisados de forma a relacionar o tempo de trabalho na Instituição com *stress* e estratégia de *coping*; verificar como é vivida a resiliência entre os trabalhadores

da secretária e identificar através de uma entrevista semi-dirigida se os colaboradores apresentam estratégias de *coping*.

Em relação ao tempo de trabalho 71% dos entrevistados dizem trabalhar na instituição de ensino a mais de 01 ano, excetuando-se um deles que trabalha na instituição apenas há dois meses. Os entrevistados que tem mais de um ano de instituição relatam que *“quando se trabalha a mais de um ano em uma instituição o stress que surge passa a se tornar rotineiro nas nossas vidas e ai agente já busca várias estratégias para conseguir passar por aquilo, já que sabemos quando o stress chega mais forte”*. O funcionário que trabalha há apenas dois meses diz que *“ainda não deu tempo de eu me estressar”*.

De acordo com a experiência de trabalho 86% dos entrevistados já tiveram outros empregos, afirmam que *“o fato de já ter trabalhado em outro local me ajuda a enfrentar melhor as dificuldades no trabalho, eu passo a me estressar menos com situações que são vividas em qualquer outro emprego e deixo para me concentrar melhor nas situações estressantes deste trabalho específico”*. Um dos entrevistados diz ser o primeiro emprego pra ele, relata *“é tudo muito novo pra mim”*.

Em relação ao trabalho:

*stress* é definido como as situações em que a pessoa percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador a suas necessidades de realização pessoal e profissional e/ou a sua saúde física e mental, prejudicando a interação desta com o trabalho e com o ambiente de trabalho, à medida que esse ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que ela não contém recursos adequados para enfrentar tais situações”. (FRANÇA e RODRIGUES, 1999, p.31)

É interessante notar entre o grupo pesquisado que os fatores *“terem mais tempo no lugar onde trabalha”* e *“terem mais experiência de trabalho”* interfere bastante na forma de como lidar com *stress*.

Neste sentido, o *stress* passa a ser algo previsível, tornando-se mais fácil administrá-lo. Ou seja, continuará sendo ameaçador ao indivíduo, porém não chegará de surpresa e a pessoa já estará preparada para solucionar o problema ou amenizá-lo. Entretanto, este fato pode desencadear um *stress* antes da hora. França e Rodrigues (1999) dizem haver três fases no *stress*: a reação de alarme, fase de resistência e fase de exaustão. A pesquisa confirma estas três fases do *stress*, porém não encontrou-se ninguém na fase de exaustão.

Várias são as atividades exercidas pelos entrevistados no dia a dia, sendo que todas exigem muita atenção, concentração e agilidade. Neste setor, existe um líder, este além de participar de todas as outras atividades exercidas no setor, supervisiona, orienta e cobra resultados. Durante todo o dia as atividades que eles realizam são: trancamento e cancelamento de matrícula; transferência externa e interna; digitação e atendimentos diversos; emissão de documentos; atendimento ao acadêmico; protocolo de documentos; organização dos diários; abertura das turmas a cada semestre; cadastro de senhas para professores; retificação de notas e arquivo dos documentos.

Destas atividades 86% relataram que o que mais causa sobrecarga no trabalho é o período de matrícula e rematrícula e o pouco tempo para realizar tantas atividades. Eles disseram *“todo o processo de matrícula e rematrícula é estressante, desde a parte física até o cansaço mental”*. Em relação ao pouco tempo, afirmaram que estressa porque são trabalhos que exigem muita concentração, o trabalho é minucioso e, sob pressão causando *stress*. Entretanto, apesar destes fatores causadores de *stress* os entrevistados dizem *“eu gosto deste trabalho, existe o lado ruim, mas no fundo é bom, e além do mais, agente sempre arranja um jeitinho pra desestressar. Afinal de contas precisamos do trabalho”*. Esta fala específica mostra

que mesmo em situação de *stress* eles continuam no mesmo trabalho. Isto só acontece com indivíduos resilientes e que tem recursos de estratégias de *coping*.

Pesce e Cols. (2004) definem resiliência como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio ou que proporcionam situações não sadias. Porém, deve-se ressaltar que a resiliência não é um atributo fixo ao indivíduo, ela é mutável. A resiliência acontece dependendo da variação individual em resposta ao risco. Neste sentido, mesmo com estes indivíduos sendo resilientes pretende-se através do Departamento de Recursos Humanos da organização pesquisada, sugerir maneiras de diminuir o *stress* gerado no trabalho a estes funcionários, que mesmo com as adversidades buscam estratégias de *coping* para cumprir as tarefas do seu trabalho.

Seria interessante criar um horário fixo, antes de começar o expediente ou após o expediente para realizar atividades de relaxamento e/ou alongamento com estes funcionários; reuniões vivenciais com a psicóloga para trabalhar o fortalecimento da equipe enquanto um grupo, e problemas individuais que são desencadeados por conta do trabalho; criar momentos para que eles se avaliem como estão no momento e como está o grupo, entre outros, com o intuito de fortalecê-los diante das adversidades.

Todos os entrevistados vivenciam a resiliência de modo regular em suas vidas, a resiliência envolve quatro principais fatores, são eles: indivíduo, contexto, quantidade e qualidade de evento de vida e os fatores de proteção. Nesta perspectiva a organização pesquisada pode contribuir para o desenvolvimento da resiliência em seus funcionários. Os fatores de proteção são três: fatores individuais, na qual ele desenvolve como auto-estima positiva, autocontrole e etc; fatores familiares, tais como respeito mútuo, suporte e etc e

fatores do meio ambiente, são eles, bom relacionamento com amigos, professores, pessoas que assumem papel de referência, entre outros. Destes três fatores o último diz respeito à Instituição, pois esta pode incentivar seus funcionários e ajudá-los a desenvolver ainda mais sua resiliência.

Eckenrode e Gorre (*apud* POLETTO e Cols., 2004) classificam os fatores de proteção em dois grupos: pessoais e recursos ambientais. Os fatores pessoais evidenciam-se pelas condições biológicas, através da saúde física e do temperamento e os recursos ambientais e relacionam às experiências com o ambiente social, através da auto-estima e relações de confiança, como no caso da família. A família protetiva pode ser um alicerce para que a criança se torne um indivíduo resiliente e tenha um desenvolvimento saudável.

Durante a elaboração da entrevista foi realizada uma pergunta na qual tinha por objetivo identificar se os funcionários da instituição de ensino utilizavam estratégias de *coping*. Constatou-se que 86% possuem tais estratégias, eles utilizam tanto recursos internos como externos para amenizar o *stress* no trabalho. Dentro os vários recursos destacaram-se: a prática de esportes, tentam se descontraír, buscam um bom ambiente no trabalho, vão a Igreja, lêem livros, fazem passeios, pensam coisas boas, vêem filmes, ouvem músicas, buscam mudar de ambiente, buscam desabafar e tentam resolver um problema de cada vez.

Estes resultados comparados a estudos já feitos, como *o conceito de coping: uma revisão teórica* de Adriane Scomazzon Antoniazzi, Débora Dalbosco Dell'Aglio e Denise Ruschel Bandeira confirmam que os recursos mais utilizados pelos indivíduos estão diretamente ligados a ações e/ou comportamentos que trazem satisfação, qualidade de vida, bem como bem-estar ao indivíduo.

Na perspectiva cognitivista *coping* é

definido como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizado pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de *stress* e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais. (LAZARUS e FOLKMAN, 1984)

Nesta perspectiva podem-se compreender as estratégias de *coping* como um mecanismo de defesa do indivíduo para conseguir amenizar ou solucionar o problema em questão. Todos os entrevistados utilizam recursos pessoais de *coping* e os recursos sócio-ecológicos de *coping* que segundo Rudolph e Cols. (1995) são constituídos por variáveis físicas e psicológicas e são encontrados no ambiente do indivíduo ou seu contexto social, respectivamente. O *coping* como a resiliência também é adquirida dependendo do meio ou a partir do próprio indivíduo. Desta forma, a instituição também pode ter participação na resistência dos seus funcionários diante do *stress*.

#### 4. Conclusão

Diante dos resultados expostos e na discussão feita neste artigo nota-se que o tempo de trabalho interfere na forma como o *stress* chega e na forma como são escolhidas as estratégias de enfrentamento. Constatou-se ainda que os trabalhadores possuam estratégias de *coping* e que vivem a resiliência de forma intensiva. Percebe-se o quanto é interessante ter dentro de uma empresa indivíduos resilientes e que possuem estratégias de *coping*. Estas habilidades levam os indivíduos a serem mais perseverantes quando estão em sofrimento e a não desistir rápido demais das coisas diante de uma situação adversa. Neste sentido, alimentar estas habilidades se torna muito bom para a organização.

Sugire-se então, que o Departamento de Recursos Humanos mantenha estas habilidades, pois como já foi dito, são habilidades dinâmicas e não fixas. Um outro ponto importante a ressaltar é

a importância destas pesquisas dentro de uma instituição de ensino. Por meio delas pode-se conhecer mais seus funcionários e buscar caminhos para trazer qualidade de vida a eles e a empresa, bem como se podem descobrir demandas que necessitem de soluções para melhorar o atendimento ao cliente - aluno.

No estudo feito por Pesce e Cols. (2004) quatro fatores de proteção foram utilizados para verificar agentes causadores de resiliência. São eles: aspecto social/emocional (apoio recebido através da confiança, da disponibilidade em ouvir, compartilhar preocupações/medos e compreender seus problemas), de informação (recebimento de sugestões, bons conselhos, informação e conselhos desejados), afetiva (demonstração de afeto e amor, dar um abraço e amar) e interação positiva (diversões juntas, relaxar, fazer coisas agradáveis e distrair a cabeça). E em relação aos eventos da vida foram analisadas as convivências dentro da família e na comunidade identificando fatores de risco. Durante o processo da pesquisa foram identificados fatores de proteção como estes citados acima em todos os participantes da mesma. Confirmando o que Pesce e cols (2004) afirmam, os indivíduos desta pesquisa possuem resiliência.

Fazer esta pesquisa, enquanto psicólogas e estudiosas da área de gestão de pessoas, nos fez ver a importância de se conhecer bem os colaboradores de uma organização, para a partir daí contribuir para o amadurecimento psíquico dele dentro da empresa, gerando bem-estar para o trabalhador, para a empresa e consequentemente para o cliente, fortalecendo a fidelização.

#### 5. Referências

ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco e BANDEIRA, Denise Ruschel. **O conceito de coping:** uma revisão teórica. *Estud. Psicol.* (Natal). [online]. Jul./Dez. 1998, vol. 3, n°2, p.273-294.

- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. (Original publicado em 1979)
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of development processes. In: W. Damon (Org.), **Handbook of child psychology** New York: John Wiley & Sons, v. 1, 1998. (p. 993-1027).
- CECCONELO, A. M. **Competência Social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 1999.
- CECCONELLO, Alessandra Marques e KOLLER, Sílvia Helena. **Competência social e empatia**: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estud. psicol. (Natal)*. [online]. jan./jun. 2000, vol.5, no.1
- COWAN, P. A., COWAN, C. P.; SHULZ, M. S. Thinking about risk and a resilience in families. In: E. M. Hetherington; E. A. Blechman (Orgs.), **Stress, coping and a resilience in children and families** New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1996. (p. 1-38).
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Séc. XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed., 4 imp. revisado e ampliado, 1999.
- FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e Trabalho**: Uma Abordagem psicossomática. – 2ª ed. São Paulo, Atlas, 1999.
- GARMEZY, N.; MASTEN, A. Chronic Adversities. In: M. Rutter, E. Taylor, L. Herson (Orgs.), **Child and adolescent psychiatry** Oxford: Blackwell Scietific, 1994. (p. 191-207).
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. **Journal of Health and Social Behavior**. 1980 (p. 21; 219-239).
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. If it Changes it Must be a Process: A Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1984. (p. 150-170).
- LIPP, Marilda Novaes. **Teste psicológico ISSL – Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp**, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2000.
- LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress no Brasil**: Pesquisas avançadas. – Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- LONGMAN, P. **Longman Dictionary of Contemporary English**. Edition 3<sup>rd</sup>. ed. Publisher, 1995.
- PESCE, Renata P., ASSIS, Simone G, SANTOS, Nilton *et al.* **Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. maio/ago. 2004, vol.20, no.2 [citado 04 Abril 2005], p.135-143.
- POLETTI, Michele, WAGNER, Tânia Maria Cemin e KOLLER, Sílvia Helena. **Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças**: uma visão em perspectiva. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. set./dez. 2004, vol.20, no.3 [citado 04 Abril 2005], p.241-250.
- RABINOVICH, E. P.; MORAES, M. C. L. **Resiliência**: um estudo com brasileiros institucionalizados. In: 49ª reunião anual da SBPC, 1997.
- RANGÉ, Bernard. **Psicoterapia Cognitivo-Comportamentais**: Um Diálogo com a Psiquiatria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RUDOLPH, K. D.; DENNING, M. D.; WEISZ, J. R. Determinants and Consequences of Childrens Coping in the Medical Setting Conceptualization, Review, and Critique. **Psychology Bulletin**, 1995, p. 118, 328-357.
- YUNES, Maria Angela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência**: o foco no indivíduo e na família. *Psicol. estud.* [online]. 2003, vol.8, no.spe.

# SEÇÃO ESPECIAL GESTÃO SOCIAL

Nesta edição a Revista Integralização Universitária abre espaço para a publicação dos trabalhos dos professores da Católica do Tocantins que apresentaram seus trabalhos no II Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social – II ENAPEGS, realizado em Palmas/TO entre 29 e 31 de maio de 2008. O evento reuniu os mais importantes pesquisadores da área, mais informações no site: <http://enapegs.catolica-to.edu.br>.

Os trabalhos apresentados foram compilados em um livro: Os desafios à formação em gestão social, organizado pelos professores Airton Cardoso Cançado (Católica do Tocantins / Universidade Federal do Tocantins), Jeová Torres Silva Júnior (Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri), Paula Chies Schommer (Universidade Federal da Bahia) e Ariadne Scalfoni Rigo (Universidade Federal do Vale do São Francisco).

O trabalho dos professores André Pereira Raposo e Flávio Augustus da Mota Pacheco (A Dimensão da Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior Como um Indicador de Avaliação do SINAES) e do professor Airton Cardoso Cançado (Cooperativa dá lucro? Considerações sobre lucros e sobras) são apresentados nesta seção.



CANÇADO, Airton Cardoso; SILVA JÚNIOR, Jeová Torres; SCHOMMER, Paula Chies; RIGO, Ariadne Scalfoni. (Orgs.) **Os desafios da formação em gestão social**. Palmas: Provisão, 2008.

## A DIMENSÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO UM INDICADOR DE AVALIAÇÃO DO SINAES.

André Pereira Raposo<sup>1</sup>

Flávio Augustus da Mota Pacheco<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de discutir a dimensão social como um indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, mais especificadamente uma das dimensões do Sistema que é a Responsabilidade Social. O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 do Governo Federal é orientada no sentido de provocar a otimização da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais. Este estudo possibilita a compreensão das premissas e embasamentos do SINAES, assuntos que exigem a atenção por parte das Instituições de Ensino Superior (IES).

**Palavras-chave:** Avaliação. IES. Responsabilidade Social. SINAES.

**Abstract:** This paper aims to discuss the social dimension responsibility in High Education Institutions or Universities which is an analysis dimension from SINAES (National System for High Education Evaluation) in Brazil. SINAES was established by Law nº 10.861 from 14th April 2004, from the Federal Government, viewing to promote the high education quality improvement, to incentive the vacancy offer expansion, to improve permanently the institutional efficacy, social and academic efficiency and, particularly, to give emphasis to the universities social responsibilities and engagements. This paper focuses the elucidation of SINAES premises and bases since these are themes of extreme importance to High Education Institutions administrators.

**Key-words:** SINAES, Social Responsibility, High Education Institutions

### 1. Introdução

As Instituições de Ensino Superior expericiam um contexto de competitividade local, regional e global, em função de legislação educacional vigente, bem como, em atender os anseios da comunidade acadêmica onde estão inseridas. Assim, elas têm buscado uma análise mais aprofundada do desenvolvimento de suas atividades e resultados obtidos, tendo em vista a prestação de contas à sociedade, considerando critérios de excelência, equidade e relevância social. Pode-se ponderar que a busca pela qualidade das IES surge num momento caracterizado por um desajuste entre Estado, Universidade e Sociedade, momento este em que cada Instituição prioriza determinados objetivos. Várias alterações em nível social estão demandando novas exigências das universidades, que, por sua vez, não podem responder a tais pronunciamentos sem adaptar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento. Neste arcabouço aparecem diferentes modelos de universidades, bem como, pressões de diferentes tipos para que se auto-avaliem, ou sejam avaliadas. Pondera-se assim que a qualidade da educação e a sua avaliação assumem um papel fundamental. Tais mudanças dizem respeito a globalização, expansão e diversificação do sistema de ensino superior, ao surgimento do Estado Avaliador, ao surgimento de novas tecnologias, entre outras.

Empreender atividades avaliativas requer clareza dos elementos que configuram a estrutura da instituição de ensino. Isso é necessário em razão de suas par-

<sup>1</sup> Faculdade Católica do Tocantins - FACTO - Palmas - TO - Brasil andre@catolica-to.edu.br

<sup>2</sup> Faculdade Católica do Tocantins - FACTO - Palmas - TO - Brasil flavio.pacheco@catolica-to.edu.br

particularidades, visto que são organizações com diferenciais próprios, que a convertem em um tipo especial de organização.

Não é possível um conhecimento da totalidade institucional sem o conhecimento prévio das partes que integram essa estrutura e as formas como elas interagem entre si. (RODRIGUES, 2003)

Na perspectiva supracitada é realmente necessário verificar as particularidades de cada setor ou departamento da IES, afim de, avaliá-lo e ser possível posteriormente colher *feedbacks* para traçar ações preventivas e corretivas.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, do Governo Federal, e têm sido o norteador de todos os instrumentos de avaliação das IES de natureza pública e privada. Atualmente, ele é considerado o principal regulador em termos de verificação da qualidade em suas múltiplas dimensões.

Levando-se em consideração a importância que o SINAES adquiriu nos últimos anos, buscou-se discutir neste trabalho alguns importantes conceitos que estão relacionados ao tema, como a questão do Planejamento Estratégico Institucional e Indicadores de Desempenho, assim como apresenta de modo específico a dimensão III, que trata da Responsabilidade Social das IES.

A metodologia apresentada no trabalho está pautada em revisão de um vasto referencial teórico, experiência profissional e na legislação vigente, tendo em vista que o desenvolvimento dos estudos e resultados acerca do sistema ainda está sendo compilados e apresentados por etapas à comunidade acadêmica.

## 2. Aproximações Epistemológicas ao SINAES

O SINAES é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, composto por três proces-

so diferenciados: (i) avaliação das IES – AVALIES; (ii) avaliação dos cursos de graduação – ACG e (iii) avaliação do desempenho dos estudantes – ENADE.

Segundo o Art. 2º da Lei 10.861, o SINAES ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes deverá assegurar:

I. Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e de seus cursos;

II. O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III. O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV. A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

No seu Art. 3º O SINAES aponta que a avaliação das IES terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I. A missão e o plano de desenvolvimento institucional.

II. A política para o ensino, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

III. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, a memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

- IV. A comunicação com a sociedade.
- V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
- VI. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
- VII. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
- VIII. Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.
- IX. Políticas de atendimento aos estudantes.
- X. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (MEC/INEP, Roteiro de Auto-avaliação Institucional, 2004)

### 3. Aproximações Conceituais ao SINAES

Apresenta-se a seguir alguns temas que são fundamentais para a compreensão do SINAES, tendo em vista que o Sistema estimula as IES a pensar o processo de avaliação integrado ao planejamento estratégico institucional, como pode ser verificado na Dimensão VIII apresentada anteriormente.

Estudando o SINAES, verifica-se a preocupação do Governo Federal em apresentar indicadores não somente quantitativo, parâmetro esse utilizado anteriormente pelos processos avaliativos, mas também indicadores qualitativos no seu levantamento das dimensões a serem avaliadas.

É possível interpretar que muitos desafios são impostos as Instituições no cenário avaliativo, tendo em vista que mudanças de concepções são requeridas a fim de concluir as etapas as quais as mesmas são solicitadas. Em um primeiro momento, coube as IES realizar o seu processo de auto-avaliação institucional, onde constituíram Comissões Próprias de Avaliações com representações diversificadas: corpo discente, corpo docente, corpo técnico-administrativo e sociedade civil organizada.

#### 3.1 ABORDAGEM AO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM IES

Tachizawa e Andrade (1999, p.39) questionam o seguinte: “seria uma instituição de ensino uma organização como as que estamos acostumados a conviver em nosso dia-a-dia?”. Segundo esses autores, assim como qualquer outra organização, as IES têm por objetivo satisfazer as necessidades de seus acadêmicos, não na perspectiva de produto como algumas instituições o reconhecem, mas como cliente. E na perspectiva de cliente as IES devem prestar serviços qualificados de ensino, pesquisa, extensão e, concomitantemente, assegurar um bom ambiente de trabalho para seus colaboradores.

Segundo Drucker (1975, p.177), a IES é uma instituição de serviço que possui fatores norteadores como qualquer outra organização, destacando visão, missão, valores e objetivos únicos. Para o autor, ela seria caracterizada como uma instituição normativa, que “almeja fazer que seus clientes sejam “alguém”, façam alguma coisa, comportem-se de determinado modo, saibam certas coisas ou acreditem em certas coisas.

Andrade (2003) apresenta as universidades como possuidoras de metas, necessitam utilizar uma variedade de recursos, formular estratégias e desenvolver sistemas e ferramentas para alcançar os resultados desejados, o que exige um aperfeiçoamento constante em seus processos

de gestão. O autor aponta que o planejamento nas organizações universitárias não pode ocorrer de forma centralizada, por meio de um processo desenvolvido de cima para baixo. É necessário considerar que a definição da missão, visão, valores, objetivos e das ações necessárias para alcançá-los implica a participação de docentes, pesquisadores, colaboradores técnico administrativo, colaboradores em serviços gerais, coordenadores, direção, ou seja, muitas pessoas com interesses divergentes.

Dias (2002) expõe que situações como as que tratam do estabelecimento ou revisão de um sistema de avaliação e acreditação, deve-se pautar em regras para o financiamento público, apresentação de projetos vinculados às prioridades do desenvolvimento humano do país, política de democratização do acesso que considere o estabelecimento de vínculos mais fortes entre todos os níveis de educação, política clara de formação de recursos humanos, política universitária que vise à melhoria da gestão, da capacidade pedagógica dos docentes, do desenvolvimento da cooperação, são elementos pontuais que devem ser levados em consideração em momentos de discussão e ajudariam as IES a alcançar sua missão.

Conforme o autor é preciso que sejam examinadas as funções das IES neste contexto de globalização e, ao mesmo tempo, as responsabilidades específicas de cada instituição com relação ao seu entorno geográfico, cultural e social (DIAS, 2002).

Para Tachizawa e Andrade (1999, p. 24), “O êxito de uma IES no cumprimento de sua missão é a formação de profissionais, conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelas organizações que os contratam”.

Segundo os autores mencionados, seja qual for a dimensão em que se considere o acadêmico cliente, o importante é conhecer aqueles para os quais a institui-

ção de ensino existe, visto que não há IES que sobreviva se as expectativas de seus clientes não forem ouvidas, interpretadas e atendidas.

Para que os propósitos do “estudante cliente” possam ser alcançados, as instituições de ensino devem pesquisar e aferir junto ao mercado que absorve o aluno formado, os atributos e o perfil do profissional desejado. Da mesma forma, o “acadêmico formado” deve ser consultado para avaliar o resultado que a instituição está obtendo com esse profissional no mercado, levando em consideração que tais resultados são inerentes à missão da instituição.

Quanto maior o relacionamento entre a IES e seus clientes, e quanto maior o sucesso da IES em unir os interesses dos alunos aos objetivos definidos no seu plano estratégico e projeto pedagógico, melhor serão os resultados referentes aos fatores norteadores.

Segundo a conferência mundial sobre a Educação Superior no Séc. 21 (documento de trabalho), realizada em Paris no período de 5 a 9 de outubro de 1998, sob o ponto de vista do gerenciamento, uma IES pode ser considerada como um sistema global, composto internamente por subsistemas em interação e envolvendo interações complexas com o mundo exterior.

Entende-se que uma IES na perspectiva de organização interage, em primeiro lugar, com o meso-ambiente (local e nacional), os quais impõem certas exigências sobre a instituição de ensino (como regulamentos) e provê a ela certos recursos (proporções de seus fundos). Contudo, a IES está inserida em um macro-ambiente que age como um veículo para determinados fenômenos geopolíticos que exercem pressão sobre a mesma.

Em contrapartida, a IES influencia esses diferentes ambientes, por meio de sua contribuição educacional.

Do ponto de vista seqüencial, dois sistemas governam o processo de transfor-

mação: (i) aquele denominado de sistema de admissão de alunos, que constituem a matéria-prima das IES, e (ii) o sistema de validação, que especifica as características que esta matéria-prima deve possuir quando deixar a instituição.

Visto por essa forma de cruzamento, o sistema global existe e desenvolve-se de acordo com cinco sistemas fundamentais: tarefas, estruturas, recursos, cultura e gestão, sendo que, o sistema de gestão determina se os sete sistemas que compõem o sistema global interagem facilmente.

### 3.2 INDICADORES DE GESTÃO

Ao proceder à avaliação, é necessário que existam indicadores que auxiliem o processo, de modo a fazê-lo da forma mais justa possível, onde, acima de tudo, haja o respaldo em relação aos critérios que serão utilizados.

É necessário que exista uma forma de monitoramento constante que considere tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos. Os indicadores, enquanto unidades de medidas permitem que o monitoramento, o controle e a avaliação possam ser feitos em bases contínuas e mais realistas. (KLOECKNER, 2002)

Segundo Cordeiro, Valentina e Posamai (2001, p.3), o conjunto de indicadores deve ser projetado baseado numa arquitetura lógica, e não ser apenas uma mera coletânea dos indicadores existentes ou disponíveis, devendo ser levado em consideração no desenvolvimento do sistema de indicadores sua efetiva utilização nas operações diárias, sua abrangência para o acompanhamento do desempenho global da organização e a integração das informações. Desta forma,

[...]os indicadores de desempenho deverão ser por um lado, suficientemente simples e enxutos, de modo a permitir uma rápida análise, mas, por outro, permitir um fácil desdobramento em níveis mais detalhados, de modo que possibilite um total acompanhamento de todas as perspectivas.

Na visão de Simons (*apud* Rocha, 2002), são quatro os critérios que devem ser considerados na escolha dos indicadores: (i) factibilidade técnica de monitorar e medir; (ii) entendimento da causa e efeito; (iii) custo de medição e (iv) nível desejado de inovação.

A facilidade técnica está vinculada à possibilidade dos gestores terem condições de monitorar o processo diretamente ou alternadamente; o entendimento da causa e efeito está voltado à cadeia de atividades vinculadas a uma saída, como exemplo o treinamento oferecido ao trabalhador; o custo de medição está vinculado ao resultado que se pode obter com esta medição, ou seja, quanto se pode transformar em resultado efetivo as informações obtidas e por último, o nível desejado de inovação que pode estar vinculado com questões ligadas à qualidade, eficiência ou segurança, sendo o mais importante a ser considerado numa perspectiva gerencial. (SIMONS *apud* ROCHA, 2002)

Hronec (1994) expõe que as medidas de desempenho são sinais vitais da organização, porque quantificam o modo como as atividades de *input* ou *output* de um processo atingem uma meta específica. Segundo o autor, as variáveis que medem o desempenho não apenas examinam processos e identificam problemas, mas, também, contribuem para prever e evitar problemas.

O desempenho organizacional pode ser medido sob diferentes perspectivas, algumas a saber: financeira, qualidade, social, tecnológica, dentre outras, tendo como propósito identificar se as atividades vão bem dentro da organização e, para isto, há a necessidade da existência de um parâmetro de comparação. Segundo Rocha (2002), para cada necessidade estratégica, podem ser formulados um ou mais indicadores para acompanhar o desempenho da opção estratégica estabelecida, o que pode ser feito por meio de acompanhamento de diferentes modelos

de avaliação de desempenho, ou seja, indicadores contábeis, indicadores da qualidade, indicadores de satisfação, indicadores logísticos, indicadores de custos, indicadores econômico-financeiros, *balanced scorecards*, entre outros.

### 3.3 - RESPONSABILIDADE SOCIAL EM FOCO A DIMENSÃO III DO SINAES

As dimensões de avaliação do SINAES apresentam indicadores a serem levantados de cunho quantitativo e qualitativo. Cada dimensão apresenta um núcleo de temas básico e comum e um núcleo de temas optativos. Além disso, a documentação e dados a serem observados por cada IES.

Apresentam-se os itens a serem avaliados do núcleo básico e comum:

- Transferência de conhecimento e importância social das ações universitária e impacto das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional;

- Natureza das relações com os setores públicos e produtivos, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis;

- Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção a setores sociais excluídos, políticas de ações afirmativas, etc.

O núcleo de temas optativos levam em conta especificidades desenvolvidas pela Instituição no sentido de inclusão e assistência a setores ou grupos sociais discriminados; critérios implantados para portadores de deficiência especial; atividades de interação com o meio social; inclusão de estudantes em situações econômicas desfavorecidas; parcerias estabelecidas pela instituição com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho; ações que visem a promoção da cidadania e de atenção a setores sociais; políticas de formação de pesquisadores;

entre outros itens muito importantes a serem considerados. (MEC/INEP, Roteiro de Auto-avaliação institucional, 2004).

Pode ser identificado por meio do documento de auto-avaliação, o quanto o Governo está incentivando ações que realmente venham a mostrar por meio de práticas sociais a real contribuição junto à sociedade, demonstrando a responsabilidade em todas as suas instâncias e/ou particularidades.

Para tanto, afirma Belloni (2000) que é preciso que as instituições educacionais tenham consciência dos objetivos ou funções da avaliação institucional, ou seja, (i) estabelecer mecanismos de controle de qualidade do funcionamento e, principalmente, do produto das instituições, visando melhores padrões de eficiência e eficácia; (ii) fornecer informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, com vários objetivos, entre os quais, alocação de recursos humanos e financeiros, formulação de políticas e definição de prioridades e; (iii) institucionalizar um processo de sistemática de reflexão e tomada de decisão com vistas à efetividade social do seu funcionamento, isto é, o cumprimento da missão científica e social da universidade.

É possível notar que os três objetivos mencionados remetem a necessidade de integrar a avaliação ao planejamento institucional com responsabilidade social.

### 4. Considerações finais

No Brasil, segundo dados estatísticos do MEC / INEP, há predominância de instituições privadas no sistema de educação, sobre as públicas. Esse aspecto é mais bem visualizado se for considerado o número de alunos matriculados nos dois sistemas.

Os indicadores apontam a responsabilidade que tais instituições possuem no que se refere a oferecer à sociedade pro-

mentos e/ou serviços com qualidade, com responsabilidade social, com comprometimento e com respeito às diferenças apresentadas pelos sistemas.

O SINAES, a partir das dimensões a serem avaliadas, proporciona às Instituições de Ensino oportunidade de mapear seus processos e aprender a verificar o que está sendo efetuado com sucesso e o que precisa ser melhorado ou adaptado a fim de buscar a excelência na prestação dos seus serviços.

Cabem as Instituições de Ensino, a partir da análise da legislação atual e a partir do direcionamento interno que está embasado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), integralizarem instrumentos de avaliação que consigam levantar, efetivamente, os indicadores qualitativos e quantitativos que solicita o SINAES na análise do processo de auto-avaliação. Porém, cabe a cada instituição continuar o processo que está sendo desenvolvido a partir da construção e adaptação de indicadores à sua realidade institucional.

O debate sobre o tema planejamento e indicadores de desempenho faz-se necessária na medida em que as IES necessitam tomar conhecimento sobre os referenciais que proporcionem condições efetivas para o alinhamento da legislação às práticas adotadas na sua condução. Salienta-se novamente que as estratégias construídas pelas IES são situacionais e, portanto devem ser adaptadas para atender a realidade da sociedade e as exigências da Legislação.

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer espaço social, onde se exprimem as disposições de hábitos; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marcam uma etapa de envelhe-

cimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representam a história de uma vida. (Bordieu, 1996, p. 333)

## 5. Referências

ANDRADE, Arnaldo Rosa de. Gestão estratégica de universidades: análise comparativa de planejamento e gestão. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD – ENANPAD, 27.*, 2003, Atibaia/SP. **Anais...** Atibaia, 2003.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. *In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. Universidade des-  
construída: avaliação institucional e resistência.* Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BORDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CORDEIRO, Nadir Radoll; VALENTINA, Luiz V. O. Dalla; POSSAMAI, Osmar. *A utilização do Balanced Scorecard na otimização de processos.* *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 21 E VI INTERNATIONAL CONFERENCE ON INDUSTRIAL ENGENNERING AND OPERATIONS MANAGEMENT, 6.*, 2001, Salvador/BA. **Anais...** Salvador, 2001.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Utopia y comercialización en la educación superior del siglo XXI. *In: DIAS, Marco Antonio Rodrigues (Coord.). Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior.* Madrid: CRUE, p. 11-44, 2002.

DRUCKER, Peter F. **Administração, tarefas, responsabilidades, práticas.** São Paulo: Pioneira, 1975.

HRONEC, Steven M. **Sinais vitais: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custos para traçar a rota para o futuro de sua empresa.** São Paulo: Makron Books, 1994.

KLOECKNER, Mônica Caravantes. **Avaliação da readministração em uma IES: um estudo de caso.** Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFRGS, 2002.

MEC/INEP. SINAES. **Roteiro de Auto-avaliação institucional 2004**. Brasília/ DF, 2004.

MEC/ INEP. **Sinopse estatística da educação superior Censo 2004**. Sistema de avaliação da educação superior. Brasília/ DF, 2004.

ROCHA, Augusto Cesar Barreto. **Configuração de um sistema de avaliação de desempenho alicerçado no *Balanced Scorecard* para uma indústria de confecções de porte médio**. Florianópolis, 2002. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual: um modelo para as UCGs**. Porto Alegre, 2003. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFRGS, 2003.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

# COOPERATIVA DÁ LUCRO?

## CONSIDERAÇÕES SOBRE LUCROS E SOBRAS

Airton Cardoso Cançado<sup>1</sup>

Jacqueline Elisa Furtado Barreto de Carvalho<sup>2</sup>

Helga Midori Iwamoto<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho trata da diferenciação conceitual entre resultados obtidos por empresas, os lucros e os resultados das cooperativas, as sobras. A argumentação passa pela diferenciação na origem e destino dos recursos dentro destas organizações, bem como sua aplicação. Utilizamos os conceitos de racionalidade utilitária, racionalidade substantiva, gestão estratégica e gestão social para o embasamento teórico. Partimos da premissa que existe uma hegemonia da racionalidade utilitária (base da gestão estratégica), o que dificulta a percepção de outro tipo de racionalidade, a racionalidade substantiva (base da gestão social).

**Palavras-Chave:** Lucros; Sobras; Cooperativismo.

**Abstract:** This work deals with the conceptual differentiation between results gotten for companies, the profits, and the results of the cooperatives, the surpluses. The argument inside passes for the differentiation in the origin and destination of the resources of these organizations, as well as its application. We use the concepts of utilitarian rationality, substantive rationality, strategical management and social management for the theoretical basement. We leave of the premise that exists a hegemony of the utilitarian rationality (base of the strategical management), what it makes it difficult the perception of another type of rationality, the substantive rationality (base of the social management).

**Key-words:** Profits, Surpluses; Cooperativism.

### 1. Introdução

Uma das grandes dificuldades no entendimento da teoria e das práticas cooperativistas é a diferenciação entre os conceitos de lucro e sobras. Esta questão, conforme nossa experiência é indiferente ao grau de educação formal das pessoas.

De certa forma, parece que a idéia de lucrar ou levar vantagem está tão impregnada em nossa sociedade que qualquer alusão a outro tipo de resultado é visto com desconfiança, falso pudor ou mesmo como forma de camuflar o lucro.

A hegemonia imposta pelo sistema econômico capitalista, com viés excludente, está embasada em uma racionalidade instrumental (GUERREIRO RAMOS, 1989), isto é, no cálculo utilitário de conseqüências para atingir metas determinadas, característica da atividade empresarial, orientada pelas leis do mercado, alicerçada nas premissas da gestão estratégica (ou privada), cujo objetivo é obter lucro. (FRANÇA FILHO, 2003; TENÓRIO, 2007)

Destarte, existem organizações/empreendimentos que atuam numa outra lógica de racionalidade, pautada em valores éticos de honestidade, transparência, solidariedade, democracia, equidade, responsabilidade, onde há a valorização do indivíduo sobre o capital, típico das organizações cooperativas, que tendem a se afastar da racionalidade utilitária. Tais organizações procuram promover um equilíbrio dinâmico entre a satisfação pessoal e a satisfação coletiva em paralelo aos resultados econômicos e sociais da organização, aproximando-se do conceito de gestão social.

<sup>1</sup> Mestre em Administração (UFBA), Coordenador do NESol/UFT, Professor da Católica do Tocantins

<sup>2</sup> Graduanda em Administração (UFT), Pesquisadora do NESol/UFT

<sup>3</sup> Mestre em Administração (UFES), Pesquisadora do NESol/UFT

A confusão entre os conceitos de lucros e sobras surge da tensão existente entre a possibilidade da existência de organizações baseadas na racionalidade substantiva e a hegemonia da racionalidade utilitária. Tendo em conta o exposto vamos ao longo deste trabalho esclarecer um pouco mais os limites entre estes os conceitos de lucros e sobras que, para muitos, são sinônimos, inclusive aqueles que já estão no movimento cooperativista há muitos anos.

Iniciaremos o texto tratando do conceito de lucro mostrando sua relação com o sistema capitalista de produção, em seguida vamos trabalhar o conceito de sobras na perspectiva das cooperativas. Na seqüência apresentaremos os conceitos de gestão estratégica/privada, gestão social, racionalidade utilitária e racionalidade substantiva, como forma de embasar a discussão acerca da diferença entre os conceitos de lucros e sobras, discutida no tópico seguinte e faremos as considerações finais.

## 2. Definição de Lucro <sup>4</sup>

Antes de conceituarmos lucro, como forma de introduzir o assunto, é importante discutirmos a natureza e objetivo de uma empresa<sup>5</sup>. Entendendo-se empresa no sentido de organizações baseadas em capital (investimento), com o objetivo de lucro (resultado). De maneira geral poderíamos dizer que os sócios se reúnem em um empreendimento de forma a aumentar direta ou indiretamente o montante investido por meio do lucro. Segundo Ribeiro, as empresas “são entidades econômico-administrativas que têm finalidade econômica, isto é, visam ao lucro”. (2003, p.21)

Segundo Ribeiro (2006) o capital investido na empresa deverá retornar mais cedo ou mais tarde, então os “lucros devem ser suficientes para, no mínimo, cobrir os custos do capital financiado”, pois, “a atividade, nos negócios, consiste em comprometer os recursos existentes [...]

visando obter lucratividade certa”. (p.10)

O lucro contábil pode ser considerado “como sendo o total do rendimento obtido com a venda da produção em determinado período, subtraídos aos gastos realizados neste mesmo período” (COOPER e ARGGRYS, 2003, p.781). O lucro é o principal objetivo das empresas, de modo que, estas direcionam suas atividades para a maximização deste, buscando assim proporcionar um fluxo de riqueza aos seus acionistas, ou ao(s) seu(s) proprietário(s). (ARAUJO e ASSAF NETO, 2004)

Segundo Sá e Sá (1995, p.298), o lucro de um período é a soma sucessiva de resultados de operações, em que a receita superou os custos e as despesas. Para Hendriksen e Van Breda (1999, p.181) as receitas são “o fluido vital da empresa”, pois sem estas não haveria lucro.

No caso da gestão dos resultados da organização, a área de administração financeira é a responsável por prever e auferir quantitativamente estes resultados. Segundo Archer e D’ambrosio (*apud* SANVICENTE, 1987, p.21) “[...] A função financeira [nas empresas] compreende os esforços dispendidos objetivando a formulação de um esquema que seja adequado à maximização dos retornos dos proprietários [...]”. Assim, o objetivo básico implícito nas decisões financeiras é “a maior rentabilidade possível sobre o investimento efetuado por indivíduos ou instituições caracterizados como proprietários [...]”. (SANVICENTE, 1987, p.21)

De acordo com as definições enunciadas acima, podemos definir, de maneira simplificada o lucro como a diferença entre o custo total (matéria-prima, mão-de-obra, impostos, etc.) de obtenção ou construção de determinado produto ou serviço e o total da receita gerada por sua comercialização. O lucro é o objetivo final das empresas, obtido por meio da diferença entre os custos e receitas, por outro lado, se os custos forem superiores às receitas, teremos o prejuízo.

Para o FASB<sup>6</sup> “o teste de suces-

<sup>4</sup> Adotaremos o conceito de lucro contábil e econômico de forma geral sem aprofundar a discussão da diferença entre esses conceitos, que não é objetivo deste trabalho, para elucidar o conceito de lucro na sua forma ampla.

<sup>5</sup> As cooperativas também são consideradas empresas (diferentes e com legislação própria), mas no caso deste trabalho, para facilitar a compreensão do texto, iremos utilizar o termo empresa para designar empresas com fins lucrativos.

<sup>6</sup> Financial Accounting Standards Board – FASB - é o órgão responsável por estabelecer procedimentos contábeis nos Estados Unidos.

so (ou insucesso) das operações de uma empresa é a medida pela qual o dinheiro obtido é superior (ou inferior) ao dinheiro gasto (investido) no longo prazo” (*apud* HENDRIKSEN e VAN BREDA, 1999, p.181). Poderíamos traduzir o pensamento do autor da seguinte forma, o sucesso de uma organização se mede pelo lucro que ela consegue obter no longo prazo.

(...)A empresa capitalista pertence aos investidores, aos que forneceram o dinheiro para adquirir os meios de produção e é por isso que sua única finalidade é dar lucro a eles, o maior lucro possível em relação ao capital investido. O poder de mando, na empresa capitalista, está concentrado totalmente (ao menos em termos ideais) nas mãos dos capitalistas ou dos gerentes por eles contratados. (SINGER, 2008)

Ainda segundo Singer (2002, p.13)

O que interessa aos acionistas, não é o valor absoluto dos lucros, mas sua relação com o capital investido na empresa. A relação lucro anual/capital investido é a taxa de lucro. O valor das ações nas bolsas de valores depende da expectativa da taxa de lucro, que é fortemente influenciada pelas taxas de lucro alcançadas no passado. Se por alguma razão esta expectativa cair, os especuladores vendem as ações da empresa, que perdem cotação, tornando provável que o controle da empresa passe a outro grupo (...)

De acordo com Ribeiro (2003), depois de apurado o lucro, uma parcela será destinada ao Governo (Contribuição Social e Imposto sobre a Renda), a outra parte poderá ser distribuída ao(s) proprietário(s) e a outra poderá ser utilizada para constituição de reservas etc. A parcela do lucro, que não tenha destino previsto no momento em que ele foi apurado ficará retida para futuras destinações, designada como lucros acumulados. Segundo Galves (1996) é a partir do lucro que a empresa tira recursos para aumentar seu capital, investindo em novos equipamentos, máquinas, instalações, edifícios etc. Deste modo, é através do lucro que esta se “autofinancia”, para aumentar o

investimento em tecnologia melhorando cada vez mais sua produção e a maximização dos seus lucros.

Ribeiro (2003) salienta que, havendo distribuição de lucros ao proprietário, ele receberá da empresa o respectivo valor em dinheiro. No caso de Prejuízo, este poderá ser retirado do patrimônio e posteriormente ser compensados nos anos seguintes, ou poderá ser quitado ou amortizado pelo(s) proprietário(s).

Convém salientar que, quem tem maior poder de decisão sobre o destino dos lucros é quem tem maior participação em termos de capital na sociedade, e quando estes lucros são distribuídos, isto acontece respeitando-se a proporcionalidade do capital investido. Assim, as empresas, valorizam o capital. Em outras palavras, quem investiu mais capital tem maior poder de decisão sobre o destino dos lucros e, no caso da decisão pela sua distribuição, quem tem mais capital investido recebe a maior parte, proporcionalmente. Mesmo quando a decisão de utilização do lucro é pelo investimento na própria empresa, quem mais possui capital investido ganha mais, pois sua “parte” se valoriza mais.

As empresas inseridas no modo capitalista de produção estão voltadas para o mercado, ou seja, produzem para comercializar e possuem finalidade econômica. A empresa capitalista é proprietária dos meios de produção (terra, máquinas, matérias-primas etc) e compra a força de trabalho por um valor inferior ao seu real valor, usando o termo marxista, expropria a mais-valia de seus trabalhadores, que é acrescida ao lucro. Essa produção é voltada para a acumulação de riquezas, isto é, para a obtenção de lucro.

Organizando as informações desta seção, poderíamos inferir que o objetivo central da empresa é o lucro, a propriedade da empresa, seu controle e sua distribuição se dão proporcionalmente ao capital investido.

<sup>8</sup> De maneira geral o cálculo da Taxa de Administração é realizado proporcionalmente às operações dos cooperados com a cooperativa, normalmente envolvendo uma porcentagem da movimentação. Porém, em alguns casos, como uma cooperativa de taxistas, por exemplo, este cálculo pode ser um rasteio das despesas entre os cooperados. Nos dois casos, quando houver distribuição de sobras, elas serão realizadas proporcionalmente aos valores pagos sob Taxa de Administração. O cálculo das Taxa de Administração é uma função essencial para o desenvolvimento da cooperativa. Se for calculado em excesso, onera o cooperado, se não for suficiente traz ao fim do exercício uma necessidade de complementação.

### 3. Definição de Sobras

Temos hoje no Brasil, em linhas gerais, duas vertentes ou correntes cooperativistas, o cooperativismo tradicional ou rochdaliano e o cooperativismo popular<sup>7</sup> ou solidário. No caso deste trabalho, o conceito de sobras se aplicará às duas vertentes, porém com algumas diferenças. A contratação de funcionários é estranha às cooperativas populares (CANÇADO, 2005; 2007a; 2007b; CANÇADO e outros, 2007; SINGER, 2002; TECH, 2000; SILVA, 1986; BOTTOMORE, 1983), desta forma, a expropriação da mais valia e sua incorporação aos resultados (sobras) não acontece nas cooperativas populares. No caso das cooperativas tradicionais, pela própria força da lei do cooperativismo (Lei 5.764/1971), estas são obrigadas a contratar mão de obra que não seja diretamente ligada a seu objeto, assim, estas organizações incorporam às sobras este “ganho extra” relacionado à mais-valia.

Segundo Cançado (2007a, p.57) cooperativas populares “[...] são organizações autogestionárias de grupos populares, onde a propriedade dos meios de produção é coletiva, integrando três dimensões: econômica, social e política.”

Segundo a Organização das Cooperativas Brasileiras, representante do movimento das cooperativas tradicionais, “cooperativa é uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, através de uma empresa de propriedade comum e democraticamente gerida.” (OCB 2008)

Em relação aos lucros, o artigo terceiro da lei do cooperativismo (*apud* Meinem e outros, 2003, p.16), elucida que, “celebram contrato de sociedade cooperativa as pessoas que reciprocamente se obrigam a contribuir com bens ou serviços para o exercício de uma atividade econômica, de proveito comum, sem objetivo de lucro”.

Assim, as cooperativas são organizações de pessoas, democraticamente geridas que se unem para satisfazer um ou mais objetivos comuns. A cooperativa existe essencialmente e necessariamente para prestar serviços a seus associados. Esta prestação de serviço varia de acordo com o ramo da cooperativa: uma cooperativa agropecuária pode ter o objetivo de comercializar a produção dos cooperados, por exemplo, ou uma cooperativa de crédito pode prestar serviços aos associados através do fornecimento de crédito. Cada ramo da cooperativa tem a sua especificidade, e cooperativas do mesmo ramo também podem variar em relação ao objeto ou produto comercializado. O cooperativismo atua em diversos setores, sempre no intuito de evitar o atravessador e aproximar o cooperado do consumidor ou facilitar o consumo do próprio cooperado.

Porém, a cooperativa enquanto organização tem custos de manutenção (aluguel, energia elétrica, manutenção de equipamentos, dentre outros) e estes custos devem ser cobertos pelos associados. Isto acontece com a cobrança de uma Taxa de Administração, que pode ser fixa (quando há dificuldade de se calcular o quanto cada cooperado usou os serviços da cooperativa) ou proporcional à utilização da cooperativa pelo cooperado<sup>8</sup>, dependendo da cooperativa e de seu ramo. A Taxa de Administração é a fonte de receitas da cooperativa para fazer frente a suas despesas.

O importante é que, quem decide como e quanto será cobrado de Taxa de Administração são os próprios cooperados (em Assembléia Geral ou no próprio estatuto), se não for assim, quem está errado é a cooperativa (e seus cooperados) e não o movimento cooperativo. Em outras palavras, o cooperado decide (obviamente baseado em informações) as condições de cobrança da Taxa de Administração que ele irá pagar para que a cooperativa possa prestar-lhe seus serviços. Quem está pagando, o cooperado, decide como e quanto será pago, isto é extremamente re-

<sup>7</sup> A diferença entre cooperativas tradicionais está basicamente associada à dimensão política presente nas cooperativas populares. Esta diferença aproxima as cooperativas populares da autogestão, onde a contratação de mão-de-obra é estranha à organização. Este conceito é discutido em Cançado (2005, 2007a, 2007b) e em Cançado e outros (2007). Uma outra diferença entre estas organizações é seu grau de formalização, enquanto as cooperativas tradicionais são formalizadas (dentro das prerrogativas da Lei 5.764/1971) a grande maioria das cooperativas populares são informais, o que possibilita esta não contratação de funcionários, pois a lei exige que as funções não ligadas diretamente ao objeto de atuação da cooperativa sejam desempenhadas por funcionários contratados. Quando as cooperativas populares se formalizam passam, então a estar sob a égide desta lei e se aproximam, pelo menos neste ponto das cooperativas tradicionais. França Filho (2002) e França Filho e Laville (2004) mostram esta diferença aproximando as cooperativas tradicionais do conceito de economia social e as cooperativas tradicionais de economia solidária.

levante. Cabe ressaltar que a cooperativa é uma organização de pessoas, onde cada cooperado tem direito a um voto nas Assembleias Gerais, independente do tempo que o cooperado já está na cooperativa ou do capital investido em quota-parte.

A Taxa de Administração, então, é cobrada durante o ano (ou exercício social) e é utilizada para financiar a existência da cooperativa e realizar as decisões tomadas pelos cooperados na Assembleia Geral. Ao final do ano (ou exercício social) faz-se o fechamento das contas, que de maneira simplificada poderia ser descrito da seguinte forma: o total arrecadado (Taxa de Administração) menos o total gasto (custo de funcionamento da cooperativa) é igual ao resultado do período. Se o montante cobrado a título de Taxa de Administração exceder o valor gasto pela cooperativa no período, significa que sobraram recursos. Daí a nomenclatura “sobras”, que segundo Gawlack e Ratzke, “são os resultados dos ingressos, menos os dispêndios” realizados na cooperativa” (2004, p.66). Caso a Taxa de Administração seja inferior aos gastos teremos Perdas.

O artigo 4, parágrafo VII, da lei cooperativista (*apud* MEINEM e outros, 2003) pontua que uma das características do empreendimento cooperativista reside no “retorno das sobras líquidas do exercício, proporcionalmente às operações realizadas pelo associado (...)”, (p.16) permitidas destinações a fundos específicos, conforme as deliberações da Assembleia Geral.

Ao discorrer sobre o mesmo conceito, Polonio afirma que,

As sobras, como o próprio nome sugere, são os recursos não utilizados pela sociedade, os quais devem retornar aos associados, na proporção da utilização de cada um, dos serviços da cooperativa. [...] O que nos parece importante ter em mente é que as sobras, nesses termos, não **representam acréscimo patrimonial para os associados que as recebem, mas devolução dos recursos não utilizados** [...] (2001, p.82). (grifo nosso)

Quanto a definição das sobras, Bulgarelli ressalta que,

Trata-se obviamente da diferença apurada entre a receita e a despesa da cooperativa que, insista-se desde logo, nada tem a ver, diretamente, com a receita dos cooperados, pela venda dos seus produtos pela cooperativa [...] A prática cooperativista, após muitos anos, fixou uma verdadeira praxis operacional, consistente em arrecadar a contribuição dos associados para as despesas, descontando-a diretamente do valor do serviço prestado [...] as sobras são, portanto, resultado de um leve excesso no cálculo das contribuições dos associados; como a cooperativa não tem finalidade lucrativa, ela deve devolver essas sobras proporcionalmente ao que cada associado pagou, o que constitui o chamado princípio do retorno, consistente em fazer retornar ao associado o que ele pagou a mais [...] (BULGARELLI *apud* DAL COL, 2006)

Os autores acima citados deixam claro que mesmo quando as sobras retornam aos cooperados, não se constituem na distribuição de lucros, mas sim, na devolução dos recursos não utilizados pela cooperativa devido ao excesso de cobranças de taxas para cobrir as despesas realizadas no período, “trata-se na verdade, da devolução dos valores adiantados ou retidos para fazer face às despesas operacionais e que não foram utilizados” (DAL COL, 2006), proporcionalmente às atividades realizadas pelo cooperado, e não na proporção da participação no capital investido, como acontece nas empresas mercantis.

Porém, não terminamos com as diferenças. Após a apuração do resultado líquido (sobras), devem ser deduzidos os fundos legais que são indivisíveis. Segundo Paul Singer (2002) o fundo divisível é contabilizado individualmente e, é utilizado para expandir o patrimônio da cooperativa. O fundo indivisível por sua vez, pertence à cooperativa como um todo, não apenas aos seus sócios atuais, mas também aos futuros “e não pode ser distribuído nominalmente” (GAWLAK e RATZKE, 2004, p.67).

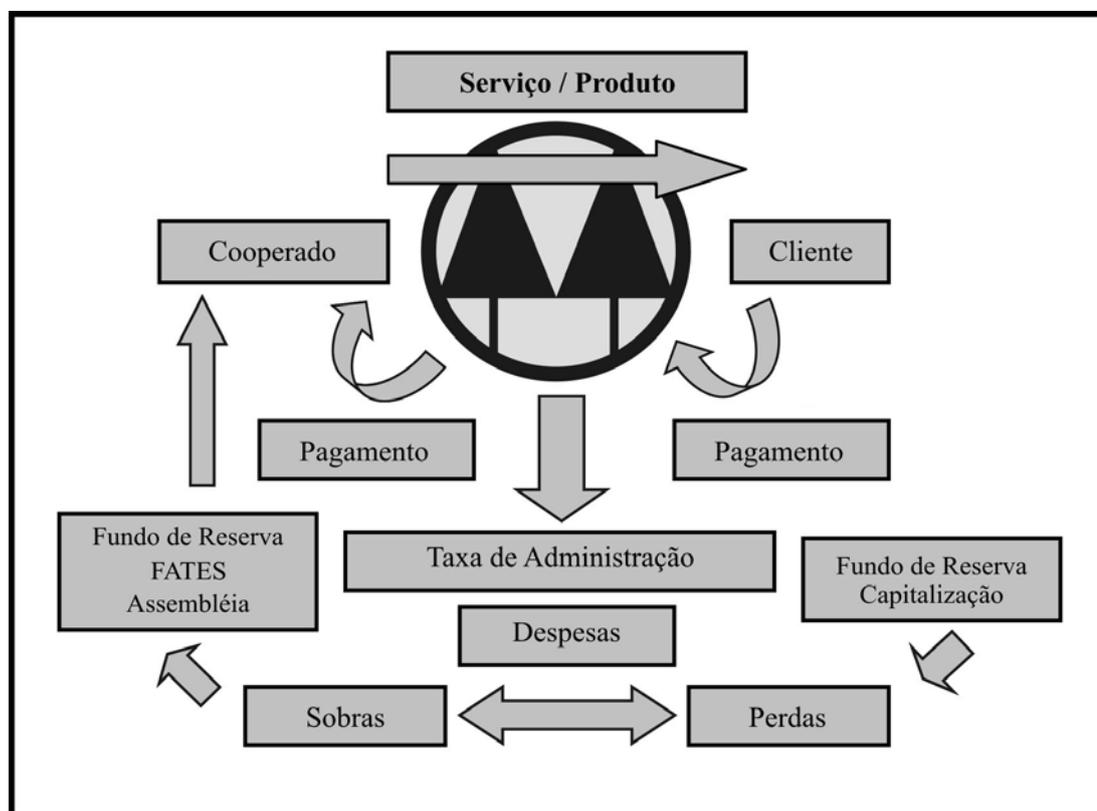
Gawlack e Ratzke (2004), relatam

que os fundos indivisíveis são: Fundo de Reserva, cujas funções básicas são cobrir futuras Perdas e o crescimento da Cooperativa (mínimo de 10% das sobras); o Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social (FATES) cujo objetivo é desenvolver os cooperados enquanto pessoas e profissionais e também difundir o cooperativismo junto aos cooperados e comunidade (mínimo de 5% das sobras). O restante é destinado conforme a decisão dos cooperados. Esta decisão pode ser anterior, baseada no estatuto (que foi discutido e aprovado pelos próprios cooperados e que por isto também pode ser considerado como uma decisão deles) ou tomada em Assembléia Geral. Se a decisão for pela redistribuição das sobras ou parte delas, esta deve ser feita proporcionalmente à participação de cada cooperado na sua construção, ou seja, quem contribuiu com mais Taxa de Administração tem direito a uma parte proporcionalmente maior, desta maneira, a cooperativa valoriza o trabalho do associado. (CFC, 2008; POLONIO, 2001)

As cooperativas também podem comercializar com não cooperados, neste caso os resultados são considerados como lucro, porém, este lucro não pode ser distribuído aos cooperados ele é destinado ao FATES. Mesmo neste caso o destino é diverso do lucro característico das empresas. (POLONIO, 2001)

Complementando, se houverem perdas (a Taxa de Administração não foi suficiente para cobrir as despesas) ou prejuízo (operações com não associados com resultado negativo) estes devem ser cobertos pelos associados na proporção da utilização dos serviços da cooperativa ou com os recursos do Fundo de Reserva. (CFC, 2008; POLONIO, 2001)

Em síntese, a cooperativa não compra o produto ou serviço do associado e o vende por um preço maior (o que seria configurado como lucro), a cooperativa ajuda o cooperado a comercializar ou adquirir produtos/serviços e desconta uma taxa de administração para custear suas atividades, quando esta taxa é superior ao necessário (sobras), quem pagou decide



Fonte: elaboração própria.

Figura 1 – Origem e destino de sobras e perdas em uma cooperativa

democraticamente o que fazer com ela.

Faremos agora a conceituação de gestão social, gestão privada ou estratégica, racionalidade utilitária e racionalidade substantiva, de forma a preparar sua aproximação com os conceitos de lucros e sobras.

#### 4. Gestão e racionalidade

Nos dias atuais, as empresas são norteadas por uma racionalidade econômica inerente ao sistema capitalista, segundo Stahel “o capitalismo marcou a inversão dos meios econômicos em fins, apoiado na produção pela produção, na criação incessante de necessidades visando à acumulação (2001, p.117). Segundo Perrault (2000, p.26) “com o capitalismo as relações sociais tomam um caráter cada vez mais abstrato, anônimo, por isso mesmo, desumanizado”.

Godbout ressalta que os aspectos da sociedade de mercado são embasados por diversas teorias, representadas pelo paradigma do neoliberalismo, nomeadamente, a teoria das escolhas racionais, racionalidade instrumental, individualismo metodológico, *homo economicus*, utilitarismo. Conclui que “no entanto, essas teorias têm um núcleo maciço comum: visam explicar o sistema de produção – e, sobretudo, de circulação – dos bens e serviços na sociedade a partir das noções de interesse, de racionalidade e de utilidade”. (GODBOUT, 2002, p.63)

Com o advento do neoliberalismo a racionalidade econômica tem se acentuado de forma significativa, o mercado dita as leis para o estabelecimento ou não de uma empresa. Da mesma forma como acontece com as leis naturais enunciadas por Darwin “a sobrevivência do mais forte”, as empresas mais ajustadas aos imperativos da racionalidade econômica (utilitária) sobrevivem. O que importa é atingir o seu objetivo – a maximização de seu lucro e de seu valor de mercado, ainda que os fins tenham que justificar os meios, que conforme relata Aktouf, “[...] o obje-

tivo é multiplicar, por toda a parte, o dinheiro pelo dinheiro, custe o que custar, não se preocupando nem com o emprego, nem com o bem-estar da sociedade e nem, ainda menos, com a preservação da natureza”. (2004, p.22)

Tragtenberg (1974) afirma que o sistema capitalista é regido pela lógica do lucro máximo, que os tecnocratas expressam como a lógica da razão científica. Desta forma, tornar-se visível uma lógica ligada a valores como produtividade máxima, racionalização, eficiência; voltada para a substituição de conceitos e teorias por modelos, estes modelos equilibram os imperativos da razão científica com os dogmas da economia capitalista.

Guerreiro Ramos (1989) adverte que a sociedade moderna adotou a racionalidade utilitária e a centralização no mercado como sendo as bases orientadoras das ciências sociais e da vida humana em geral, em detrimento da razão substantiva, trazendo assim limitações ao bem-estar e satisfação do ser humano. Baseado em Weber, Ramos faz a distinção entre a racionalidade formal/instrumental (*Zweckrationalität*), determinada por uma expectativa de resultados, ou “fins calculados”, e a racionalidade substantiva ou de valor (*Wertrationalität*) que é determinada “independentemente das expectativas de sucesso” (p.5). O autor ressalta que “a ação racional no tocante aos fins é sistemática, consciente, calculada, atenta ao imperativo de adequar as condições e os meios a fins deliberadamente eleitos, típicas da lógica centrada no mercado”. (p.23)

Segundo Mannheim (*apud* GUERREIRO RAMOS, 1989), a racionalidade funcional se refere às condutas que têm como objetivo atingir uma determinada meta, e que tendem a solapar as qualificações éticas e as faculdades críticas do indivíduo, na proporção do desenvolvimento da industrialização.

A racionalidade substantiva segundo Alberto Guerreiro Ramos,

É todo ato intrinsecamente inteligente, que se baseia num conhecimento lúcido e autônomo de relações entre fatos. É um ato que atesta a transcendência do ser humano, sua qualidade de criatura dotada de razão. Aqui a razão, que preside ao ato, não é sua integração positiva numa série sistemática de outros atos, mas o seu teor mesmo de acurácia intelectual. (1983, p.39)

O autor realça ainda que a racionalidade substantiva possibilita ao indivíduo conduzir sua vida em bases éticas, através do debate racional, buscando encontrar um equilíbrio dinâmico entre a satisfação pessoal e a satisfação social, e deste modo promover o anseio da capacidade humana de auto-realização, auto-desenvolvimento e emancipação. (GUERREIRO RAMOS, 1989)

Na racionalidade substantiva a dimensão econômica também é importante e não pode ser esquecida ou relegada a segundo plano, poderíamos dizer que a diferença entre as racionalidades utilitária e substantiva está justamente na importância delegada à dimensão econômica. Enquanto na racionalidade utilitária a dimensão econômica é valorizada em detrimento das demais, na racionalidade substantiva as dimensões (social, econômica, política, cultural, ambiental, etc) são valorizadas por igual, convivendo, cada uma a seu tempo com certo grau de hegemonia, sem ofuscar as demais, muito menos excluí-las.

A gestão privada ou estratégica<sup>9</sup> é aquela praticada pelas empresas que atuam na lógica do mercado, baseadas na racionalidade utilitária, canalizando assim, todos os seus esforços para a consecução dos fins econômicos definidos numa base técnica e funcional cujo alicerce se assenta na relação custo-benefício. Deste modo a racionalidade utilitária, torna o social, o político, o cultural, o ecológico etc., subordinados ao econômico (no sentido estritamente mercantil). (FRANÇA FILHO, 2004; 2003)

Na perspectiva de Fernando Tenório (2002), a gestão tradicional praticada no primeiro setor (público) e no segun-

do setor (privado) se baseiam no modelo de gestão privada (ou estratégica), desta forma, gestão privada pode ser entendida como

Um tipo de ação social utilitarista, fundada no cálculo de meios e fins e implementada através da interação de duas ou mais pessoas, na qual uma delas tem autoridade formal sobre a(s) outra(s). Por extensão, este tipo de ação gerencial é aquele no qual o sistema-empresa determina as suas condições de funcionamento e o Estado se impõe sobre a sociedade. É uma combinação de competência técnica com atribuição hierárquica, o que produz a substância do comportamento tecnocrático. Por comportamento tecnocrático entendemos toda a ação social implementada sob a hegemonia do poder técnico ou tecnoburocrático, que se manifesta tanto no setor público quanto no privado, fenômeno comum às sociedades contemporâneas. (2002, p.123-4)

França Filho (2003) pontua que o conceito de gestão social vem sendo utilizado, nos últimos anos para expressar as práticas e as ações no domínio social, da esfera não apenas governamental, na iniciativa privada, expressa por meio de noções de cidadania corporativa ou de responsabilidade social empresarial, e principalmente nas organizações não governamentais (ONGs), nomeadamente: associações, fundações, etc. O autor realça que perseguir o econômico não é o objetivo da gestão social, mas sim, um meio para a realização dos fins sociais (culturais, ecológicos, políticos etc.), dependendo do campo de atuação da organização.

Quanto à conceituação de gestão social, Tenório considera que

Gestão social contrapõe-se à gestão estratégica [ou privada] à medida que tenta substituir a gestão tecnoburocrática, monológica, por um gerenciamento mais participativo, dialógico, no qual o processo decisório é exercido por meio de diferentes sujeitos sociais. E uma ação dialógica desenvolve-se segundo os pressupostos do agir comunicativo (...) No processo de gestão social, acorde com o agir comunicativo-dialógico, a verdade só existe se todos os participantes da ação social admitem a sua validade, isto é, verdade é a promessa de consenso racio-

<sup>9</sup> Vamos neste texto utilizar gestão estratégica e gestão privada como sinônimos, como faz também Tenório (2007).

nal ou, a verdade não é uma relação entre o indivíduo e a sua percepção do mundo, mas sim um acordo alcançado por meio da discussão crítica, da apreciação intersubjetiva. (1998, p.126)

A gestão social se aproxima mais da racionalidade substantiva, portanto há valorização dos saberes do indivíduo, enquanto um ser que participa de diversos grupos na sociedade, dos seus valores éticos, em detrimento da hegemonia do econômico, característica da gestão privada, que se aproxima, então da racionalidade utilitária. A gestão social se traduz numa gestão dialógica, participativa, onde os indivíduos entram em acordo para a tomada de decisões (como na gestão democrática, típica das cooperativas). Na acepção da gestão social, o indivíduo é dotado de autonomia e consciência crítica dos acontecimentos do mundo, o que pode levar a um processo de emancipação<sup>10</sup>.

No que tange a diferença entre a gestão privada e gestão social Tenório (2007) explica que a primeira atua com base no mercado, portanto, é movida pelo lucro e o processo de gestão prima pela competição, de modo que o concorrente deve ser excluído. Em oposição, a gestão social deve ser movida pela solidariedade, primando deste modo para a concórdia, onde o outro deve ser incluído. Assim, na gestão privada prevalece a exclusão e a competição, enquanto que na gestão social sobressai a solidariedade e a inclusão.

Vamos tratar agora, na próxima seção, de delinear os limites entre os conceitos de sobras e lucros.

### 5. Lucros, sobras, gestão e racionalidade

Segundo Godbout (1999) o homem moderno não é ingênuo e não se deixa enganar facilmente. Desconsiderar o cálculo utilitário nas relações seria, nos dias atuais, uma ingenuidade não permitida.

A hegemonia quase absoluta da racionalidade utilitária, inerente ao modo de produção capitalista e a conseqüente sub-

missão da racionalidade substantiva a este contexto, talvez seja a maior fonte geradora da confusão quanto à diferença entre os conceitos de lucros e sobras.

A Receita Federal (2008) apresenta a seguinte definição de sobras:

Na linguagem cooperativa, o termo sobras líquidas designa o próprio lucro líquido, ou lucro apurado em balanço (...) o fato de a lei do cooperativismo denominar a **mais valia de “sobra” não tem o intuito de excluí-la do conceito de lucro**, mas permitir um disciplinamento específico da destinação desses resultados (sobras), cujo parâmetro é o volume de operações de cada associado, enquanto o lucro deve guardar relação com a contribuição do capital. (grifo nosso)

Podemos notar no texto algumas contradições, a primeira é comparar sobras líquidas, geradas pela Taxa de Administração (e no caso das cooperativas tradicionais, também, em parte pela mais valia expropriada dos funcionários) com lucros líquidos, gerados pelo excedente produzido pelo valor agregado pela produção/comercialização de produtos e serviços pelas empresas.

A Receita Federal considera que todo valor apurado como sobra é gerado só pela mais valia expropriada pela cooperativa, isto demonstra que a maneira como o órgão percebe a Taxa de Administração está equivocada, pois ela é o custo de funcionamento da cooperativa pago pelos cooperados e não um resultado da mesma. A origem dos recursos é diversa, por isso não cabe a comparação.

Ainda segundo a definição, a nomenclatura diferenciada está relacionada apenas à destinação dos resultados, que é de seu especial interesse para cobrança do imposto de renda. Esta confusão tem levado a algumas situações bastante surreais, como por exemplo, a tentativa de cobrança das cooperativas da Contribuição Social Sobre o Lucro, a CSSL (e outras cobranças fiscais relacionados ao lucro), contestada na justiça (como tantas outras), pois a lei cooperativista, confor-

<sup>10</sup> Nesta mesma linha, Freire (2001), Nunes (2002) e Cançado (2007a, 2007b) acreditam que a participação, incitada por uma educação dialógica apóia o indivíduo no caminho da emancipação.

me já citado, as define como organizações sem fins lucrativos.

Desta forma pode-se perceber a confusão entre estes dois conceitos (inclusive pelo estado) que representam no nosso entender os resultados de organizações com fins diferentes, pois se podemos definir o objetivo fim da empresa como a maximização do lucro (aproximando-se dos conceitos de gestão privada/racionalidade utilitária), podemos definir também que o objetivo da cooperativa é prestar serviço ao associado (aproximando se dos conceitos de gestão social/racionalidade substantiva).

Descrevendo de outra forma, ainda no intuito de elucidar possíveis dúvidas sobre a diferença entre os conceitos, poderíamos dizer que a cooperativa ajuda o cooperado a vender melhor seu produto/serviço ou economizar como pessoa física, por meio da prestação de seus serviços, mas a cooperativa é o meio para a atividade fim do cooperado e não um fim em si mesma. Ainda nesta perspectiva poderíamos dizer que ao contratar mão de obra e expropriar mais valia dos funcionários (como exige a lei do cooperativismo), parte das sobras podem ser consideradas como lucro, aquela advinda desta expro-

priação. Porém, a origem, aplicação e destino dos recursos dentro da cooperativa, insistimos, são diversos das realizadas pelas empresas. A questão dos fundos indivisíveis é outro exemplo disso. O FATES, por exemplo, é usado para desenvolver os cooperados pessoal e profissionalmente e difundir o cooperativismo a públicos internos e externos à cooperativa.

No quadro 1, faremos uma síntese dos aspectos abordados ao longo do texto, apontando as principais diferenças entre lucros e sobras.

O Lucro é o resultado das relações de produção estabelecidas pelas empresas no sistema capitalista, caracterizados pela propriedade privada dos meios de produção e a contratação da força de trabalho assalariado, que visam gerar um retorno de capital investido pelo(s) proprietário(s). Portanto, a empresa obtém lucro quando o resultado for positivo após deduzidas as despesas das receitas, se aproximando da gestão privada ou estratégica e da racionalidade utilitária. Já na cooperativa, os associados são os donos dos meios de produção, as sobras são uma “cobrança em excesso” pelos serviços prestados pela cooperativa, ou seja, um resultado não esperado, que retorna ao cooperado.

<b>Características</b>	<b>Lucros</b>	<b>Sobras</b>
Como é baseado	Propriedade privada dos meios de produção e contratação do trabalho assalariado.	Propriedade coletiva dos meios de produção e no caso das cooperativas tradicionais na contratação de trabalho assalariado.
Como é calculado	$(\text{Receitas} + \text{Mais Valia}) - \text{Despesas} = \text{Lucro}$	$(\text{Taxa de Administração} + \text{Mais Valia}^*) - \text{Despesas} = \text{Sobras}$
Destino	Proprietário ou os acionistas	Cooperados
Forma de Distribuição	Proporcional ao capital investido.	Proporcional às operações realizadas pelo cooperados.
Tipo de Gestão	Se aproxima mais da Gestão Privada/Estratégica	Se aproxima mais da Gestão Social
Tipo de Racionalidade	Se aproxima mais da Racionalidade Utilitária	Se aproxima mais da Racionalidade Substantiva

\* Cooperativas tradicionais

*Quadro 1 - Principais diferenças entre lucros e sobras.*

Segundo Aktouf (2004) o administrador é o “braço armado” do sistema econômico vigente, ou seja, a engrenagem que faz o sistema funcionar. Para isso, este adota o modelo de gestão estratégica, baseada no utilitarismo, na racionalidade instrumental, típica da gestão privada nas empresas, que direcionam “todos os meios necessários para a consecução dos fins econômicos definidos numa base funcional segundo os parâmetros clássicos de uma relação de custo-benefício” (FRANÇA FILHO, 2003), isto é, visam atingir os resultados estratégicos esperados pelo capital – O lucro. Contrariamente a esse tipo de gestão, as cooperativas se aproximam mais da gestão social, baseada na racionalidade substantiva. Deste modo, prevalecem os valores humanos como a solidariedade, o humanismo, a equidade, etc... procurando alcançar a satisfação do coletivo e assim promover o equilíbrio entre a dimensão social e pessoal do indivíduo, em estreita relação com a dimensão econômica, que é o meio para se atingir o fim. A gestão das empresas é hierarquizada e a das cooperativas é democrática.

Quanto à forma de distribuição, o lucro nas empresas é distribuído proporcionalmente ao capital investido e esse destino é determinado por quem possui maior participação no capital - acionista majoritário. Independentemente do trabalho realizado ou não pelo acionista, no final do período, este receberá o lucro distribuído relativo à sua participação no capital, assim as empresas valorizam o capital investido. Nas cooperativas, a distribuição das sobras obedecem a critérios de proporcionalidade ao trabalho realizado durante o período. Quem decide o destino dessas Sobras é a Assembléia Geral, isto é, todos os cooperados. Neste sentido, pode-se observar que a cooperativa valoriza o trabalho em vez do capital.

## 6. Considerações finais

A incessante busca pelo lucro no sistema econômico vigente, se explica por meio da racionalidade que permeia as

relações capitalistas, a racionalidade utilitária (também nomeada de funcional ou formal). A hegemonia de tal racionalidade vê o homem como um mero meio para alcançar fins econômicos, portanto aspectos éticos, valorativos, culturais, ecológicos etc. não são levados em consideração, a meta é obter e maximizar os lucros, mesmo que “os fins tenham que justificar os meios”, essas são as leis do mercado, que utilizam a gestão estratégica para atingir os resultados esperados pelo capital. A hegemonia da racionalidade utilitária em nossa sociedade é tão presente que seu significado se confunde com o próprio significado da palavra racionalidade, trazendo “estranheza” quando se tenta designar por outra nomenclatura (sobras) o resultado de uma organização, independente de seu fim.

Antes de finalizarmos gostaríamos de tecer alguns comentários acerca dos modelos de gestão e das racionalidades abordadas neste trabalho. Não estamos querendo estabelecer um juízo dicotômico de valor considerando as empresas, a gestão privada, a racionalidade utilitária e o lucro de um lado como a representação do “mau”, nem mostrar as cooperativas, a gestão social, a racionalidade substantiva e as sobras como o “bem”. Esta não é a intenção deste trabalho. Nosso objetivo é traçar, ou pelo menos iniciar um esboço dos limites conceituais entre lucros e sobras nos apoiando nos conceitos de gestão e racionalidade. Queremos mostrar também que uma razão, talvez a principal, para a confusão entre os conceitos seja a hegemonia da racionalidade utilitária no nosso contexto atual, que pode ofuscar quaisquer outros modos de ver a realidade que não o seu próprio.

Por outro lado, a hegemonia da racionalidade utilitária tende a aproximar as práticas das organizações baseadas na gestão social em práticas relacionadas à gestão privada, para sua própria sobrevivência, desta forma, se o conceito de sobras, conforme entendido aqui, for so-

lapado pelas práticas das organizações cooperativas no sentido de aproximá-lo do conceito de lucro, esta distinção que estamos propondo perde o sentido e a própria natureza da organização cooperativa também.

Esperamos ter contribuído com esta discussão acerca da diferença entre lucros e sobras, tema via de regra polêmico, que se torna recorrente durante as exposições sobre os conceitos e práticas que permeiam o cooperativismo, pois as pessoas se sentem enganadas como se quiséssemos “maquiar” as organizações cooperativistas para que elas fiquem mais “politicamente corretas” ou algo que o valha.

Para finalizar, gostaríamos de registrar que na nossa opinião, ao valorizar o trabalho em detrimento do capital as organizações cooperativistas estão na vanguarda da construção de um mundo mais justo e porque não dizer, mais humano.

## 7. Referências Bibliográficas

- AKTOUF, Omar. **Pós-Globalização, Administração e Racionalidade Econômica: A síndrome do avestruz**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski; Revisão Técnica Roberto Costa Fachin. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARAÚJO, Adriana Maria Procópio; ASSAF NETO, Alexandre. **Finanças Empresariais e a Contabilidade**. Fasef Pesquisa. V.7- N.3 – 2004.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltansir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CANÇADO, Airton Cardoso. **Autogestão em cooperativas populares: os desafios da prática**. Salvador: IES, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Incubação de cooperativas populares: metodologia dos indicadores de desempenho**. Palmas: NESol/UFT, 2007b.
- \_\_\_\_\_; PEREIRA, José Roberto; SILVA JR, Jeová Torres. **Economia solidária, cooperativismo popular e autogestão: as experiências em Palmas/TO**. Palmas: NESol/UFT, 2007.
- \_\_\_\_\_. Para a apreensão de um conceito de cooperativa popular. In ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29. Brasília. **Anais...** Brasília, 2005. 1 CD ROM.
- CFC – CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução nº1.013/05**. Disponível em < [http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES\\_1013.doc](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_1013.doc)>. Acesso em 02 maio 2008.
- COOPER, Cary I.; ARGGRYS, Chris (organizadores). **Dicionário enciclopédico de administração**. Coordenação da tradução, Lenita Maria Rimoli Esteves, Celso Augusto Rimoli – São Paulo: Atlas, 2003.
- DAL COL, Helder Martinez, **Sobras líquidas distribuídas pelas cooperativas x contribuição previdenciária rural**. Revista mundo Legal. Disponível em <[http://mundolegal.com.br/default.cfm?FuseAction=Doutrina\\_Detalhar&did=20151](http://mundolegal.com.br/default.cfm?FuseAction=Doutrina_Detalhar&did=20151)>. Acesso em 20 abr. 2008.
- FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de; LAVILLE, Jean-Louis **Economia solidária: uma abordagem internacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- \_\_\_\_\_. Para um olhar epistemológico da administração: problematizando seu objeto. In SANTOS, Reginaldo Souza (org.) **Administração política como campo do conhecimento**. São Paulo-Salvador: Edições Mandacaru, 2004.
- \_\_\_\_\_. Gestão social: um conceito em construção. In: Colóquio Internacional sobre Poder Local, 9, 15-19 de junho de 2003, Salvador, Bahia. **Anais...**, Salvador, 2003.
- \_\_\_\_\_. Terceiro Setor, Economia Social, Economia Solidária e Economia Popular: traçando fronteiras conceituais. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 12, n. 1, p.9-19, jun., 2002.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.
- GALVES, Carlos. **Manual de Economia Política** -14. Ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- GAWLAK, Albino, RATZKE, Fabiane, **Cooperativismo: primeiras lições**. Brasília: SESCOOP, 2004
- GODBOUT, Jacques T.. Homo donator versus homo oeconomicus. In: MARTINS, Paulo Henrique (org.) **A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras**

do social. Tradução de Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, p. 63-97, 2002.

\_\_\_\_\_. **O espírito da dádiva.** Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GUERREIRO RAMOS, Alberto, **Administração e contexto brasileiro:** esboço de uma teoria geral de administração. 2 ed. Rio de Janeiro : FGV, 1983.

\_\_\_\_\_. **A nova ciência das organizações.** Tradução de Mary Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDA, Michael F. **Teoria da Contabilidade.** Tradução de Antonio Zorrato Sanvicente - São Paulo: Atlas, 1999.

MEINEM, Ênio, DOMINGUES, Jefferson Nercoli, DOMINGUES, Jane Aparecida Stefanos. **O Adequado Tratamento Tributário das Sociedades Cooperativas.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2003. (Série Cooperativismo, v. 3)

NUNES, Débora. **Pedagogia da participação:** trabalhando com comunidades. Salvador: UNESCO/Quarteto, 2002.

OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras. Identidade Cooperativa. Disponível em <<http://www.brasilcooperativo.com.br/Cooperativismo/IdentidadedoCooperativismo/tabid/334/Default.aspx>>. Acesso 24 Abr. 2008.

PERRAULT, Gills. **O Livro Negro do Capitalismo.** Tradução de Ana Maria Duarte...(et al)- 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

POLONIO, Wilson Alves. **Manual das Sociedades Cooperativas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RIBEIRO, Osni Moura. **Contabilidade básica fácil.** 24 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2003.

SANVICENTE, Antonio Zorato. **Administração financeira.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, B. **Dicionário de ciências sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SINGER, Paul. A economia solidaria. Revista Teoria e debate, n.47. Disponível em <[http://fundacaoperseuabramo.org.br/td/td47\\_economia.htm](http://fundacaoperseuabramo.org.br/td/td47_economia.htm)>. Acesso em 20 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Albamo, 2002.

STAHEL, Andri Werner. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In CAVALCANTI, Clóvis. (org.) **Desenvolvimento e natureza:** um estudo para uma sociedade sustentável. 3 ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, p. 153-174, 2001

TECH, W. **Dicionário básico do cooperativismo.** Edição 2000.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão Social:** Metodologia e casos. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. Gestão social: uma perspectiva conceitual. In **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro: EBAP/FGV, v.32, n.5, set./out./1998.

\_\_\_\_\_. **Tem Razão a Administração?** Ensaios de teoria organizacional. Ijuí: Unijui, 2002.



# ENAPEGS

III Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social  
Petrolina - PE / Juazeiro - BA - BRASIL

**Gestão Social e  
Políticas Públicas de Desenvolvimento:  
Ações, Articulações e Agenda**

**28, 29 e 30 de Maio de 2009**

Chamada de Trabalhos:  
Novembro/2008 a Janeiro/2009  
Informações: [www.rgs.wiki.br](http://www.rgs.wiki.br)  
[nigs@univasf.edu.br](mailto:nigs@univasf.edu.br) (87) 3862-9317/8807-5322

**Apoio Institucional:**

**Organização:**









Provisão Gráfica e Editora Ltda  
104 Sul, conjunto 3, lote 2  
Palmas, Tocantins

[www.provisao.net](http://www.provisao.net)

[provisao@provisao.net](mailto:provisao@provisao.net)

**(63) 3212 9500**



# REVISTA INTEGRALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

## CIÊNCIAS AGRÁRIAS

### Potencial produtivo e divergência genética de cultivares de girassol

Ronaldo Rodrigues Coimbra - Renato Fernando Amábile - Eliane Regina Archangelo - Maurivan Braga de Alemida - Elaine Cristhina Alves Martins Lauro Lopes Valadares - Anatólio Pinheiro Batista

## EDUCAÇÃO

### A afirmação universal dos direitos humanos e suas interfaces educacionais

Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas

## GESTÃO

### A adoção da estratégia de *coping* mediante o *stress*: um olhar sobre trabalhadores atendentes de público universitário

Liliam Deisy Ghizoni - Gabriela Teixeira da Silva Moraes

## SESSÃO ESPECIAL GESTÃO SOCIAL

### A dimensão da responsabilidade social em instituições de ensino superior como um indicador de avaliação do SINAES

André Pereira Raposo - Flávio Augustus da Mota Pacheco

### Cooperativa dá lucro? Considerações sobre lucros e sobras

Airton Cardoso Caçado - Helga Midori Iwamoto - Jacqueline Elisa Furtado Barreto de Carvalho