

Estudos

Revista da Faculdade de
Ciências Humanas da Unimar

Estudos

Revista da Faculdade de Ciências Humanas da Unimar
Número 7 - 2003

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

REITOR: Dr. Márcio Mesquita Serva
VICE-REITORA: Prof^ª Regina Lúcia Ottaiano Losasso Serva
PRÓ-REITORA DE AÇÃO COMUNITÁRIA: Prof^ª Maria Beatriz de Barros Moraes Trazzi
PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO: Prof. José Roberto Marques de Castro
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO: Prof. Dr. Sosígenes Victor Benfatti
DIRETORA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS: Profa. Ms. Cláudia Pereira de Pádua Sabia

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE: Prof^ª. Dra. Maria Ester Braga Faria
SECRETÁRIO: Prof. Alaor Benedito Lora
MEMBROS: Prof^ª. Dra. Ivone Tambelli; Prof^ª. Dra. Suely Fadul Villibor Flory; Prof^ª. MSc. Cláudia Pereira de Pádua Sabia; Prof^ª. MSc. Marisa Rossinholi; Prof. Dr. Luís de Castro Campos Junior; Prof. Dr. Armando Castelo Branco Junior; Prof^ª. Dra. Eleusis Mirian Camocardi; Prof. MSc. Luiz Sergio dos Santos; Prof^ª. MSc. Cirene Aparecida Peres.

COORDENAÇÃO, EDIÇÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO: Prof. MSc. Aroldo José Abreu Pinto
ARTEDECAPA: Aroldo José Abreu Pinto
SECRETARIA: Luís Alberto Camargo Vassalo

Endereo para correspondncia

UNIMAR - Faculdade de Ciências Humanas
Av. Hygino Muzzy Filho, 1001 - Marília/SP - CEP 17525- 902 Brasil
Tel: (014) 421-4000 - <http://www.unimar.br>

Publicação anual

Órgão financiador da Publicação: UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

**Catálogo na fonte: Universidade de Marília
Biblioteca Central “Zilma Parente de Barros”**

Estudos: Revista da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR /
publicação científica da Universidade de Marília – Marília, SP: Ed.
UNIMAR; São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

168p; v.7, n.7, 2003

ISSN 1415-8108

1. Ciências Humanas. 2. Ciências Sociais. 3. Educação I. Univer-
sidade de Marília II. Estudos: revista da Faculdade de Ciências
Humanas da UNIMAR.

CDD - 300

Índice para catálogo sistemático:

1. Ciências Humanas	300
2. Ciências Sociais	300
3. Educação	370



Rua Treze de Maio, 71 – Bela Vista
São Paulo – SP - CEP 01327-000
Tel.: (011) 3257-5871
www.arteciencia.com.br



Editora UNIMAR
Av. Higyno Muzzy Filho, 1001
CEP 17525-902
Tel/Fax: (014) 421-4000
www.unimar.br

SUMÁRIO / CONTENTS

APRESENTAÇÃO 7

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

TEACHERS' CONTINUED FORMATION AND THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Myrian Lúcia Ruiz CASTILHO 09

AS RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO

HUMAN RELATIONSHIPS AT WORK

Márcia Oliveira ALVES 17

AVALIAÇÃO: DA PRÁTICA DE EXCLUSÃO PARA A PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

EVALUATION: FROM EXCLUSION PRAXIS TO A PROPOSAL OF EDUCATIONAL INCLUSION

Walkíria Rodrigues Duarte BRANCALHÃO 33

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO DE FÍSICA

REFLEXIONS ABOUT INTERPERSONAL RELATIONSHIPS BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS IN A PHYSICS CLASS

Débora COIMBRA; Jeusius Gomes COUTINHO; Jussara Gonçalves

LUMMERTZ; Terezinha Corrêa LINDINO, 53

UMA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DESEJÁVEIS NAS ORGANIZAÇÕES DO 3º MILÊNIO

ANALYSIS OF THE DESIRABLE MANAGEMENT COMPETENCES IN THE THIRD MILLENIUM

Maria Thereza GONÇALVES 73

PARTICIPAÇÃO DO BACHAREL EM CONTABILIDADE COMO PERITO- CONTADOR JUDICIAL EM PROCESSOS TRABALHISTAS THE ROLE OF AN ACCOUNTER AS AN EXPERT WITNESS IN LABOR LAWSUIT Claudio Natal JARRETTA	89
A CONSTRUÇÃO DO ÍCONE FEMININO: ASPECTOS DA INFLUÊNCIA CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA THE CONSTRUCTION OF THE FEMALE ICON: ASPECTS OF CULTURAL INFLUENCE IN THE CONSTITUTION OF FEMANLE IDENTITY Josiane MAGALHÃES; Ricardo Antonio de PAULOS	101
ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PERÍCIA CONTÁBIL FUNDAMENTAL ASPECTS IN ACCOUNTING EXPERTNESS WITNESS Ademir de OLIVEIRA	111
A QUALIDADE DE VIDA SOB ALUZ DA INFÂNCIA: UMA A BORDAGEM DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE QUALITY OF LIFE UNDER THE CHILDHOOD FOCUS: AN APPROACH OF PRIMARY EDUCATION IN HEALTH Regina Maura REZENDE; Noemia Pereira NEVES; Márcia Z. DUARTE	127
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS NO DEBATE: DESEMPENHO/ COMPETÊNCIA/COMPETITIVIDADE HUMAN RESOURCES MANAGEMENT DEBATE Samuel Correia dos SANTOS; Maria do Socorro TAURINO	135
AS CONVENÇÕES CONTÁBEIS SEGUNDO A ESTRUTURA CONCEITUAL BÁSICA DA CONTABILIDADE THE ACCOUNTING CONVENTIONS ACCORDING TO THE BASIC CONCEPTUAL STRUCTURE OF ACCOUNTING Edmir Barbosa VIANA	153
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA REVISTA ESTUDOS	165
ÍNDICE DE AUTORES	167
AUTHOR INDEX	167

APRESENTAÇÃO

A Revista *Estudos* chega à sua sétima edição. Neste número, destacar novamente a maioria alcançada pela manutenção da periodicidade e pelo total engajamento que hoje notamos de professores e alunos de nossa Instituição e de colaboradores que têm enviado artigos das mais diferentes regiões do Brasil seria, no mínimo, repetitivo. Do mesmo modo, ressaltar o caráter de constante busca de divulgação do conhecimento atingido nesses sete anos de existência do periódico nos parece também redundante. Por isso, gostaríamos de ressaltar, nesta oportunidade, algo que diz respeito à própria constituição da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR: a capacidade que este instrumento de divulgação científica tem demonstrado de reunir uma pesquisa com engajamento; não o engajamento político artificioso, construído para enredar os leitores em torno de uma idéia vaga, sem sustentação, mas, ao contrário, o engajamento pautado pela investigação e análise dos dados colhidos pela observação minuciosa dos sistemas que gerem os grupos constituídos ou aqueles que norteiam as decisões e as questões que afligem a nossa sociedade.

Temos percebido que, cada vez mais, os pesquisadores e intelectuais que contribuem a cada número para a Revista *Estudos* se pautam pela ética e constroem um conhecimento sólido, que baliza

os rumos de nossa história científica coletiva e, do mesmo modo, solidificam os rumos de nossa Instituição, tornando-a uma das mais destacadas em relação à divulgação da ciência na área das Ciências Contábeis e Econômicas, de Administração de Empresas e do Serviço Social. Além do mais, há que se lembrar que a Pesquisa respalda e complementa o Ensino e aumenta as possibilidades de Extensão de serviços à comunidade.

Vale ressaltar também que, a partir deste número, atendendo a uma preocupação crescente com a qualidade dos textos publicados, a Comissão Editorial estará classificando e identificando os trabalhos de acordo com as características que apresentam e dentro das normas instituídas para a Revista - ver detalhes no final deste volume. Em outras palavras, de agora em diante, todos os trabalhos recebidos e aprovados para publicação serão classificados em “artigos inéditos de investigação científica”, “relatos de caso”, “revisão bibliográfica”, “resenhas”, “resumos” ou “notas técnicas”. Trabalhos de outras modalidades também poderão ser aproveitados desde que solicitados ou aprovados pela Comissão Editorial.

Por tudo isso, aplaudimos mais uma vez a todos os que colaboraram neste número e a reitoria desta Universidade, que sempre tem se empenhado para que continuemos atendendo aos anseios da comunidade científica de maneira mais específica e da coletividade de maneira geral.

CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA
DIRETORA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA - UNIMAR

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

TEACHERS' CONTINUED FORMATION AND THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Myrian Lúcia Ruiz CASTILHO*

RESUMO: Neste texto, procuro tratar de um tema importante que surge com a mudança radical das estruturas científicas, sociais e educativas nos dias atuais. Alguns aspectos sobre a profissão docente, entre elas a discussão da formação permanente de professores, que deveria ser vista como um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação, além de considerar que a formação do professor precisa ser intencional e possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Outro item que merece ser discutido é que a formação deve passar pela criação de espaços de reflexão e participação. Sendo assim, a formação profissional do professor é processo contínuo e permanente de desenvolvimento. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

UNITERMOS: profissão docente, formação continuada, aprendizagem, qualidade educacional.

ABSTRACT: In this text I try to deal with an important theme that appears with the radical changing of scientific, social and educational structures nowadays. Some aspects about the teaching profession such as: the

* Mestre em Educação pela UNESP, Marília, SP – Brasil. Professora de Sociologia para o Curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Humanas e Didática da Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo da UNIMAR, Marília, SP – Brasil.

discussion about the abiding formation of this professional (it should be seen as a basal requirement for the needed transformations in Education, besides considering the necessity of intentional majoring to enable teacher's development as a person, a professional and a citizen). Also, we must consider that capacitating must create opportunities for reflecting and participating. Teachers' professional formation is a continuous and permanent development process. So, being a professional means learning always.

UNITERMS: teaching profession, continued formation, learning, educational quality.

Existe consenso de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que os seus alunos se desenvolvam bem e tenham sucesso nas aprendizagens escolares, participem como cidadãos de pleno direito no mundo cada vez mais competitivo sob todos os aspectos.

Muitos setores sociais e principalmente os profissionais da educação vêm colocando em discussão a concepção de educação e a função da escola, a relação entre conhecimento e a vida sócio-cultural e o trabalho de professor. A partir da atuação do profissional da educação, das novas práticas pedagógicas e da demanda social, um novo papel de professor deve ser gestado. O professor constituiu-se no agente privilegiado de mudanças no ensino, já que não apenas conduz o processo educativo como ainda é um dos interessados em resolver problemas do cotidiano.

Elevar a qualidade da atuação dos professores exige ações importantes, entre as quais a da formação. Mesmo a formação em nível superior não é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna necessária a criação de uma formação continuada e permanente para os professores.

A realidade brasileira, complexa e heterogênea, dada a grande diversidade cultural, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e a clientela atendida pela escola, não permite que a formação de professores seja realizada satisfatoriamente.

As estratégias de intervenção implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no sistema educacional estão

provocando mudanças com reflexos na atuação dos professores: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que propõe a valorização dos profissionais da educação em exercício, a política de avaliação (ENEM e Exame Nacional de Cursos), que orienta os sistemas de ensino em busca da melhoria da qualidade, a formulação e divulgação de referenciais da qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Referencial Curricular para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, entre tantos outros subsídios, estão levando propostas aos professores, dando passagem ao estudo e reflexão. A divulgação dessas propostas e a sua discussão vêm fazendo com que os professores reflitam e busquem novas ações.

Muitas instituições têm se dedicado à questão da formação de professores como as Faculdades de Educação, Cursos de Magistério em nível médio, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Entidades Sindicais e outros movimentos. Entretanto, apesar do empenho de muitos e das experiências realizadas, existe uma grande distância entre o conhecimento e a atuação dos professores como também as novas concepções de trabalho do professor que esses movimentos vêm produzindo. Tais mudanças exigem que o professor reconstrua suas práticas, estabelecendo ligações do trabalho educacional e as metas pretendidas.

A formação transcende o ensino que pretende atualização científica, pedagógica e didática; a formação transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza, conforme palavras de Imbernon (2001).

A educação escolar distingue-se de outras práticas educativas como as da família, trabalho e outras formas de relações sociais pelo seu caráter intencional com o objetivo de promover o desenvolvimento e a socialização das crianças, jovens e adultos. Entende-se, portanto, a educação escolar como responsável por criar condições para que

todas as pessoas desenvolvam as suas potencialidades e aprendam o necessário para que compreendam a realidade e participem das relações sociais cada vez mais diversificadas e possam exercer a cidadania.

A formação docente está sendo estudada atualmente sob a forma de competências que têm por objetivo facilitar as etapas do trabalho do professor. Perronoud afirma que

organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. (PERRENOUD, 2000, p.155)

O desenvolvimento de diferentes capacidades torna-se possível por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem. Mas a aprendizagem depende também de como o processo educativo se organiza, dos objetivos definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, conhecer e considerar os diferentes fatores que concorrem para o processo de construção do conhecimento passa a ser uma tarefa à qual os professores não podem se omitir.

Uma educação que se pretenda de qualidade precisa contribuir para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. Para uma formação desse tipo, a escola deve garantir, à criança, jovens e adultos aprendizagem diversificadas, considerando que as transformações científicas e tecnológicas ocorrem de forma acelerada e exigem das pessoas novas aprendizagens. Isto coloca enormes desafios para a sociedade e para a educação escolar. Ser um profissional da educação

significa participar da emancipação das pessoas, pois o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes. O professor é o coordenador do processo ensino-aprendizagem. Deve assumir o papel de sujeito histórico de transformação da realidade escolar, articulando-a à realidade social mais ampla.

É necessário que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente, selecionar, pesquisar, estabelecer relações, pensar e encontrar soluções, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, utilizar diferentes recursos tecnológicos, enfrentar os desafios, ser solidário. Esse conjunto de aprendizagens é um direito de jovens e crianças com a mediação da escola.

Abramovich ouviu escritores famosos sobre professores inesquecíveis e afirma que, em todos os relatos, os professores escolhidos foram

apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos importantes. Suas significâncias éticas, suas exigências e expectativas sua compreensão do real interesse de cada aluno depoente permeiam todos os parágrafos. (ABRAMOVICH, 1997, p.6)

A construção social do profissional da educação é um processo histórico, que tem como base a garantia do direito social à cultura. Os professores são profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade de seu alunos como pessoas e como cidadãos. Por isso, precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas nos quais eles e seus alunos estão envolvidos. Uma educação democrática exige relação de respeito mútuo, preocupação com a justiça, diálogo,

possibilidade de questionamento e argumentação. Trata-se de desenvolver a formação política, cuja ausência muitas vezes tem sido apontada por muitos analistas da história da educação brasileira.

As representações constituem a expressão dos sujeitos, já que cada pessoa tem sua própria história. Sabemos que na expressão pessoal há idéias coletivas, pois os indivíduos que representam são sujeitos sociais pertencentes a uma sociedade culturalmente definida. Chartier confirma que as representações são práticas culturais, isto é, são estratégias de pensar a realidade e construí-la.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e conduta. (CHARTIER, 1990, p.17)

A formação do professor precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão, tomando decisões a respeito da vida coletiva, participando da gestão cooperativa do trabalho e decidindo sua própria atuação no cotidiano escolar, assumindo sua prática social e aprendendo a exercer o poder de intervir para transformar.

As aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser configura uma tendência em formação. Sendo assim, coloca-se uma nova concepção de educação escolar e exige-se uma formação profissional dada a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos.

Apesar das deficiências de formação, felizmente, existem professores leitores e pesquisadores que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, que exigem oportunidades de

formação, que trabalham em equipe, que participam do projeto educativo de suas escolas, que estudam sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, por mais necessária que seja a escola, por mais dignificante que seja o ofício de ensinar, o dia a dia de uma sala de aula, na realidade do Brasil de hoje, exige um heroísmo nem sempre recompensado. E que, apesar do idealismo de muitos e do sacrifício de todos, estamos longe de dar ao professor o respeito que ele merece e deve exigir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny (org.) *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997.

ARROIO, Miguel G. *Ofício de mestre ã imagens e auto imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. Difel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ESTRELA, Maria Tereza (org) *Viver e construir a profissão, o docente*. Portugal: Editora Porto, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formao docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, Luís Carlos (org). *Professores: formao e profissão*. Coleção Formao e Professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados: NUPES, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários ¢ educao, o do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

NVOA, Antonio. *Formao de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formao*, o. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas profissão, o docente e formao, o: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In BICUDO, M.A. V. e JUNIOR, Celestino. A.S. *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

AS RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO

HUMAN RELATIONSHIPS AT WORK

Márcia Oliveira ALVES*

RESUMO: O mercado global tem sido caracterizado pela competitividade e por mudanças contínuas e imprevisíveis. Empreendedores e dirigentes têm enfrentado o desafio de encontrar caminhos apropriados para garantir um futuro promissor, num mercado crescentemente complexo. Na atualidade, pode-se afirmar que as organizações passam por um momento significativo em temor de adequação à realidade nacional e internacional, quanto à valorização da questão humana e do comportamento do cliente em busca da qualidade. O presente trabalho pretende abordar as principais idéias e publicações a respeito de Relacionamento Humano, bem como as relações interpessoais, o relacionamento em equipe, o relacionamento entre chefia e subordinado e suas implicações no desenvolvimento do trabalho.

UNITERMOS: Relacionamento Humano, Relações Interpessoais, Equipe, Desenvolvimento do Trabalho.

ABSTRACT: The global market has been characterized by competitiveness and unpredictable and continuous changes. Developers and managers have faced the challenge of finding proper ways in order to insure a promising future in a complex growing market. Nowadays one can state that organizations are going through a significant time. They fear to adequate themselves to the national and international reality concerning human matters valorization and the customer behavior searching for quality. This paper

* Professora do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR, Marília, SP – Brasil.

intends to deal with the main ideas and publications about human relationships such as interpersonal and group ones as well as the relationship between boss and servant and its implications at job development.

UNITERMS: Human Relationship; interpersonal relationship; group, job development

INTRODUÇÃO

A instabilidade internacional de mercado trouxe um pensar e repensar as questões de produtividade, levando ao declínio sistemas que não mais correspondam às exigências do mercado globalizado que marca o final do século XX: o novo mercado tem exigido maior produtividade a custos menores. Buscando produzir adequadamente a esta nova realidade, as formas de produção vêm mudando gradativamente e percebe-se uma acentuada preocupação voltando-se às questões do relacionamento humano nas organizações. Muito se tem discutido em seminários e congressos a esse respeito; também se verificou aumento nas vendas de literaturas de auto-ajuda, o que mostra que as pessoas estão mais preocupadas com a qualidade pessoal. Corroborando tais aspectos, Oliveira (1997) destaca que o terceiro milênio terá como desafio a valorização das pessoas e humanizar as organizações será a busca para o momento.

As mudanças ocorrem em todo instante a uma velocidade incalculável e, segundo a percepção de Pacheco (1997), várias ondas já foram vivenciadas: a primeira onda, denominada agrícola, cuja preocupação foi com a terra e a produção, passou e deixou seu lugar a uma nova, que foi conhecida como segunda onda, denominada industrial; preocupava-se com as máquinas e a produção em escala, porém, também foi substituída; já a terceira onda, denominada da informação, cuja atenção é voltada para a eficiência e rapidez da informação, finalmente está deixando seu lugar à onda do momento, que vem merecendo bastante destaque e está sendo conhecida como quarta onda, denominada ser humano ou *humanwase*, busca da valorização humana.

Relacionamento Humano

A todo instante e em qualquer lugar os relacionamentos acontecem, seja na escola, no trabalho, no ambiente doméstico ou no lazer. São vários os relacionamentos na vida das pessoas, como entre pais e filhos, assunto que vem merecendo destaque em publicações e estudos científicos, principalmente por serem permeados de conflitos intensos, ocorrendo a necessidade de ajuda especializada tanto pelos pais como pelos filhos; é comum filhos acusarem seus pais de não serem entendidos e os mesmos não saberem como lidar com seus filhos.

Também pode ser conflitante o relacionamento entre professor e aluno; sabe-se que as Instituições de Ensino têm buscado alternativas para melhores formas de aprendizagem, havendo estudiosos que defendem formas flexíveis e democráticas, enquanto outros, em incidência menor, preferem os sistemas mais rígidos. Mas é certo que as relações interpessoais na educação têm sido questionadas; estudos constatam que a relação professor-aluno representa uma considerável diferença no aprendizado.

Segundo Wenth (1998), as relações humanas são influenciadas por fatores conscientes e inconscientes. Na relação professor-aluno, ocorre a interferência dos fatores inconscientes e o não conhecimento deste pode ser gerador de complicações ou mau aproveitamento do ensino. Segundo Hall e Norodby (1993), a psicologia analítica junto à junguiana há muito tempo já destacava a importância de se conhecer e entender que o inconsciente possui conteúdos pessoais e coletivos: o conteúdo do inconsciente pessoal é tudo o que se sabe, mas não se está pensando no momento, ou seja, é constituído de aquisições individuais que são produtos de nossa experiência pessoal, enquanto que o inconsciente coletivo seria um estrato da psique humana, comportamentos e situações que são os mesmos em todos os indivíduos, independentemente de raça, idade, cultura e momento histórico.

Ainda Wenth (1998) acredita que todo professor tem um aluno em si e que todo aluno tem um pouco de professor; pensando assim é que boas relações se farão no aprendizado, uma vez que o professor saberá se colocar no lugar do aluno e permitirá que o aluno cresça e ouse no seu aprender. O oposto como aulas rígidas, professores autoritários são posições que bloqueiam o aprendizado e as boas idéias e dessa forma o aluno poderá tornar-se um mero repetidor do professor, sem nada criar nem questionar.

Os conflitos também estão presentes nas relações amorosas, talvez a espécie mais questionável, dado à dificuldade de entendê-la bem como de explicá-la, por isso a todo momento pessoas se unem ou se separam na sociedade, namoros se iniciam e se desfazem. Não existem receitas para trabalhar com os relacionamentos amorosos; músicos e poetas a todo instante exploram em suas melodias e poemas as dores de 'cotovelos', desamores ou desenlaces. Contudo, o que prevalece é o interesse das pessoas em entender e aprender a lidar com as relações amorosas.

Torna-se relevante para a organização, que tem buscado a inovação e adequação para o novo milênio, a valorização do relacionamento profissional, uma vez que as novas tendências ocorrem no sentido de valorizar as relações humanas no trabalho. A esse respeito Chanlat et al. (1996) observam que

o comportamento humano no trabalho não tem sua origem apenas em uma lógica econômico-racional, mas a própria dimensão psicossocial do trabalho impõe suas relações organizacionais. Com a colocação em evidência dos preceitos da dinâmica de grupo, toma-se consciência das normas, valores sociais e do processo de socialização que influencia o comportamento individual nas organizações. Reconhecendo-se o poder das atitudes individuais no trabalho, chega-se a valorizar um ambiente de trabalho mais humano, mais apto a satisfazer as preocupações profissionais de ordem individual em relação ao trabalho, e assim, se associam satisfação e produtividade, e se tenta maximizar a primeira para atingir a segunda. (p.209)

Relações Interpessoais

As relações interpessoais podem ser definidas como atividades mantidas com outras pessoas, que acontecem de várias formas; Moscovici (1997) chama a atenção ao fato de as pessoas muitas vezes discursarem sobre relacionamento interpessoal, mas não serem capazes de praticá-lo legitimamente, acredita a autora que as pessoas não ouvem tão bem como falam; interrompem os outros quando estão falando; acabam impondo as suas idéias; e, por fim, não compreendem o outro além do seu ângulo de razão.

A comunicação é considerada como ponto de conflito nas relações interpessoais; ela pode acontecer através da fala, dos gestos ou através da escrita. Para Minicucci (1987), o problema grave da comunicação é a forma com que é captada, acreditando que o estado emocional do receptor ou mesmo do transmissor pode interferir na interpretação; este problema pode vir a ocorrer tanto na comunicação verbal como na não-verbal. Já a escrita é mais formal, tendo como ponto negativo o distanciamento.

Para que a comunicação seja aceita e bem resolvida, é necessário que venha seguida de exemplos, porém é comum nas organizações o superior solicitar a seus colaboradores que sejam sorridentes e educados com os clientes, sendo ele próprio agressivo no trato com as pessoas. Acredita-se que o estímulo da comunicação é um fator importante nas relações interpessoais e, quando bem feita, traz satisfação tão elevada como o prazer em se trabalhar naquela empresa. Para Lievore (1999, p.69), “o poder da comunicação deriva 7% da palavra (o que você diz), 38% do tom da voz (como você diz) e 55% da filosofia (expressão do rosto, gesticulação, rosto, entre outros)”.

Atribui-se ao sucesso nas relações interpessoais a capacidade de compreensão do outro e de si mesmo, no entanto há fatores que dificultam as relações interpessoais, como o poder; no relacionamento humano, é comum uma pessoa possuir mais poder que a outra; na

família, geralmente o poder é atribuído ao pai; no trabalho ao chefe ou líder. O poder pode estar relacionado ao contexto, à personalidade ou até mesmo às atitudes realizadas para consegui-lo, sendo este causador de conflitos, uma vez que para algumas pessoas o poder não tem preço, não se medindo esforços para obtê-lo. Segundo Teodósio (1996), o poder pode ser uma atribuição formal, como os cargos dos quais são determinadas funções de autoridade sobre demais membros, ou também o poder informal que é atribuído de acordo com a personalidade, pelo carisma e pela competência interpessoal.

Segundo Desidério (1980), não é possível entender as pessoas e as relações interpessoais sem considerar as diversas variáveis exercidas, como forças ambientais que são influenciadas pelo espaço externo e pelo tempo. Estudos mostram que as pessoas utilizam apenas 10% da capacidade cerebral, mas o que pode impedir o uso dos 90% restantes é que, para entender o seu eu, é necessário permitir uma análise interior e estar consigo mesmo. O estar consigo pode revelar conhecimentos tanto agradáveis como desagradáveis de si, por isso as pessoas geralmente sufocam o eu interior e permitem somente a manifestação daquilo que corresponda aos padrões e normas do ambiente e do tempo; compositores e artistas são considerados esquisitos, porque permitem a manifestação de criações pessoais. Analisando sob este prisma, pergunta-se: será que os gestores que buscam o desenvolvimento da criatividade e motivação no ambiente de trabalho têm críticas da necessidade de se entender as pessoas e as Relações Humanas?

A flexibilidade nas relações interpessoais no ambiente de trabalho vem chamando a atenção pelos resultados conseguidos. Segundo Barthett e Groshall (1997), a 3M é um exemplo em que permitir a participação e a manifestação de idéias dá certo; para a empresa, o papel principal da alta gerência é criar um ambiente interno no qual as pessoas entendam e valorizem a forma de se operar. Nela, o gerente tem função de apoiar a iniciativa individual, destruir a burocracia e o cinismo, estimular o relacionamento de confiança pessoal entre os níveis mais altos e os mais baixos.

Relacionamento em Equipe

O trabalho em equipe, na atualidade, tornou-se necessário e cada vez mais frequente; os efeitos da globalização têm forçado um grande contingente de trabalhadores a se capacitarem para o trabalho em equipe, sem distinção de categoria profissional ou posição hierárquica. Para Guerra (1997. p.42), “as equipes superam a performance das pessoas que atuam sozinhas, existindo uma relação entre a capacidade de trabalhar em equipes e a capacidade de alcançar resultados”.

Segundo Sirianni (1997), já na década de 60, a *Shell*, juntamente com o *Tovistock Institute* de Londres promoveu um projeto que recebeu o nome de *Shell Philosophy Project* (Projeto Filosofia Shell), que envolveu várias pessoas, entre funcionários, executivos, frentistas e sindicalistas, em várias conferências que foram realizadas longe de seus locais de trabalho e onde foram discutidas as bases da reformulação do ambiente de trabalho. Ao término, os resultados foram distribuídos a todos os dirigentes da *Shell* e, já na década de 70, na *Shell* Canadá, esses resultados foram utilizados para elaborar sua filosofia, destacando: a importância de usar a equipe como alicerce; que todos os envolvidos na equipe devam aprender a desempenhar todas as atividades; que a equipe é responsável pelos resultados, pela execução das atividades e pela solução dos problemas do dia-a-dia. Estabeleceram, enfim, a não-restrição nas classificações de funções e horários e que a gerência tem a função de nomear os coordenadores, mas é a equipe que indica os candidatos.

No trabalho em equipe, estão presentes os relacionamentos humanos e acredita-se que o mau andamento desta, bem como o fato de não se atingir o esperado, podem ser conseqüências das dificuldades nos relacionamentos entre seus membros. Segundo Schultz (apud Moscovici, 1996), existem três zonas de necessidades interpessoais em todos os grupos, ou seja, necessidade de ser aceito, necessidade de controlar e necessidade de afeição.

A inclusão significa a necessidade de sentir-se considerado pelos outros e de sua existência no grupo, sendo este o momento de intensificar a participação, bem como definir papéis.

A fase de controle significa o respeito pela responsabilidade no grupo, é considerado como o período de jogo de forças, de competição por liderança, de discussão sobre metas e métodos e formulação de normas e condutas; pode ser definida como a fase onde se busca atingir um lugar satisfatório às suas necessidades de controle, influência e responsabilidade.

Uma vez realizadas as fases anteriores, inicia-se a busca da afeição, sentimentos de ser amado e amar o outro; nesse período percebe-se a integração emocional no grupo, onde são manifestados sentimentos de hostilidade, afeição, ciúme, afeto, apoio e outros. As relações de afeição não são estáveis, a cada período de suas vidas as pessoas buscam se afeiçoar àquelas que correspondam as suas características pessoais.

No relacionamento em equipe, pode-se identificar que, ao iniciarem, as pessoas se colocam mais receosas e se soltam à medida que forem conhecendo e adquirindo segurança, mas, se não atingirem o nível de se sentirem seguras, sua relação poderá ser conflitante com o grupo e dificultar a execução das tarefas, fatalmente contribuindo para o mau desenvolvimento no trabalho. O gestor é responsável pelas relações na equipe de trabalho, cabe a ele traçar os mecanismos facilitadores dos relacionamentos e crescimento da equipe.

Segundo Guerra (1997), o que pode dificultar o trabalho em equipe é a difícil arte de conviver, que é própria do ser humano; destaca que o homem é intrinsecamente relacional e que não pode se realizar isoladamente, pois os laços sociais são indispensáveis ao progresso humano. O autor destaca ainda que para o trabalho em equipe dar certo é necessário que haja harmonia entre os participantes e o respeito na execução das tarefas; também se deverá estar comprometido com o grupo e seus objetivos.

Já Markert (1998) aponta como fatores que dificultam o trabalho em equipe o despreparo dos dirigentes em capacitar seus colaboradores para desenvolver trabalho em espírito de grupo, e também as próprias organizações que não oferecem o mesmo nível de qualificação a todos os membros da equipe. Como pontos facilitadores, destaca a importância de desenvolver o potencial do grupo, o agir autônomo e cooperativo, o conhecimento das atividades anteriores e posteriores e a valorização de uma atuação consciente, e não somente a execução das tarefas, como na fábrica taylorista?

É importante a atuação do líder no trabalho em equipe, sendo preponderante seu posicionamento. Sievers (1997) afirma que um verdadeiro líder de equipe é aquele que coloca sua performance em primeiro lugar e que possua a humildade, para, quando necessário, reconhecer que precisa de ajuda. O líder bem sucedido sabe que a meta é constituída por resultados da performance da equipe, ao invés de realizações individuais, inclusive dele próprio. Ele trabalha no sentido de esclarecer o seu propósito, suas metas e sua missão, desenvolvendo senso de compromisso e autoconfiança, reforçando os conhecimentos e a forma de abordagem da equipe, removendo quaisquer obstáculos criados externamente e gerando oportunidades para outros.

Ainda para Sievers (1997), o líder de equipe acredita não ter sempre resposta aos problemas e chama para discussão, aceita todas as sugestões e permite que o grupo as formule. O ego não é sua preocupação predominante. Tudo pode ser aprendido e trabalhado. É necessário que o líder tenha equilíbrio, conseguindo administrar possíveis perdas de controle e situações de desafios. Mas, na verdade, para a equipe será a oportunidade de assumir riscos que podem envolver conflitos, mas o conflito tende a ser revertido em confiança, em segurança e independência, enfim poderá proporcionar um ambiente mais criativo; é importante saber que, para que os aspectos mencionados aconteçam, é necessário que o líder seja flexível. Observam Cabana e Parry (1997, p.58): “O conflito é uma valiosa fonte de novas idéias, em vez de reprimi-lo, o líder deve controlá-lo”.

Mayerson (1998) declara que foi preciso começar tudo outra vez para descobrir o que é a nova liderança e afirma que, nas suas antigas formas de trabalho, recomendava que as pessoas deixassem seus problemas pessoais em casa para não prejudicá-las (no trabalho), mas o momento deixa claro que os problemas pessoais são também de interesse dos executivos.

Relacionamento entre Chefes e Subordinados

Conforme observado através da revisão da literatura especializada sobre o tema, acredita-se que o relacionamento entre chefes e subordinados tem grande influência nos resultados das atividades no trabalho. Para Sievers (1997), o líder é responsável pela performance de seus subordinados.

As teorias mais antigas de administração defendem que o líder tem traços que o distinguem das outras pessoas. Teorias que estudam a personalidade e comportamento do líder enfatizam que a liderança pode ser aprendida e propõem treinamento para um líder mais eficaz. Definem ainda a liderança situacional, a qual depende da situação, enfim é a situação que determina o estilo de liderança a ser utilizada e poderá variar de democrática a autoritária, ou vice-versa. Os primeiros estudos sobre liderança baseavam-se em traços e características pessoais dos líderes eficazes, negando possibilidades da ocorrência de um processo de aprendizagem quanto ao comportamento de liderança. Com o tempo, foram dando lugar a uma perspectiva situacional, que visualiza um estilo mais flexível e adaptativo para a liderança eficaz. Corroboram tais aspectos Teodósio (1997):

Os primeiros estudos sobre liderança baseavam-se em traços e características pessoais dos líderes eficazes, negando possibilidades da ocorrência de um processo de aprendizagem quanto ao comportamento de liderança . Os trabalhos que se seguiram , rompendo com essa visão determinista, passaram a enfatizar os diversos estilos e

padrões comportamentais do líder. Essa abordagem, que prescrevia o estereótipo ideal de liderança, foi dando lugar a uma perspectiva situacional ou contingencial, que visualizava um estilo mais flexível e adaptativo para a liderança eficaz. (p.219)

Existem vários tipos de líderes, o autoritário, o democrático e o liberal. O líder autoritário fixa as diretrizes sem participação do grupo, cabendo a ele determinar as providências e técnicas para a execução das tarefas, cada uma por vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo; determina as tarefas e os companheiros de trabalho; o líder é denominador, pessoal nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro. Enquanto que o líder democrático permite que as diretrizes sejam determinadas pelo grupo e somente os estimula e assiste; é o grupo quem determina as técnicas e as providências para atingir o alvo; é o grupo quem solicita o líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para a escolha; permite que a divisão das tarefas e o companheiro de trabalho sejam escolha do próprio grupo e, por fim, é objetivo, limitando-se aos fatos, em suas críticas e elogios. O líder liberal dá liberdade para as decisões, só opina quando solicitado pelo grupo, deixa as tarefas técnicas à escolha do grupo e só faz comentários das atividades quando solicitado.

Podem-se encontrar na posição de gerente pessoas que não possuam capacidade de liderar, podendo assim comprometer seu sucesso. Para Teodósio et al. (1996), o gerente que não é um líder invariavelmente utiliza-se de métodos coercitivos na coordenação de sua equipe, quando na consecução das metas estabelecidas. Após vários estudos, chega-se à conclusão de que o estilo de líder mais apropriado está relacionado ao contingencialismo, uma liderança condicionada à situação; o líder que queira manter o desempenho em diferentes situações, pode maximizar resultados através de equipes.

Para Bowditch e Bueno (*apud* TEODÓSIO et al., 1996), a abordagem contingencial traz as seguintes teorias:

A teoria contingencial de Fred Friedler prega que a liderança eficaz é baseada no grau de ajuste entre o estilo de um líder e o ponto até o qual uma situação específica permite que ele exerça influência sobre o grupo. O modelo do estilo líder-participação. Enfoca o comportamento do líder e a participação do grupo na tomada de decisão. - A teoria da atribuição, segundo a qual se um subordinado (ou um observador) tiver uma idéia implícita do que constitui a boa ou má liderança e seus efeitos comportamentais, as características de liderança poderão ser enato atribuídas a uma pessoa que esteja relacionada com a situação. A teoria do processamento de informações sociais, onde a liderança é focalizada pelo prisma dos membros da organização e suas percepções à luz do conceito de processamento de informações. (p.221)

Bernardes (1997) aborda os chefes brutais e destaca que a violência que atinge a maioria das pessoas no trabalho é a violência psicológica, que pode ser até mais nociva que outras, pois promove enormes estragos na alma das pessoas, abala sua auto-confiança, destrói seu amor e respeito próprios, causando, inclusive, depressão. O mais grave é que a as vítimas da violência psicológica, em sua maior parte, não a denunciam, até pela grande repressão a que estão sujeitas a receber e a suposta (e temida) perda do emprego. Existem vários programas que fazem entrevistas com os funcionários que estão se desligando da empresa, que é uma oportunidade de se falar o que acontece, podendo ocorrer neste momento a possível punição dos superiores.

O chefe brutal não tem espaço no mercado global, que se caracteriza pela competitividade e busca de melhores condições de produção, nele não será permitida a atuação desse tipo de liderança, pois o momento exige flexibilidade e espontaneidade, na busca de condicionamentos que permitam produzir mais e melhor. Segundo Matos (1996), o líder terá função de educar e permitir que as pessoas pensem.

Segundo Gaiano e Cabrera (1989), os estilos de gestores vêm mudando, em decorrência da necessidade do mercado. O estilo clássico, oriundo da revolução industrial, deu certo por um longo período; ele baseava-se na ênfase no controle da execução das tarefas, era mecanicista e autoritário. Nele, a relação entre superiores e subordinados acontecia de formas dependentes, esperavam-se as ordens e estas eram executadas mecanicamente, não se fazendo nada mais que suas tarefas. Para os autores, os motivos que levaram à crise desse estilo foram as mudanças organizacionais refletidas pelo mercado global, que exigem rapidez e não centralização das decisões. Esta nova realidade requer um novo estilo de liderança que seja mais aberto, pois exige uma relação mais coletiva com o compartilhar das responsabilidades e integração das informações.

Os novos tempos têm exigido um posicionamento diferente dos gestores no trato com as equipes, sendo o momento de esquecer o autoritarismo e a repressão; o líder deve ser capaz de motivar seu pessoal. Corroboram Cabana e Parry (1997), afirmando que o exercício da autoridade pode ser suficiente em épocas de estabilidade, mas, para um ambiente em constante transformação, é preciso haver líderes que conduzam a equipe e a ajudem a superar dificuldades, motivando-a para atingir o nível da qualidade.

CONCLUSÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar e discutir alguns posicionamentos acerca das Relações Humanas no trabalho, mostrando que estas são relevantes no desenvolvimento do trabalho.

Não podemos discutir relacionamentos humanos sem pensar no processo de liderança, que, segundo as discussões apresentadas, é crucial na relações de trabalho.

Assim, é fundamental pensarmos para o melhor resultado das tarefas e melhor qualidade das equipes que sejam bem dirigidas, com líderes abertos às relações e à valorização do humano.

O momento reconhece o poder das atitudes individuais no trabalho, chega-se a valorizar um ambiente de trabalho mais humano, mais apto a satisfazer as preocupações profissionais de ordem individual em relação ao trabalho, e assim, se associam satisfação e produtividade e se tenta maximizar a primeira para atingir a segunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABANA, Steve, PARRY, Charles. Liderança para tempos turbulentos. *HSM Management*, São Paulo, Savana Ltda., n.5, p.54-58, nov./dez. 1997.

DESIDERIO, Fiorangela. *O Reencontro: Análise das Relações do Indivíduo Consigo Mesmo e Com os Outros*. São Paulo: Cortez, 1980.

GAIANO, Luciano, CABRERA, Luiz Carlos. Administração Estratégica de RH: uma abordagem sinérgica. *Mercado Global*, Rio de Janeiro: Globo, v.16, n.82, p.15-19, nov. 1989.

GUERRA, Leila Boni. Uma Visão Dinâmica do Trabalho em Equipe. Temas Sobre Desenvolvimento, São Paulo: Memnon edições científicas Ltda., v.6, n.31, p. 41-44, mar./abr. 1997.

HALL, Calvin S, NORODBY, Vernon J. *Introdução, o x Psicologia Junguiana*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MARKERT, Werner. Trabalho em grupo nas empresas Alemãs: Um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional. Educação e Sociedade, *Revista Quadrimestral de Ciências e Educação*, o, CEDES, Campinas-SP: Papirus, v.19, n.64, p. 149-161, set. 1998.

MARQUES, Juracy C. *O Mundo Típico e o Mundo Atípico das Relações Interpessoais*. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre: v.1, n.1, p.32-41, 1986.

MEYERSON, Mort. Eu Mudei. *HSM- Management*, São Paulo: Savana, v.1, n.1, p. 34-37, jan./fev. 1998.

MINICUCCI, Agostinho. *Relações Humanas: Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo : Atlas, 1987.

MOSCOVICCI, Fela. *Desenvolvimento Interpessoal*. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MOSCOVICCI, Fela. *Equipes D.,o Certo: A Multiplicação do Talento Humano*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MOSCOVICCI, Fela. *Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas, 1991.

MOSCOVICCI, Fela. *RenascenÁa Organizacional*. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

SIRIANI, Carmen. A força das equipes: A organização do trabalho de equipes semi-autônomas em uma planta industrial da Shell. *HSM - Managemen*, São Paulo, Savana, v.1, n.5, p. 86-87, nov./dez. 1997.

TEODÓSIO, Armino S.S, RODRIGUES, José R. G., GASPAR, Renata M. Liderança num ambiente de inovações organizacionais: um estudo de caso em unidades de negócios. In. Encontro de pós-graduação em Administração, 23-25 set. 1996, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte, ENANPAD, 1996.

**AVALIAÇÃO: DA PRÁTICA DE EXCLUSÃO PARA A PROPOSTA
DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

**EVALUATION: FROM EXCLUSION PRAXIS TO A PROPOSAL
OF EDUCATIONAL INCLUSION**

Walkíria Rodrigues Duarte BRANCALHÃO*

RESUMO: Este artigo discute sobre o papel da avaliação educacional ante um mundo permeado pelas desigualdades sociais, onde o ser humano se mostra manipulável aos interesses do mercado. Traz uma reflexão sobre possíveis interações do processo de avaliação com a *exclusão escolar do adolescente autor de atos infracionais*.

UNITERMOS: avaliação educacional; mercado; exclusão escolar; adolescente infrator.

ABSTRACT: This article broaches about the educational evaluation in a world full of social inequality, where the human being seems to be situated or manipulated by the market interests. It introduces a reflection about possible relationships in the process of evaluation and school exclusion of adolescents who commit infractions.

UNITERMS: educational evaluation; market; school exclusion, adolescents who commit infractions.

* Assistente Social, Especialista em Gestão da Política de Seguridade Social. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP – Marília/SP – Brasil.

INTRODUÇÃO

A atuação profissional com adolescentes autores de atos infracionais, especificamente com os que estão submetidos a medidas sócio-educativas¹, despertou-nos o interesse em estudar mais cuidadosamente o assunto. Entre os aspectos que compõem o perfil desses adolescentes, chama-nos a atenção o fato de uma parcela significativa deles estar *fora* do sistema educacional.

Um perfil traçado pela UNICEF, em pesquisa feita em centros de internação de menores infratores de 23 Estados brasileiros, demonstra que

a maioria dos adolescentes que cometeu delitos contra a vida... *havia abandonado os estudos...* Já dos adolescentes que estão internados por crime contra o patrimônio (...) 20% *nunca tiveram instrução formal.* (Folha de S. Paulo, 31 out. 1999) [grifos nossos]

O Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA - Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1.990, traz uma proposta ideológica cujo objetivo é a proteção integral e a garantia de direitos de cidadania às crianças e adolescentes deste país. Para dar concretude aos preceitos legais contidos nos 267 artigos do Estatuto, a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público têm o dever de assegurar ações que possibilitem a implementação dessa lei.

A sociedade, representada por atores das diversas áreas, reluta entre o discurso teórico e a prática, quase sempre seletiva e excludente. Observamos que, embora explicitamente amparados numa lei que tem por princípios a garantia de direitos a todas as crianças e adolescentes,

¹ Medidas sócio-educativas, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, são aplicadas pela autoridade judiciária ao adolescente autor de ato infracional. Possuem caráter educativo e objetivam sua reflexão acerca do ato cometido, oportunizando a compreensão da realidade e a efetiva integração social.

o que se faz é reproduzir e sedimentar o estigma e o comportamento delinqüente. Segundo Brancalhão e Martini,

o cumprimento de uma medida sócio-educativa pelo jovem em conflito com a lei, não lhe garante ou facilita a reinserção social. Ao contrário, torna-a ainda mais um desafio, entendendo-se que uma medida judicial é a representação concreta do processo de exclusão, para o qual concorreram a pobreza, a discriminação, a subalternidade, a não equidade, a não acessibilidade e a não representação pública. Nesse processo é “colado” ao adolescente o papel de infrator. E será através deste rótulo que ele desempenhará todos os outros papéis (BRANCALHÃO & MARTINI, 2000).

O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente trata do direito à *educação, cultura, ao esporte e ao lazer*. Visando ao pleno desenvolvimento e ao preparo para o exercício da cidadania, à criança e ao adolescente são assegurados direitos que se referem ao *acesso e permanência na escola, a contestar critérios avaliativos, ao respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do seu contexto social entre outros*. Por outro lado, *é atribuída ao poder público a competência de implementar estratégias para a inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental*.

Conforme os dados apresentados inicialmente, parece possível afirmar que esses direitos não estão sendo plenamente respeitados. Particularmente quanto aos adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais, temos a grande maioria *fora do sistema de ensino e/ou com nível de escolaridade bastante defasado em relação à idade cronológica*.

Assim, dos vários ângulos que compõem o perfil dos jovens em conflito com a lei, buscamos analisar a *exclusão escolar*, na perspectiva de discutir suas possíveis causas e interfaces. Mais especificamente, com este estudo, temos o objetivo de refletir sobre

alguns aspectos da educação brasileira e a provável relação da avaliação educacional com a exclusão desses adolescentes da educação formal.

Um pouco da conjuntura político-econômica e alguns rebatimentos nas políticas públicas brasileiras

Vivemos uma era de aprofundamento das contradições. Os indicadores sociais, implacáveis, apontam para a ampliação das desigualdades e para um processo evidente de exclusão social, onde um número crescente de pessoas se encontra alijada do acesso ao trabalho e à vida econômica. Em contraste, os avanços tecnológicos e científicos registrados nas últimas décadas, paradoxalmente geraram aumento da produtividade e refletiram na ampliação da capacidade de produção de alimentos, medicamentos, enfim, das possibilidades de melhoria da qualidade de vida.

A esse respeito, Gentili e Frigotto (2001) afirmam que não há evidências de superação da profunda defasagem entre o mundo industrializado e os povos dependentes.

Ao contrário, a exclusão social não é produto natural do devir histórico. O processo de globalização, combinado com o atual momento de crise do processo de produção capitalista, é, em si mesmo, diferenciador. Ao mesmo tempo e no mesmo movimento aprofunda o fosso que separa os países desenvolvidos dos países subdesenvolvidos.

Sob a ideologia da globalização, os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração, como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza destes países. Todavia, esta hipótese é falsa. A integração através do atual padrão de desenvolvimento é impossível. O que se vê é o crescimento das desigualdades

que passam a chamar cada vez mais atenção pela violência de seu crescimento e resultados sociais.(GENTILI & FRIGOTTO, 2001).

Para o crescimento do capitalismo, é essencial que haja a crise. O equilíbrio e o pleno atendimento aos direitos sociais não se compatibilizam com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. É inerente ao sistema a geração da miséria e da exclusão social. Contudo, o processo de exclusão não é ignorado pelas classes dominantes, posto que, ao serem estabelecidas políticas de combate aos resultados da exploração, evita-se a redução das condições de vida a patamares muito aquém do mínimo já estabelecido pelo processo civilizatório; as políticas sociais centradas no pensamento neoliberal, mais do que proteção à cidadania, buscam evitar o ressurgimento das lutas de classes e a instauração do caos social em níveis ingovernáveis.

Constata-se que a exclusão social e o processo de reestruturação produtiva pautada no capitalismo são verso e reverso da mesma moeda; mais, são co-dependentes à medida que um é produto e produtor de outro.

Assim, são ampliadas as relações de poder, evidenciando-se a autonomia dos países desenvolvidos, em contrapartida à dependência dos subdesenvolvidos. Ao lado dos avanços tecnológicos e da acumulação financeira, estão a polarização social, o aumento da pobreza, marginalização e desemprego em massa.

Observa-se que as políticas públicas brasileiras têm se mostrado insuficientes e ineficazes no enfrentamento da exclusão social, apontada entre as principais causas da violência. Entretanto esse fenômeno identificado pela sua face mais evidente - o crime - homicídio, assalto, tráfico de drogas, seqüestro, possui outra face desenhada pela injustiça social, que, embora produzida socialmente, é muitas vezes ignorada – o não direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à moradia.

Historicamente, a ineficácia dessas políticas agrava-se ainda

mais no trato de adolescentes com prática de delitos e, segundo Teixeira (1994), desde os tempos de Colônia este país registra crianças e adolescentes em situações hoje chamadas ‘situação do risco’.

A história do Brasil demonstra a existência de meninos na rua, na mendicância, no trabalho precoce e insalubre, nos institutos agrícolas e cárceres no Brasil Colônia, Império, República. (TEIXEIRA, 1994)

Atualmente o alarme social produzido por infrações cometidas por jovens tende a comprometer o conjunto das políticas para a infância. A falta de resolutividade da questão sugere a possibilidade de retrocessos no campo legislativo e judicial. Deparamo-nos com a

incapacidade nacional de integrar jovens que possuem história de exclusão multifacetada: da família destituída de seu papel, da habitação precária, da escola que marginaliza, da ausência de espaços de lazer, das gangues, da falta de perspectiva de emprego, do poder público e, enfim, das políticas públicas (BRANCALHÃO & MARTINI, 2000).

Existe uma multiplicidade de estudos, na busca de compreender o comportamento delinqüente do adolescente e, assim, equacionar um problema que vem desafiando estudiosos e autoridades. Há uma corrente que compreende a ocorrência do comportamento infracional como responsabilidade exclusiva do próprio indivíduo, ou no máximo, de sua família. A resposta advinda dessa compreensão traduz-se em atitudes que expressam a intenção de expurgar, ou seja, limpar, livrar a sociedade do que está sendo entendido como uma *degeneraÁ,,o da espÈcie*.

Essa lógica apóia-se na premissa de que nossas escolhas são isentas de controle social, emanando apenas de nossos desejos. Ignora-se que a exclusão é produzida socialmente, que o sistema

político-econômico manipula, constrói seus modelos: ídolos e marginais, enquanto os dominados são levados mansamente a aceitar e reproduzir a situação que interessa aos dominantes. O controle não ocorre apenas por pressão; o pior deles, e o que mais malefícios pode fazer à liberdade do homem, é o controle sutil, aquele que leva a pensar que as ações são produtos de escolhas conscientes.

Portanto, entende-se de fundamental importância a busca de novas alternativas para o enfrentamento dessa questão, em que o estudo das várias interfaces que a compõem, sem dúvida alguma significará ampliação nas possibilidades de êxito.

A educação como direito

O direito à educação, mais que um direito a adquirir conhecimentos, escutar, mais que uma obrigação a cumprir, é “um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (PIAGET, 1975). Assim, temos que a educação não é apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento humano, em que se faz necessário reconhecer o papel fundamental que os fatores sociais possuem na formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, um adolescente, ao praticar um ato infracional, denuncia o fracasso das instituições sociais - família, *escola*, comunidade, programas de atendimento. Segundo Teixeira, o delito do adolescente ‘fala’ de um distúrbio. É o sintoma de algo grave que ocorre no tecido social, nos seus grupos de pertencimento e nele mesmo (TEIXEIRA, 1994).

As condições internas do indivíduo oferecem apenas esboços a serem desenvolvidos, anulados ou ignorados; esses esboços, o meio social e educativo poderá transformar positivamente ou destruir para sempre. O direito à educação é portanto o direito que o ser humano tem de se desenvolver normalmente, a partir das potencialidades que

possui; o dever da sociedade é de transformar essas potencialidades em realizações efetivas e úteis.

Nesse sentido, a educação para além da estrita tarefa de transmitir conhecimentos e da atribuição de propiciar formação e informação, possui um sentido lato imprescindível e decisivo na formação de uma sociedade, podendo constituir-se em instrumento de viabilização do acesso às oportunidades de superação da condição de exclusão e de formação de valores positivos nesse adolescente, para participação na vida social.

Educação e controle social

Tendo em vista o propósito de discutir questões atinentes à avaliação educacional e suas interfaces no processo de exclusão escolar do jovem infrator, faz-se importante compreender sob quais paradigmas se apóia essa reflexão, cabendo assim resgatar alguns conceitos de educação, pois muitos são os sentidos com que tem sido empregada esta palavra.

A educação centrada no aluno, segundo Bicudo (1983), procura

auxiliar o indivíduo a se tornar pessoa, ou seja, a se tornar eminentemente humano ao se atualizar as suas potencialidades. Neste sentido trata-se de uma educação essencialmente humanística, ou, melhor exprimindo o seu significado, humanizante. (BICUDO, 1983)

Durkheim (1958) prioriza em sua conceituação a influência exercida pelos adultos sobre crianças e adolescentes:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e

morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio social especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1958)

Em síntese, a maioria das concepções exprime o desejo de propiciar o desenvolvimento das faculdades potenciais do ser humano. Há que se ressaltar, porém, que, em alguns casos, na missão do educador evidenciam-se mecanismos de forma a propiciar a verdadeira autonomia e emancipação. Em outros, constata-se claramente a educação como meio de reprodução de habilidades ou qualidades exigidas pelo meio social, que as prescreve como necessárias.

No entanto, apesar das diversidades de fins que possa ter a educação, se uma pesquisa fosse realizada entre educadores buscando conhecer qual objetivo profissional possuem, provavelmente resultaria em respostas muito similares. Assim, acredita-se que o alvo *explícito* da educação é a autonomia, a liberdade e a emancipação dos homens, valores impensáveis fora da democracia.

Entretanto o mundo contemporâneo, no qual está inscrita a educação, apresenta grande distanciamento dessas perspectivas nas suas relações. A idéia de democracia, entendida pela elite, apresenta-se como possível apenas para si mesma. Ao povo caberia acomodarse. A democracia moderna vem, ao contrário do que pretendia, privilegiando algumas minorias, em detrimento das grandes massas despossuídas. O respeito à diversidade e a busca de equidade vêm se reduzindo assustadoramente, à medida que a divisão social do trabalho cresce. Como a educação poderá cumprir seu papel, num mundo onde o ser humano vem sendo degradado? Conforme diz Chauí (1984):

Tecendo uma genealogia do mal, uma teodicéia às avessas, Rosseau dirá que não é possível formar o cidadão; política e ética estão cindidas e o máximo que se pode fazer é compensar a perda da inocência natural e da

universalidade ético-política educando o indivíduo para que possa respeitar e amar o outro enquanto seu outro. ... ‘o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser’ (Otávio Paz). Aumentou posse e consumo, de uns, miséria e fome de outros – diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade, roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza (CHAUÍ, 1984, p.55).

A banalização e vulgarização do saber é presente, visto que o mundo está dominado pelo que se chama de progresso tecnológico e, além dele, tudo o mais se banaliza e perde a importância.

Recebo, sob a forma de informação, uma versão degradada de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto de seu consumo. Nem mesmo como consumidor tenho acesso aos produtos mais elaborados da cultura letrada, ao mesmo tempo em que, para as classes dominadas e exploradas, essa “invasão cultural” (Paulo Freire), é um assalto à identidade e um rombo no trabalho de resistência. ... o vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel, não sendo mais possível manter o alibi dos liberais, isto é, de que o saber é mal usado pelo poder. Identificaram-se (CHAUÍ, 1984, p.59).

Constata-se que, embora a política educacional procure manter um movimento próprio, em busca de firmar suas próprias bases ideológicas, no Brasil assim como em outros países dependentes, há uma clara relação entre a política educacional e as políticas econômicas, com o estabelecimento de fundamentos educacionais para esses países, muito diferentes dos que são postos naqueles tidos como desenvolvidos.

O pensamento neoliberal, agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes. Estas “orientações”, expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial, não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos. (GENTILI & FRIGOTTO, 2001, p.66).

Entendendo-se ainda o controle do trabalho como essencial para o crescimento do capitalismo, conclui-se que o processo de produção de mão-de-obra, especializada ou não, está subordinado às necessidades do mercado. Vemos assim a ideologia do capital subjugando a educação, enquanto política de formação profissional de mão-de-obra.

Como poderá a educação exercer o seu papel nessa conjuntura e qual enfrentamento é possível ser feito, visto que o modelo econômico vigente está pautado justamente nas diferenças sociais, onde todos devem competir, porém só alguns podem ganhar, onde o desenvolvimento de uns só existe com o subdesenvolvimento de outros?

Neste momento da história, os educadores são chamados a resgatar a condição humana da educação. Como diz Arroyo, “as instituições da sociedade não dão conta mais de que o ser humano viva com uma mínimo de dignidade, estamos num processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que este processo seja educativo, humanizador” (ARROYO, 2001).

Interpretando o que sugere Arroyo, compete-nos apreender desse processo revolucionário suas dimensões educativas, presentes na própria desumanização da vida de milhares de seres humanos neste país. Sujeitos no limiar da dignidade humana. Está posto o desafio.

A avaliação educacional

Com origem nos colégios no século XVII, a avaliação tornou-se inseparável do ensino popular, desde o século XIX, com a

escolaridade obrigatória. Traz em si a expressão da desigualdade, já que, ao celebrar a excelência de alguns, estigmatiza a ignorância de outros.

A avaliação tem sido tema de interesse nas diferentes áreas do saber. A começar pelas disciplinas pertencentes às ciências ligadas à Educação, com uma dimensão intrinsecamente pedagógica, assume também dimensões sociais e ideológicas, o que se reflete na pluralidade de referências bibliográficas, onde a avaliação educacional é abordada para além de sua competência como instrumento da aprendizagem, atingindo o status de co-construtora dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas, bem como reprodutora da política econômica do Estado.

Embora inegáveis os vínculos entre educação e economia, os sistemas educacionais e com eles os sistemas de avaliação podem ser transformados, com potencial para gerar mudanças de impacto social extraordinárias.

Uma das críticas à avaliação usualmente aplicada na escola brasileira é devido à mesma operar com verificação e não com avaliação de aprendizagem. Luckesi (1990) afirma:

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”... A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E...pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas. O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...” Porém o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação...” ... A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato

que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1990).

Esse tipo de prática acaba chegando a resultados meramente classificatórios do educando, como se a aprendizagem se restringisse apenas em aprovação ou reprovação. Uma avaliação com caráter verificatório despreza a possibilidade de apreender do processo, o que ele tem de mais rico e mais significativo para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos. Em vez disso, como resultado tem contribuído para “desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante ‘ameaça’ da reprovação (LUCKESI, 1990)”. A dinâmica de aferição do aproveitamento escolar não é um fim em si mesmo, mas é um importante momento de reflexão sobre os resultados até então alcançados, com vistas a um possível redimensionamento da ação para construção dos resultados pretendidos.

A avaliação pode ser entendida como instrumento de inclusão escolar do educando, na medida em que possibilita identificar problemas e reajustar a “rota”, antes que se chegue ao final, ou antes que o desestímulo leve à desistência, ao abandono da trajetória. É preciso que o uso da avaliação busque detectar os aspectos positivos da aprendizagem, e que portanto devem ser preservados, mas também, e principalmente, possa identificar aspectos falhos, de forma a subsidiar tomadas de decisão que redirecionem o aprendizado e com ele o desenvolvimento do aluno.

Interessante observar que, segundo o autor acima citado, também estão contemplados entre os aspectos a serem avaliados “as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos”, revelando as várias dimensões que interagem no processo educacional.

Utilizando-se da verificação, tais manifestações são entendidas

de forma descolada do contexto maior, posto que não se aplicam interpretação e contextualização dos dados; recebem assim como resposta um conceito definitivo, o qual, conforme a história de vida do educando – como por exemplo, se tiver outras prioridades vitais, entre as quais a fome, o frio, a falta de moradia e de respaldo familiar – acarretará certamente na aproximação cada vez mais da exclusão do sistema educacional.

A modalidade de verificação, por trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar

reifica a aprendizagem, fazendo dela uma ‘coisa’ e não um processo. ... a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências na direção da construção, dos resultados que se deseja (LUCKESI, 1990).

A inclusão educacional também não pode prescindir da igualdade de oportunidades de acesso e permanência; porém, a efetivação do direito à educação exige, para além deste conceito, o que chamamos de *princípio da eq. idade*. Os humanos naturalmente apresentam diferenças individuais, as quais resultam de uma infinidade de fatores, entre os quais, as condições culturais, sociais, ambientais, oportunidades de informações, questões biológicas, psicológicas, entre tantas outras. Seria estranho que em meio a tantas diferenças, a educação se utilizasse de critérios iguais, praticando uma avaliação também em busca de resultados iguais. Sobre o conceito de equidade, Estêvão (2001) declara que

um conceito que possibilita a captação do sentido mais amplo do que é justo e sendo capaz de ir além dos resultados imediatos e de relacionar-se com resultados externos mais distanciados do ensino. (ESTÊVÃO, 2001)

O direito à igualdade, por essa perspectiva, requer o respeito ao *princípio da eq,idade*, ou seja, é preciso tratar de formas diferentes os desiguais, oportunizando assim a igualdade. Perrenoud (2000) afirma que “a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar”. Nessa trajetória, acrescentamos, o próximo estágio é a exclusão escolar.

Porém, salienta Perrenoud (2000):

Adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000).

É recente a explicação sociológica para o êxito ou fracasso na escola. Até a década de 60, a compreensão que se tinha sobre a desigualdade no aproveitamento escolar apoiava-se na crença da desigualdade natural das aptidões, na fatalidade. Nos anos 60, a descoberta de que as possibilidades de sucesso ou fracasso escolar estão estreitamente ligadas à condição social abriu espaço para se pensar em abordagens pedagógicas capazes de superar as desvantagens sociais, ou, como chamou Perrenoud (2000), em *pedagogias diferenciadas*.

Contudo, a diferenciação no ensino está subordinada à adoção da avaliação *formativa*, que traz a possibilidade de ajuda ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Segundo G. de Landsheere,

a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-

se de uma informação em ‘feedback’ para aluno e professor (ABRECHT, 1994).

Assinale-se que essa forma de avaliação é inovadora e talvez não fosse exagero dizer que se trata de uma *ficÁ,,o teÛrica*. A prática da avaliação escolar ainda permanece amplamente radicada na avaliação conservadora. “Dá-se prioridade às avaliações-balanço, ao passo que muitas outras observações seriam pertinentes para compreender o que impede ou retarda a aprendizagem” (PERRENOUD, 2000). Assim, para além da avaliação, está posta a necessidade de transformação de todo o conjunto da prática pedagógica.

Outra proposta, apresentada por Luckesi, traz uma alternativa que busca garantir o respeito às diferenças individuais dos alunos. Baseia-se no estabelecimento de um mínimo de conteúdos necessários para ser considerada satisfatória a aprendizagem. A avaliação de cada educando possibilitaria ao professor detectar os níveis de aprendizagem, com vistas a buscar atingir o nível mínimo estabelecido.

Alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, ultrapassarão, facilmente ou com certa dose de trabalho, o mínimo necessário; outros, porém, pelo menos chegarão ao mínimo . Isto garantiria uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Este seria um caminho para garantir a socialização do saber, no contexto da escola, pois todos adquiririam o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político. (LUCKESI, 1990)

Entretanto, o autor faz referência sobre esse mínimo, o qual deve ser definido pelo coletivo dos educadores, considerando todo o contexto científico e social contemporâneo, evitando arbitrarismos, que poderiam redundar em resultados desastrosos.

Vários outros estudos acerca da educação inclusiva, pautados no respeito às diversidades e às particularidades do educando, apresentam como desafio a perspectiva de enfrentamento das desigualdades na escola. Entretanto, em qualquer deles, a avaliação ocupa papel de destaque na regulação da aprendizagem e no ajuste da ação pedagógica.

Por outro lado, não se pode ignorar que o sistema social vigente não demonstra claro interesse na eficácia e efetividade da aprendizagem. Por mais paradoxal que pareça, não está provado que o ensino de fato está *interessado* que todos aprendam; isto é fácil de ser constatado pelo pequeno orçamento destinado à educação neste país, o que resulta no baixo investimento financeiro e pedagógico, sem os quais fica-se apenas no discurso da educação como prioridade.

Esse cenário reforça a preocupação majoritária com a aprovação ou reprovação, em detrimento da atenção necessária ao efetivo desenvolvimento dos educandos. Vale ressaltar que, a partir dessa diretriz, ou seja, da educação entendida como processo dinâmico de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação educacional assume fundamental importância, na perspectiva de se constituir em diagnóstico da situação de aprendizagem, com a possibilidade de retomada do curso da ação, se ele não foi satisfatório, ou de sua reorientação, caso esteja se desviando, porém sempre o alvo deverá ser a aprendizagem para o desenvolvimento, com investimento na construção dos resultados almejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento do fracasso escolar, aqui entendido como co-construtor da exclusão escolar e social, passa, como vimos, pela implementação das *pedagogias diferenciadas*. E, na perspectiva de uma real “individualização das trajetórias de formação”, é indispensável se contemplar uma modalidade de avaliação que

privilegie as características pessoais de cada aprendiz. Nesse sentido, a avaliação formativa, acompanhada de uma intervenção diferenciada, assume a posição de “estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades” (PERRENOUD, 1999).

Como definiu Afonso, a avaliação formativa é um “antídoto às modalidades de avaliação que dão suporte a políticas neoliberais” (AFONSO, 2000). Assim, com potencial para recuperar a dimensão emancipatória da avaliação e, com ela, abrir possibilidades de reversão do atual quadro de exclusão dos direitos sociais e culturais, é que a avaliação formativa se coloca como proposta.

Porém, para a viabilização desse dispositivo pedagógico, vale refletir sobre a formação do professor. Atualmente, apenas os conceitos relativos aos *saberes* são estabelecidos em programas; as normas de convivência, civilidade e estética não são mais impostas pela escola e a autonomia do professor permite-lhe agir e reagir a partir de suas próprias referências. Isto pode ter efeito de aproximação ou de afastamento dos aprendizes, oscilando conforme os padrões e valores em presença. Conforme assinala Perrenoud (2000):

É muito difícil trabalhar os valores e as normas que modulam a distância entre certos alunos e a escola ... Assim como dos pequenos riachos surgem os grandes rios, tais normas contribuem para distanciar ou para aproximar da escola e fazem parte, por essa razão, da gênese das desigualdades de êxito escolar (PERRENOUD, 2000).

Concluindo, as capacidades profissionais decorrentes das *pedagogias diferenciadas*, bem como da avaliação formativa, nos remetem a um desafio na formação dos professores que, para além da formação pedagógica, deverá contemplar conteúdos psicossociológicos, antropológicos e psicanalíticos, como suporte à complexa dimensão da proposta ora colocada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, Roland. Em que consiste a Avaliação Formativa? In: *A Avaliação, o Formativa*. Rio Tinto (Portugal): Edições Asa, 1994.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação, o Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, J. & Bicudo, M.A.V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação, o*. São Paulo: Moraes, 1.983.
- BRANCALHÃO, W.R.D. & MARTINI, A.L.R. *O adolescente em conflito com a lei e o ECA: A distância entre o pressuposto legal e sua concretização*. P.Pte: ITE/INBRAP, 2000. Artigo (Especialização: Gestão da Política Pública de Seguridade Social).
- BUFA, E. & NOSELLA, P. *A Educação, o Negada: introdução, o ao estudo da educação, o brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. (org). *O Educador: vida e morte*. 5.ed. Rio de Janeiro: Gral, 1.984.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Justiça e Educação, o: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Folha de S. Paulo* – Caderno 2 – 31 de Outubro de 1.999.
- GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A cidadania Negada: políticas de exclusão, na educação, o e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Jornal Di rio de Marília* - 04 de Junho de 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? In: *A Construção, o do Projeto de Ensino e a Avaliação, o*. São Paulo: FDE, 1.990.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à prática, o*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SAWAIA, Bader (org). *As Artimanhas da Exclusão, o ã An lise psicossocial e Ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1.999.
- TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Liberdade Assistida ã Uma política*

em aberto. São Paulo: IEE/PUC/SP, 1.994.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1.999.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. *B.F. Skinner: Um homem alÈm do seu tempo*. Documenta CRP-08. Ano II, nº3 –mai/ago 1.992.

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR -ALUNO
NO ENSINO DE FÍSICA

REFLEXIONS ABOUT INTERPERSONAL RELATIONSHIPS BETWEEN A TEACHER AND
STUDENTS IN A PHYSICS CLASS

Débora COIMBRA*

Jeusius Gomes COUTINHO**

Jussara Gonçalves LUMMERTZ***

Terezinha Corrêa LINDINO****

RESUMO: Este trabalho levantou elementos relevantes para a análise no contexto escolar das possíveis relações entre as dificuldades de aprendizagem e os procedimentos de ensino adotados pelos professores. Desse modo, analisamos as características da interação verbal enquanto estratégia de ensino, tendo em vista os modelos tradicional e construtivista, sua ocorrência em sala de aula e as suas influências no processo de ensino/aprendizagem. Procurou-se também, através do registro das atividades rotineiras de ensino de dois professores de uma classe com trinta e cinco alunos da primeira série do Ensino Médio, identificar e classificar interações verbais e as relações interpessoais e afetivas em sala de aula. Foram registradas também as atividades de um terceiro professor, cuja prática foi classificada como diferenciada, sendo considerada próxima ao modelo idealizado neste trabalho.

* Doutora em Física e professora do Departamento de Física/ICE – Universidade Federal do Amazonas – Manaus – AM.

** Especialista em Psicopedagogia e Interdisciplinariedade e professor do Centro Universitário Luterano de Manaus – Universidade Luterana do Brasil – Manaus – AM.

*** Doutora em Educação e professora do Centro Universitário Luterano de Manaus – Universidade Luterana do Brasil – Manaus – AM.

**** Professora da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Doutoranda em Educação pela Unesp-Marília.

UNITERMOS: relação professor-aluno, procedimentos de ensino, interação verbal, construtivismo.

ABSTRACT: In this paper we have analyzed relevant aspects, in a school context, about possible relationships between learning difficulties and current classroom procedures. We have studied the verbal interaction, as a teaching strategy, within a traditional and a constructivist approach. Its occurrence into classroom and its influence to teaching – learning process have also been taken into account. Everyday teaching activities of two teachers were registered in a group of thirty-five students of the first year of High School, in which we have classified the verbal interactions and the affective and interpersonal relationship in the classroom context. We also recorded activities of a third teacher whose actions were classified as different and considered similar to model proposed in this paper.

UNITERMS: relationship between teacher and students; teaching procedures, verbal interaction, constructivism.

INTRODUÇÃO

As constantes queixas por parte do corpo discente das escolas sobre estabelecer uma relação direta entre o seu processo na vida escolar e a conduta do professor em sala de aula, por si só, já mereceriam novas investigações pelos pesquisadores da área de Educação. E, de forma alguma, poder-se-iam ignorar os resultados alarmantes que essa relação apresenta para o rendimento escolar do aluno. Observa-se, nas escolas, que as dificuldades de aprendizagem apresentadas são ainda tratadas de forma superficial, impossibilitando que os profissionais que atuam na área pedagógica discutam as conseqüências promovidas. Ora, a dificuldade que o docente possui em manter uma performance satisfatória, em determinadas turmas, em detrimento de um bom desempenho apresentado em outras, concorre significativamente para a concepção de uma pesquisa que estabeleça o grau de influência da relação professor/aluno para o fracasso escolar.

Assim, nesta pesquisa procura-se analisar a interação professor/aluno através do registro das atividades rotineiras de ensino de uma classe do Ensino Médio, em uma escola pública estadual. Para a coleta de dados, utilizou-se questionário, análise documental e gravações e observação das aulas em vídeo. Foram também registradas as atividades de três professores, duas com práticas classificadas como tradicionais e uma cuja prática era diferenciada, sendo considerada próxima ao modelo idealizado nessa pesquisa.

Para analisar as interações verbais entre professor e alunos, as falas foram mapeadas segundo as categorias propostas por Garrido (2000), listadas na Tabela 1, das quais doze descrevem as falas do professor, oito descrevem a participação dos alunos e uma registra os momentos de silêncio ou confusão de vozes.

Desta forma, neste trabalho procurar-se-á identificar as interações verbais e as relações interpessoais e afetivas no contexto de sala de aula com trinta e cinco alunos da primeira série do Ensino Médio, de uma escola estadual, em Manaus-AM.

1 Relações interpessoais: a escola em foco

A escola é a experiência organizadora central na vida do indivíduo. Ela oferece a oportunidade para adquirir informações, dominar novas habilidades, aperfeiçoar as já adquiridas, explorar opções e usufruir o convívio social, assim como da oportunidade de convivência com pessoas cuja experiência vai além da de seu grupo de pertença. Ela é um dos agentes que amplia horizontes intelectuais e sociais do indivíduo.

As relações interpessoais são componentes essenciais de qualquer microsistema. Nelas desenvolvem-se atividades de natureza social, quase sempre ocorrentes no mesmo espaço das relações interpessoais estruturadas. Sendo assim, estabelecem-se duas fontes principais de relações interpessoais no contexto escolar: as relações entre professor e aluno e as relações entre alunos.

Tabela 1: Categorias de análise da interação verbal em sala de aula.

FALA DO PROFESSOR	
Pergunta pelas idéias dos alunos	
1	Por meio de questões abertas;
2	Mediante questões fechadas.
Organiza o debate e encoraja a participação:	
3	Usa, esclarece e relaciona as idéias dos alunos;
4	Aprecia suas colocações.
Tenta provocar a mudança conceitual:	
5	Levanta questões metacognitivas para que os estudantes reexaminem seus argumentos, procurando torná-los mais inteligíveis, mais convincentes ou mais frutíferos;
6	Propõe questões conflitivas que ressaltam o confronto entre as opiniões dos alunos e os fatos, ou a contradição entre diferentes pontos de vista.
Crítica o comportamento dos estudantes:	
7	Repreende, força o estudante a participar.
Apresenta o conhecimento científico:	
8	Usa analogias, exemplos, videoteipes, dados obtidos no laboratório; assinala diferenças entre o modelo científico e as concepções dos alunos;
9	Considera o contexto histórico, tecnológico, epistemológico e cultural dos conceitos que estão sendo estudados;
10	Explica as noções e teorias usando Termos técnicos e usa fórmulas matemáticas para resolver problemas.
Outras formas de intervenção:	
11	Explica os objetivos e a importância de uma dada atividade; instrui sobre como estudar, como trabalhar no laboratório, como fazer gráficos...
12	Todas as falas não classificadas em outras categorias.
FALA DO ESTUDANTE	
Responde:	
13	Dá sua opinião, tenta explicá-la ou justificá-la;
14	Simplemente concorda com outra opinião ou a repele;
15	Discorda.
Pede explicações ou manifesta falta de compreensão:	
16	Faz questões; pede mais explicações; coloca suas dificuldades e dúvidas; sente-se incapaz de concluir um pensamento.
Muda ou reformula seus conceitos alternativos:	
17	Dá explicações mais inteligíveis, plausíveis, consistentes, tentando superar as críticas;
18	Usa ou aplica adequadamente o conhecimento científico.
Crítica a atividade:	
19	Crítica o curso; recusa-se a participar, fala sobre outros assuntos, expressa abertamente sua rejeição à atividade.
Outras formas de intervenção:	
20	Todas as falas não classificadas em outras categorias;
21	Períodos de silêncio ou de ruído e confusão nos quais a comunicação não pode ser entendida.

Fonte: Garrido (2001).

Segundo Patto (1997), na sala de aula as relações interpessoais professor/alunos ficam comprometidas, já que o processo educativo é feito para um grande número de pessoas e assim o educando não tem a possibilidade de identificar-se adequadamente. Uma atitude observável acerca das relações interpessoais é que tendemos a

interpretar favoravelmente sobre o comportamento de uma pessoa e agir de acordo com essa interpretação, quando declinamos a nossa simpatia pela mesma, em função de uma arraigada identificação (eu sou como ela) e compartilhamento de valores e gostos. No sentido reverso, ocorrem as relações antipáticas.

Em função do grande número de alunos, apenas os extremos são percebidos, ou seja, aqueles que apresentam qualidades mais admiradas pelo professor e aqueles que apresentam as mais rejeitadas. Para Patto (1997), o aluno admirado pelo professor tende a acentuar cada vez mais suas características que o fizeram admirado e por tornar-se cada vez mais admirado; e o aluno rejeitado tende a apresentar as opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém se identificar com quem o rejeita. O aluno que não apresenta dificuldades de aprendizagem preenche as expectativas do professor, sentindo-se encorajado e apoiado pelo mesmo. Por outro lado, o aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem supõe que o professor não acredita em sua potencialidade e, mesmo quando encorajado, acredita que o professor o faz por outras razões, tais como desengano de consciência (FERNANDEZ, 2001).

A importância, do ponto de vista formal, das relações interpessoais professor/aluno reside no fato de o professor, na sala de aula, atuar como representante dos padrões de cultura e ser responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno. Essas relações, quando bem consolidadas, podem impor uma nova dinâmica e até papéis nunca antes assumidos. Da mesma forma, a interação verbal, que se estabelece para a discussão e questionamentos acerca de um determinado conteúdo, é influenciada tanto pelas relações interpessoais professor/alunos quanto pela concepção de ensino adotada pelo primeiro.

As atividades desenvolvidas pelo professor na sala de aula constituem num meio para dinamizar a comunicação que pode se estabelecer. Essas relações definem os diferentes papéis de professor e aluno. Atualmente, tem-se questionado o grau de participação dos alunos no processo de aprendizagem, pois o aluno que está bem na

aula tem intuição dos meios adequados à solução da situação-problema proposta pelo professor e do momento de intervir. Todavia, o aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem demonstra incerteza sobre o caráter apropriado da sua resposta. Ele hesita, porém não conhece bem as condições nas quais se desenvolve a atividade e, portanto, não identifica os indicadores cognitivos para a sua realização.

Se analisássemos essa situação em uma perspectiva tradicional, sendo o professor um transmissor do conhecimento, o aluno, por sua vez, limitar-se-á a receber o conhecimento tal como lhe é apresentado. Esta postura do professor cria condições controladoras do ambiente e conseqüentemente os mecanismos de interação se basearam nessas condições. Mas, se analisarmos sob a perspectiva construtivista, ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem mediar a aprendizagem, de modo que o aprendiz elabore suas representações sobre o conceito objeto da aprendizagem. Ensinar é possibilitar espaços de criação (FERNANDEZ, 2001). Ensinar não é treinar, tampouco é sinônimo de educar. Pode-se dizer bem ou mal educado, mas não se poderia dizer bem ou mal ensinado.

Entre alguém que ensina e alguém que aprende, abre-se um espaço de imprevisibilidade, de surpresa, de criação, de transformação, de construção do conhecimento. O indivíduo, no processo de aproximação aos elementos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitam construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. É importante perceber que o resultado desse processo interativo é diferente em cada pessoa, apresentando resultados distintos e a interpretação da realidade também será diferente. Isto sugere intervenções de acompanhamento diferenciadas.

Para Zabala (1998), uma interpretação construtivista do ensino permeia o princípio da atividade mental do aluno e de sua diversidade. Tal interpretação deve possibilitar o estabelecimento de relações e de uma atuação autônoma, que supõe um aluno consciente em todos os níveis, o que lhe permitirá dar-se conta de suas próprias dificuldades e, se necessário, pedir ajuda. A aprendizagem é vista como um

processo de evolução de concepções, as quais substituem as estruturas originais, através de transformações radicais e reorganização profunda nas estruturas prévias e rupturas com as concepções iniciais.

A intervenção do professor é de extrema importância, na medida em que o professor instiga o aluno a entender a necessidade da contribuição mútua à sua própria aprendizagem. Evidentemente, quando a relação professor/aluno atinge esse nível, pode-se entender que essas interações são baseadas na atividade conjunta, na qual o ensino é resultado de um processo de construção compartilhada de significados.

1.1 O Professor e seu Conflito

A partir desse momento, inicia-se o grande conflito do professor: como reagir diante de tantas diferenças? Como obter a participação? Como fazer o debate avançar intelectualmente? Que tipo de perguntas deve formular?

Não raro, constata-se a existência de professores que desvirtuam o debate e limitam o alcance do mesmo pelo desestímulo à busca de múltiplas alternativas. É freqüente o conflito entre o desejo de oferecer ao aluno a oportunidade para a elaboração e o aperfeiçoamento de suas concepções e a preocupação com a apresentação do conteúdo. Diante disso, pode-se deduzir que há, também, por parte do professor, resistência à mudança, principalmente de ordem pedagógica, influenciando decisivamente na sua prática docente e na sua atuação em sala de aula. Para Carvalho (2001), a dificuldade do professor para realizar mudanças nas suas práticas educacionais dá-se em função do distanciamento entre o planejamento (e os ideais educacionais que o inspiraram) e sua execução na sala de aula.

Em hipótese alguma podemos renunciar à investigação de novas concepções e fechar-nos no *status quo*, sem uma reflexão acerca dos obstáculos sistêmicos e sem conceber estratégias para mudanças com conhecimento de causa. Nessa reconstrução, é fundamental ainda que o professor dê atenção especial aos alunos com maior

dificuldade. Por vezes, essa ação é obstaculizada pela dimensão numérica excessiva da turma. Faz-se necessário lançar mão de sua autonomia, para que tenha sensibilidade pedagógica a fim de saber o momento de romper temporariamente com o programa e com as regras que o obrigam a oferecer a mesma coisa a todos os alunos. Todos estes apontamentos do ponto de vista didático e pedagógico sobre o exercício de sala de aula impõem ao professor uma dicotomia com a realidade das estruturas do sistema, que exige classificação pela atribuição de notas ou conceitos, organização de formalidades, recuperação, conselho de classe.

Partindo da premissa de que nota e bom desempenho numa avaliação são resultados de efetivação da aprendizagem, é preciso conciliar as informações inovadoras, trazidas pela perspectiva construtivista, com um modelo de avaliação enraizado secularmente. É notório que as práticas escolares são constituídas de ações intencionais traçadas previamente, presentes em todo o processo de ensino e de aprendizagem e que vão se definindo se considerarmos a função socializadora da educação escolar, cujo objetivo primordial seja a promoção do desenvolvimento humano. Entretanto, o caráter intencional da ação educativa surge na medida em que tal promoção postule uma intervenção nesse desenvolvimento, ou seja, signifique provocar modificações no sujeito, influenciando no seu pensar e agir por meio da aprendizagem. Nesse sentido, os procedimentos didáticos adotados pelo professor e a avaliação devem assumir um papel fundamental na aprendizagem. Desse modo, a avaliação como impulsionadora da aprendizagem significativa deverá assumir características mais adequadas a um modelo no qual o aluno tome consciência do próprio processo de aprendizagem.

A avaliação classificatória e eliminatória torna-se um mecanismo de desequilíbrio emocional, deixando de prestar um serviço à aprendizagem, em função de seu papel de controle, de julgamento de resultados finais (muitas vezes irrevogáveis), com data e hora de execução. Observa-se também que medir e controlar o processo de ensino tem uma relação simbiótica com uma aprendizagem repetitiva,

na qual o professor seleciona os conteúdos para a aprendizagem do aluno, que se constitui de um mero armazenamento na memória.

Contraopondo-se a essa aprendizagem repetitiva, a avaliação deveria ser um processo que promovesse o desenvolvimento humano. Ele deveria ser capaz de produzir modificações no sujeito, na sua forma de agir e pensar mediante a apropriação dos conhecimentos acumulados por construção e reconstrução dos mesmos, no contexto escolar. Ou melhor, a avaliação deveria converter-se num instrumento de aprendizagem, como elo integrador da intenção da ação educativa.

Há necessidade de uma regulação da ação pedagógica e da aprendizagem. No instante em que o professor constata que um conteúdo não foi devidamente assimilado, quando suas instruções não são executadas ou as atividades e os métodos de trabalho propostos não frutificam, dever-se-ia retomar o problema desde o início. Faz-se necessário oferecer ao aluno uma multiplicidade de caminhos cognitivos, a fim de que sejam contempladas as dificuldades. Uma vez que o comportamento de um aluno ante a resolução de um problema depende de suas capacidades cognitivas e de sua representação do mesmo, representação esta entendida como a cadeia de relações que estabelece entre os diferentes elementos reconhecidos, seria ingênuo imaginar que todos os alunos possam aprender de uma única forma.

Acreditamos ser possível haver um entrosamento entre a perspectiva de avaliação formativa e o modelo sistêmico vigente, mesmo que em princípio nos parecem antagônicos.

2 Interações verbais: a fala dos professores

Inicialmente, precisamos entender que mudar as práticas pedagógicas significa provavelmente transformar a própria escola, e não só o professor. Ou mais, implica pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis, que poderiam representar uma vontade de

desestabilizar o funcionamento da mesma (PERRENOUD, 2000).

Observou-se que, em dois professores, a fala é centrada nos mesmos (86 % das falas classificadas nas categorias¹ de 1 a 12 para **P1** e 51,5 % para **P2**). Já no caso de **P3**, 63,7 % das falas serem constituídas de colocações do professor, todavia, foi observado que o caráter das mesmas é diferente dos dois anteriores, cuja maioria das falas concentrava-se na categoria 10 (explicação da teoria através do uso de termos técnicos e fórmulas). A utilização de questionamentos é muito mais freqüente (5 % na categoria 1 e 31,5 % na categoria 6) e o tratamento dado às falas dos estudantes, expresso na categoria 3 (usa, esclarece e relaciona as idéias dos alunos), não foi observado em nenhuma aula dos demais professores. Por outro lado, a freqüência constatada da categoria 11 sugere a dificuldade e desconforto dos alunos em conduzir adequadamente as atividades propostas, pela pouca ou inexistente utilização de tal tipo de atividade em outras situações de sala de aula.

Por sua vez, a forma de participação dos alunos também foi notoriamente diferente: os alunos de **P1** e **P2** expressam falta de compreensão e dificuldade de concluir pensamentos (categoria 16), comportamento não observado nas aulas de **P3**, nas quais pudemos constatar uma freqüência de 22,7 % para a categoria 17 (apresentação de explicações mais inteligíveis, tentando superar as críticas). A freqüência manifesta da categoria 21 nas aulas de **P2** (23%) concorreu significativamente para o comprometimento das mesmas.

Observou-se uma grande coerência entre as respostas de **P1** às questões relativas à interação verbal e seus procedimentos em sala de aula. Argüido acerca da condução de questionamentos antes da explanação da teoria, **P1** argumentou que utiliza o levantamento de pré-requisitos, perguntando se o indivíduo aprendeu determinado conteúdo na série anterior. Nas aulas filmadas, pode-se constatar que recorre também a questionamentos sobre pré-requisitos de outros componentes curriculares (Matemática). Questionado acerca da

¹ Ver relação de categorias na tabela 1 deste trabalho (p. 58)

realização durante a explanação da teoria, **P1** respondeu: *Quando estou dando a teoria, geralmente, eu relaciono essas teorias com exemplos dos cotidianos deles, uma coisa próxima a eles, que eles vêem, algo do cotidiano da vida deles. A gente relaciona os exemplos do cotidiano com a matéria que se está dando, entendeu?!* O episódio transcrito na seqüência confirma sua resposta.

Episódio 1. O professor **P1** introduz a definição da terceira lei de Newton, através do ditado do enunciado da mesma e inicia a discussão de um exemplo para sua elucidação.

P1: Vamos ver aqui, pessoal, um exemplo da terceira lei de Newton [desenha um plano na lousa]. Você já foi ao Shopping? Há uma pista de gelo lá e o pessoal fica patinando lá. Aí, vamos supor pessoal, que uma das meninas aqui fica com o namorado lá [desenha]. O camarada será o corpo A e a garota o corpo B; e o camarada A dá uma olhada para uma outra menina que está lá. Aí, a garota B fica invocada com o camarada, pega ele “Ah, pilantra”... então... empurra o cara. Aí o cara vem embora pra cá, ele vem embora. Ela deu um empurrão nele, este empurrão pessoal, vamos chamar de ação, é a força que o corpo B, empurrando o corpo A, é a força que o corpo B exerce sobre o corpo A. E a garota pessoal? Vai pra frente? Vai pra trás?

P1: Vai pra trás. Pelo princípio da ação e reação, a mesma força que ela faz empurrando o camarada, esta força é a força da ação, ela vai receber. Como ela vai receber pessoal, ela vai pra trás, ela vem pra cá. E essa força que ela recebe é a reação, é a força que o corpo A faz sobre o corpo B. Ela empurrou o camarada, a força que o corpo B exerceu sobre o corpo A e ela recebe a mesma força que é a reação que o corpo A exerce sobre o corpo B e isto aqui tem uma característica. Vamos ver a característica pessoal: esta força tem intensidade; quanto à intensidade, eu posso dizer que em módulo $F_{AB} = F_{BA}$.

Se F_{AB} vale vinte, F_{BA} vale vinte; se F_{AB} vale quarenta, F_{BA} vale quarenta. Quanto à direção pessoal, por este desenho aqui eu posso dizer que a direção é horizontal; se é horizontal pessoal, vai Ter sempre a mesma direção. Quanto ao sentido pessoal, são sentidos contrários, enquanto uma vai da esquerda para a direita, a outra vai da direita para a esquerda. Então, sentidos contrários. Uma outra característica: enquanto F_{BA} atua no corpo A, a força F_{AB} atua no corpo B. Isto que dizer que ação e reação atuam em corpos diferentes.

P1 utiliza o exemplo da patinação no gelo. Poderíamos questionar se tal exemplo pertence ao cotidiano do aluno, havendo a possibilidade de utilizar outros, tais como caminhar, dar um soco numa parede, etc. O único momento em que se dirige aos alunos ocorre ao perguntar “*E a garota pessoal? Vai pra frente? Vai pra tr s?*”, mas não dá tempo suficiente para os mesmos responderem.

Com relação à realização de questionamentos após a explanação da teoria, pode ser observada uma profunda coerência entre a resposta de **P1** e seus procedimentos em sala de aula, pois, por diversas vezes, recorreu a exemplos numéricos para ilustrar suas explicações. É importante salientar que o professor não exerceu a habilidade de variação, falando sempre no mesmo tom.

No caso de **P2**, pudemos constatar a iminente contradição entre seus ideais de ensino (manifestos na entrevista) e sua performance em sala de aula (observada nas gravações em vídeo). **P2** argumenta que busca a aplicação do conteúdo no cotidiano do aluno, o que não pôde ser registrado em nenhuma aula gravada. Este professor também adota uma metodologia semelhante à **P1** e, embora a participação dos seus alunos em forma de perguntas durante a aula seja maior que no caso anterior (Categorias de 11 a 21, Tabela 1), suas respostas demonstram pouca habilidade de variação e flexibilidade no manejo das respostas. Isto é ilustrado no episódio de ensino transcrito na seqüência.

Episódio 2. O professor **P2** está resolvendo exercícios de aplicação sobre resolução de equações exponenciais, quando é interpelado por seus alunos.

P2: Atenção aqui. Vou fatorar o 81. Vejam, $81/3 = 27$; $27/3 = 9$; $9/3 = 3$; $3/3 = 1$; então $81 = 3^4$ e 3^x é igual a $1/3^4$. Toda vez que o expoente for negativo, eu vou trocar o sinal. Se o número tá dividindo, eu tenho expoente negativo; 3^x é igual... anulando a base, é igual a 3^{-4} ; o inverso disto é 3^4 ; $X = -4$.

A1 Professor, não entendi.

P2 É como se eu tivesse $(81)^{-1}$, aqui em baixo não tem 1? Vou pegar o que está em baixo e passar para cima, pegar o que tá no numerador e passar para o denominador; fica igual ao 1 (que está em baixo), sobre 81 elevado a 1. Mas $81 = 3^4$; então eu tenho $1/3^4$; eu tenho a mesma base $x = -4$, passa este para cima fica -4 .

A2 Professor, não entendi...

A3 Professor, não entendo por que o sinal fica menos?

P2 Porque se o número está em baixo sobe com sinal contrário.

Observamos que no referido episódio, **P2** é interpelado por três alunos diferentes apresentando a mesma dúvida: “por que o sinal fica menos?”, à qual responde exatamente da mesma forma. A falta de flexibilidade inibe que os alunos, mesmo continuando sem entender, questionem novamente.

P3 apresenta também coerência entre suas respostas ao questionário e as práticas pedagógicas em sala de aula. Com relação à condução de questionamentos antes da explanação da teoria, ele utiliza perguntas que revelam as concepções espontâneas de seus alunos. Em suas palavras “*Eu tento jogar isso, fazendo perguntas que as pessoas tentam dar uma resposta do que elas sabem,*

buscar o interesse, trazendo uma resposta para isso, muitas das vezes satisfatória.” Durante a explanação da teoria, utiliza-se com maior ou menor habilidade de questões conflitivas, como pode ser constatado no episódio transcrito na seqüência.

Episódio 3. O professor **P3** está encaminhando a discussão de uma pergunta aberta acerca de energia potencial elástica, na qual os alunos apresentam suas explicações para toda a classe.

P3 Comparando o ato de estender ou comprimir a mola, qual deles necessita de mais esforço? Comprimir?

P3 Vamos lá, vamos lá, quem acha que é comprimir levanta o braço sem vergonha. [Alguns alunos levantam o braço] Eu quero que alguém agora do pessoal que respondeu comprimir me diga por quê?

A1 Comprimir a mola normalmente é mais difícil que esticar, você perde fácil o controle.

P3 Eu quero saber quem respondeu estender? Eu quero um corajoso para me dizer porque estender necessita de mais esforço?

Confusão de vozes...

A2 Para comprimir é mais fácil, é só fechar, para esticar é mais difícil porque teria que usar força.

P3 Você não usa força para fechar?

A2 Para comprimir você precisa fechar e o deslocamento é pequeno. Para estender o limite é maior e a força exercida tem que ser maior.

P3: O pessoal que acha que é comprimir quer argumentar mais?

A3 Se você comprimir é mais fácil de perder o controle, ela pode pular...

Vale-se de elementos de conflito sócio - cognitivo, isto é, a situação de conflito é gerada através da comparação das conjecturas de um dado aluno às de seus pares. Demonstra, também, constante

preocupação com o acompanhamento, segundo suas palavras: *“O que eu acabei de explicar eles entenderam, tem muita gente que entendeu mas, o que que eu tento? Eu tento modelar isso, reforçar de maneira diferente, fazendo outras perguntas. Mas eu n.,o sou muito assim... Eu n.,o penso em aplicar a pergunta, eu penso em reforçar com a pergunta e no meio surgem outras perguntas.”* Através da variação de perguntas, contextos e situações, **P3** clarifica e aprimora os conceitos trabalhados e ainda consegue que surjam outras perguntas, isto é, aflorem os aspectos que não ficaram bem compreendidos.

Questionados acerca dos instrumentos de avaliação, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Olha, os instrumentos que eu utilizo em minha aula são vários, os mecanismos do teste a gente usa, a gente tem que dar um referencial pro sistema Macro e pra Seduc, tem que dar a nota. Faço uma prova, uma delas não é de consulta, outra é para medir se eles entenderam o que escrevem no caderno. Quando passo um problema de física eles vão fazer um teste de consulta, deixo eles consultarem o caderno. E se eles entenderam, sabem armar alguma coisa, tirar, fazer tudo, é uma prova de consulta, e esta prova conta também. E alguns trabalhos, vinculados. Bom essa parte eu chamo do cognitivo, eu uso dois critérios de avaliação, o cognitivo, a parte do conhecimento, essa parte do mecanismo da nota, uma nota 7, e eu faço a parte não cognitiva, a condição da formação sócio, política e cultural do aluno. Responsabilidade, frequência, comportamento, participação, que contam como outros critérios, 30% do valor da avaliação, 70% ficam pro mecanismo de conhecimento.

A realização de uma avaliação padrão (denominada teste), de uma avaliação com consulta e dos trabalhos, consolidadas sobre questões do tipo “resposta certa”, segundo o professor, correspondem

a setenta por cento da menção final. Em momento algum ele elucida como são quantificados os critérios mencionados para a composição dos trinta por cento restantes.

P2: Eu uso, por exemplo, eu uso a prova... a participação do aluno no quadro, e a participação do aluno na atividades que eu tô propondo, é... o interesse do aluno em perguntar e questionar e... e tentar. A questão do grupo também, a questão do conhecimento dele e das atitudes de ajudar, de auxiliar eu sempre eu coloco cada um que sabe puxando a atenção dos outros, porque naquele momento ele é professor aqui, entendeu?

E.: Então você me disse a prova, trabalhos em grupo...

P2: É, trabalho é com defesa e são notas diferenciadas porque cada um tem a sua participação.

Diferentemente do primeiro professor, **P2** usa defesa da lista no quadro (uma destas aulas foi registrada em vídeo). Valoriza também a interação entre os alunos, acredita que na interação eles podem aprender uns com os outros, como se pode constatar em outro trecho: *ninguÈm ensina ningùÈm, ningùÈm aprende com ningùÈm, os homens sÛ aprendem em comunh,,o. Eu trabalho muito em grupo, eu trabalho com muita... atÈ prova eu faÁo em grupo porque eu entendo que esta mesma atividade que vocÍ est fazendo em dupla, alguÈm est passando conhecimento para alguÈm. ... uma socializaÁ,,o do conhecimentoô.*

Por outro lado, as questões utilizadas são também do tipo “resposta certa”, em momento nenhum apresentando situações do cotidiano (como mencionado por **P2**, em outro trecho). Destaca-se a contradição apresentada entre seus ideais de ensino e seu desempenho em sala de aula, como mencionado anteriormente. Enquanto, na entrevista, discutindo teoricamente sobre ensino, percebe-se um discurso aberto e receptivo, na sala de aula sua atuação continua calcada em transmissão impositiva e fechada.

P3: O instrumento de avaliação que eu tô usando é o instrumento que a minha professora me ajudou a desenvolver, que é aplicar trabalhos nos quais não tem resposta certa, o que vale é a participação. Então, este é um dos instrumentos que eu utilizo. Isto chama avaliação contínua, por que você está avaliando o tempo todo e reformulando o andamento em cima desta avaliação. Eles desenvolvem estes trabalhos, eles vão me entregar estes trabalhos e em cima deles eu tento investir uma coisa em outros que vão avaliar outros tópicos... eu queria registrar, que quando eu fiz um experimento com eles tinham elementos que deram duas respostas diferentes então eu voltei a questão para mostrar para eles e tentar ensina-los. Eu acho que eu falhei nesta parte por que eu não me ative aos elementos, eu me ative ao problema de comprimir e estender a mola, este problema gerou uma discussão posterior na outra aula, foi muito bom, mas eu me esqueci da parte do exemplo. Ainda além da participação em sala, eu vejo muito o comportamento, tem pessoas que não ligam para aula, eu tô começando a reconhecer elas, eu tô começando a achar, a ter preferência por aquelas que me escutam, mas aí eu acho que é um pouco errado, por exemplo, eu não falo até, com aquelas pessoas que converso na minha aula, eu só falo com as outras. Na verdade, eu devia chamar a atenção, mas é um jeito de me aproximar das pessoas que gostam da minha aula.

E.: E você só utiliza a avaliação contínua?

P3: Bom, eu faço uma avaliação final. Eu prefiro fazer uma.

Diferentemente dos outros dois professores investigados, **P3** tem uma outra concepção de avaliação, uma vez que encara a mesma a serviço da aprendizagem. Recorre ao que ele denominou *avaliação contínua*, frequentemente, para redirecionar o planejamento de suas atividades em sala de aula. Pela análise documental, observamos que a diferença entre a avaliação final e as avaliações contínuas é que a primeira apresenta um caráter global

enquanto as demais são parciais, com função diagnóstica. Utiliza também questões abertas, ao contrário dos demais, que recorrem exclusivamente a questões fechadas tipo “resposta certa”. Com relação ao comportamento, percebe-se que o professor está inclinado a determinar suas ações, baseado em suas preferências em termos de simpatia. Essa atitude não seria problemática, se ele conseguisse manter uma postura de neutralidade em relação a essas preferências e ele próprio tem consciência da necessidade de remoldar tal postura, o que fica evidente em sua afirmação: *eu acho que É um pouco errado*. Por outro lado, fica evidente sua necessidade de afirmação diante da turma, explícita na fala *mas É um jeito de me aproximar das pessoas que gostam da minha aula*, o que denota claramente a insegurança do mesmo para lidar com pessoas, que aflora também em outros trechos de suas declarações.

Especificamente tratando-se da visão do professor acerca do próprio desempenho, podemos tecer uma análise sobre as justificativas dos entrevistados para um maior ou menor desempenho. Para **P1**, seu desempenho está diretamente relacionado ao rendimento da turma e este, por sua vez, está vinculado aos pré-requisitos matemáticos apresentados pela mesma. Para **P2**, as conversas paralelas dos alunos influenciam negativamente em seu desempenho, em sala de aula. **P3** atribui o seu desempenho em cada turma a seu próprio domínio do conteúdo a ser abordado. Paradoxalmente, observamos em seu depoimento que tem a impressão de que seus estudantes preferem sua performance, que ele considera de menor desempenho. Considerando o acima exposto, verificamos que os dois primeiros atribuem às habilidades e aos comportamentos dos alunos seu maior ou menor desempenho, enquanto o terceiro o faz às suas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas condições em que a presente investigação foi desenvolvida, conclui-se que a coerência entre as concepções e as ações dos indivíduos manifestou-se ao longo de toda a observação sistemática,

consistindo do predomínio de concepções tradicionais nos dois primeiros casos relatados e de elementos de práticas construtivistas, no terceiro caso. Embora possa ser admitida a forte influência das concepções nas práticas dos professores, possíveis descompassos entre o pensar e o fazer devem ser considerados a partir de outras variáveis, que podem interferir nas posições que permeiam as ações do professor em sala de aula.

Em termos de possibilidades, parece fundamental que haja condições para que o poder de decisão do professor na instituição onde atua (apesar de notarmos que, na instituição analisada, o corpo administrativo dá total liberdade de escolha a seu quadro docente); que se ampliem as relações entre os diversos professores da escola; que seja observado o aspecto estrutural relativo às condições de trabalho de professor, como tempo para preparo e discussão de aulas, bem como a divulgação e aprimoramento sobre novos conhecimentos, em especial de outras formas de abordagem dos conteúdos a serem tratados.

Acreditamos que essas condições possibilitariam não só aos professores cujo perfil se assemelha ao do **P3**, mas também aos muitos que se assemelham ao perfil do **P1** e **P2**, o conhecimento de propostas alternativas para o ensino de Física. É sabido que a insuficiente formação inicial de professores (e até a continuada) provoca limitações a esse professor, de modo a promover um reducionismo conceitual, de modo que sua prática se centraliza na fala do professor, na crença do poder da transmissão verbal, na tentativa incontrolável de dar respostas “certas”. Aqui, sugerimos que, por meio da reflexão dos licenciandos e dos docentes sobre seus desempenhos mostrados em vídeo, a utilização da gravação de suas aulas poderia ser uma técnica apropriada nos cursos de formação inicial e continuada. E mais, a partir da análise dos resultados que remetem à atribuição do maior ou menor desempenho aos comportamentos e habilidades de terceiros (os alunos), não raro, verificar-se-ia que muitos professores verbalizam ou demonstram sentimentos de desesperança, passividade e exaustão profissional

diante de problemas que ao seu ver “não têm jeito”; e afirmações como “não se pode reprovar o aluno”, “a classe dos professores é desvalorizada” etc.

Ante este quadro, faz-se premente a reconquista da auto-estima do professor, pela sugestão, proposição e/ou pelo planejamento de atividades mais gratificantes, alicerçadas em princípios pedagógicos inovadores. Principalmente, é necessário que haja a valorização do seu potencial, de modo a caracterizá-lo como profissional, tanto em relação a sua formação, como em relação às condições de trabalho.

Esses fatores, além de contribuir para a minimização da resistência às mudanças de comportamentos e/ou atitudes, pode contribuir para que muitos dos problemas relacionados à aprendizagem não fiquem no ostracismo e muito menos que sejam depositados nos arquivos mortos das escolas, pois acreditamos que a discussão sobre os mesmos não deve ter uma mão única.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PEREZ, Daniel. *FormaÁ,,o de Professores de Ciências: Tendências e Inovações*. 6a. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDEZ, Alicia. *Psicopedagogia em Psicodrama: Morando no Brincar*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARRIDO, Elsa. “Analisando a interação verbal professor-alunos segundo categorias baseadas no Modelo de Mudança Conceitual”. Em: *FormaÁ,,o de Professores: um Desafio*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. *IntroduÁ,,o à Psicologia Escolar*. 3a. ed.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à prá,,o*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UMA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DESEJÁVEIS NAS
ORGANIZAÇÕES DO 3º MILÊNIO

ANALYSIS OF THE DESIRABLE MANAGEMENT COMPETENCES IN THE THIRD
MILLENIUM

Maria Thereza GONÇALVES*

RESUMO: A crescente massificação das pessoas, decorrente do progresso tecnológico e científico no contexto das organizações, gera dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal em todos os níveis hierárquicos, principalmente no nível gerencial. Com base nesse contexto, este artigo analisa as competências gerenciais desejáveis nas organizações do 3º Milênio, segundo pesquisas realizadas por empresas de consultoria empresarial conceituadas como *Coopers Lybrandt*. O perfil do novo gerente requer competências técnicas e interacionais, isto é, competências importantes no gerenciamento de pessoas, assim como o desenvolvimento da liderança. Sendo a liderança a forma como o poder é utilizado no processo de influenciar as ações dos outros, segundo Krauz (1991), analisaram-se as formas de poder e a sua utilização como uma das competências básicas interacionais, aquela que chamamos de competência interpessoal.

UNITERMOS: Desenvolvimento Gerencial, Competências Gerenciais, Competência Técnica, Competência Interpessoal.

ABSTRACT: The growing of mass people as a result of the technological and scientific progress in organizations, leads to difficulties in communication and interpersonal relationship in every hierarchal level, mainly

* Mestre em Ciências Gerenciais - Gestão de Negócios pela UNIMAR, Marília, SP – Brasil.

in the managing one. Based on this context, this paper will analyze the desirable management competences in the third millennium according to researches made by outstanding companies on business consulting such as *Coopers Lybrandt*. The profile of the new manager requires technical and interacting competences, which means, important competences in managing people as well as leadership development. Leadership is the way power is used in the process of influencing the action of others, according to *Krauz* (1991). The ways of power and its use as one of the basic interacting competences, the one we name interpersonal competences, were analyzed. UNITERMS: management development; managing competences; technical competence; interpersonal competence.

O novo modelo de organização, centrado no conhecimento, com visão holística do homem, requer um novo tipo de gerente e de comportamento gerencial. O papel principal do gerente, segundo *Carvalho* (*in* BOOG, 1994, p. 82) “não é executar, mas conseguir que todas as equipes envolvidas o façam”.

O gerente deve estar preparado para gerar o comprometimento com os objetivos organizacionais, estabelecidos no plano estratégico do negócio, e planejar junto com sua equipe como fazer para alcançá-los, não perdendo de vista a missão da organização.

Os gerentes, de um modo geral, na opinião de *Lucena* (1990), *Chiavenatto* (1996), *Silvestre* (1997), entre outros, são oriundos de empresas onde o enfoque gerencial se centrava na disciplina hierárquica, controlando comportamentos e atitudes de todos os empregados, obtendo obediência às normas técnicas e comportamentais. Era esperado do gerente a aceitação incondicional da missão e adoção dos valores empresariais como se fossem dele. Foi nesse ambiente que o comportamento gerencial se conformou com a técnica, sem preocupações com as relações sociais, e, numa cultura organizacional que considerava o homem fragmentadamente, isto é, apenas como mão-de-obra, e não como um ser holístico, integral, que pensa, sente e age.

Mediante o impacto das mudanças, as empresas valeram-se do treinamento, que habilitou os gerentes conceitualmente na nova

cultura, embora ainda reajam com comportamentos da cultura antiga nas situações do dia-a-dia. Na verdade, o enfoque não é comportamental, mas, sim, apenas técnico, fazendo com que o discurso seja adequado à nova cultura, mas, de conseqüências desastrosas na prática.

Portanto, a gestão de pessoas deverá estar atenta para o desenvolvimento das competências gerenciais exigidas neste contexto empresarial atual, pois delas depende estrategicamente o sucesso do negócio.

O perfil atual do novo gerente deve estar estruturado com as competências técnicas, como também com as competências que lhe permitem assegurar um clima adequado, para que as relações interpessoais ocorram de maneira tal que todos se sintam com liberdade, autonomia para participar das decisões que afetem o seu trabalho e questionar em equipe tudo o que for para melhorar continuamente os caminhos que os levarão aos resultados esperados pela empresa e por eles próprios, enquanto comprometidos com os objetivos dela.

Para que possamos ser mais consistentes, ao falarmos de competências, apresentaremos a sua definição segundo o enfoque deste trabalho, que coincide com o de Scott B. Parry (*apud* COOPERS & LYBRANDT, 1997) e consiste em

um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões estabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento. (p.126)

As competências exigidas no perfil do novo gerente são, entre outras, as que Oliveira (1991) apresenta como características do executivo estadista (estrategista e empreendedor):

Características comportamentais, que se referem a como o gerente se posiciona frente às diversas situações do dia-a-dia organizacional.

Características de habilidade, que se referem ao ‘jogo de cintura’ com que lida nas diversas situações diárias.

Características de conhecimento, que consideram o nível de conhecimento que o gerente tem para promover o resultado requerido pela situação apresentada. (OLIVEIRA, 1991, p.290)

Tais características apresentadas por Oliveira (1991) coincidem com as de Campos (1995), quando se refere à sobrevivência do negócio, dizendo que, para tal, temos de desenvolver três tipos de conhecimento que supõem essas características. Pode-se, então, deduzir, que das competências gerenciais depende a sobrevivência do negócio. Pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de verificar quais das competências gerenciais são mais exigidas quando as empresas procedem a um processo de seleção de cargos executivos.

Como resultado de pesquisa realizada por Coopers & Lybrandt (1995), com o objetivo de identificar quais fatores de avaliação são utilizados durante o processo de escolha e contratação de executivos de alto nível no Brasil, foi obtida uma lista dos fatores de avaliação mais votados, que estão relacionados mais diretamente a competências gerenciais. São elas:

Visão de futuro; capacidade de planejamento; capacidade de negociação; flexibilidade para mudança; boa liderança; capacidade para realizar; capacidade para assumir riscos; capacidade de solucionar problemas; ética; integridade; orientação para processos, pessoas e resultados; espírito inovador e criatividade; boa educação universitária e energia e dinamismo.

Uma rápida análise desse perfil resultante da pesquisa, considerando-se os fatores mais votados, aponta para o seguinte fato:

“poucos executivos estão realmente preparados em termos de competências, habilidades, comportamentos e atitudes para as exigências do novo cenário competitivo” (pesquisa Coopers Lybrandt,1997).

As competências gerenciais, segundo Patrícia M. Fandt (*apud* COOPERS & LYBRANDT, 1997) “são inter-relacionadas e construídas umas sobre as outras como uma teia complexa” (p.135).

Fandt (*op.cit.*, p.135) propõe quatro categorias de competências: competências interacionais, competências de solução de problemas, competências de capacitação e competências de comunicação. As três primeiras são denominadas fundamentais e a última é chamada competência de apoio.

Competências interacionais: competências que envolvem interação com líderes, pares e liderados. Incluem a capacidade de relacionamento e a capacidade de liderança. Segundo Fandt, essa competência inclui os seguintes comportamentos: desenvolver e manter as relações, escutar, demonstrar sensibilidade, estimular idéias, sentimentos e percepções nos outros e apresentar *feedback*. Nessa competência, está incluída também a capacidade de liderança, que, segundo Fandt (*op.cit.*, p.137), significa: iniciar e manter cursos de ação, dirigir e coordenar, motivar e estimular, delegar e garantir o comprometimento de seus liderados.

Deve-se acrescentar a definição de Moscovici (1996) sobre Competência Interacional, também conhecida como Competência Interpessoal:

...a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação. É a base do relacionamento e deve ser desenvolvida em todas as pessoas da organização, não só nos gerentes. (MOSCOVICI, 1996, p.36)

Por outro lado, essa mesma competência interpessoal ou interacional é entendida por Krauz (1991)

como um conjunto de atributos pessoais desenvolvido através de vivências, treinamento, crescimento e desenvolvimento das potencialidades humanas tais como capacidade de comunicação, flexibilidade, intuição, abertura, capacidade de processar feedback, auto-conhecimento, sensibilidade, equilíbrio emocional e bom senso. (KRAUZ, 1991, p.25)

As definições de Fandt, Moscovici e Krauz se complementam e, através delas, pode-se perceber a importância dessa competência para o gerenciamento de pessoas. Autoras como as citadas consideram que tal competência pode ser desenvolvida por Programas de Desenvolvimento Gerencial. Podemos concluir com Moscovici (1996, p.42), então, que “competência interpessoal não é, pois, um dom ou talento inato da personalidade, e sim uma capacidade que se pode desenvolver por meio de treinamento próprio”. Para ela, a “competência interpessoal é um processo de qualificação profissional primordial para funções de liderança e outras funções de predominância de intercâmbio social”. (MOSCOVICI, 1996, p.169)

O segundo tipo de competência refere-se a Competências de solução de problemas. Estas incluem, segundo Fandt (*apud* COOPERS LYBRANDT, 1997), as capacidades de percepção, de planejamento, organização e tomada de decisões.

No terceiro tipo, as Competências de capacitação envolvem tanto a orientação para a ação como a flexibilidade e a adaptabilidade às mudanças e referem-se aos seguintes comportamentos: saber trabalhar com situações novas, trabalhar sob pressão, lidar com diferentes estilos pessoais e grupais, lidar com *feedback* e resolver conflitos.

A quarta espécie refere-se às Competências de comunicação, isto é, saber comunicar efetivamente suas idéias é um requisito básico para o trabalho do executivo, assim como a capacidade de compreender o outro é essencial, o que se dá através da comunicação.

Competências técnicas compõem a quinta espécie.

Compreendem a gestão financeira, comercial, negociação, administração de subcontratos e desenvolvimento de parcerias e alianças estratégicas, gestão de alianças estratégicas, gestão de suprimento e gestão industrial. Referem-se a conhecimentos de áreas específicas do trabalho nas organizações e eram, até há bem pouco tempo, as mais valorizadas pelas organizações, em detrimento das competências chamadas de fundamentais e de apoio, o que fez com que se tornasse imperiosa a necessidade de revermos o estilo gerencial em nossas empresas. (FANDT, *apud* COOPERS LYBRANDT, 1997)

Como uma das competências que devem ser desenvolvidas pelos gerentes, a capacidade de liderança exigida neste novo milênio tem mais a ver com características de personalidade do que propriamente com capacidade técnica. Essas características podem ser melhoradas e aperfeiçoadas e, para isso, o primeiro passo está em os gerentes reconhecerem que as empresas precisam, hoje, mais de líderes do que gestores (FIDALGO, 1997, p.03). Nesse sentido, a “competência de liderança inclui habilidades de orientação, integração e inspiração” (MOSCOVICI, 1995, p.97). A habilidade de orientação exigida pela liderança é aquela que encoraja o grupo a assumir risco; a habilidade de integração é aquela que promove um clima de compreensão, respeito e efetividade no grupo e habilidade de inspiração que diz respeito ao carisma, que é entendida por Moscovici como uma qualidade especial a ser cultivada, além da tecnologia. Através da inspiração, do carisma, o líder acaba por ser o modelo, a figura ideal. Outro autor também se pronuncia com referência a esse assunto: “A liderança difere do gerenciamento, principalmente nas funções. Liderar é saber como explorar os mananciais da motivação humana, e também conhecer as bases do relacionamento com colegas” diz o guru Tom Peters (*in* GOMES, 1998, p.51).

Paul Turner, sócio da *Price Waterhouse*/Nova York, EUA participando da mesa redonda sobre a empresa do ano 2020 (HSM, n.1, 1997, p. 46), diz: “estar preocupado com a diferença entre a velocidade do progresso tecnológico e o ritmo do progresso em

organizarmos nossos recursos humanos”. Para ele, isso nos remete a uma diferença crítica entre gerenciar e liderar. “Um é uma limitação, o outro é uma evolução”. Do mesmo modo, B. Wolf (*in* COAD, 1998, p.162) acredita que “gerenciamento é ciência enquanto liderança é arte”. Assim, liderar, para Wolf, requer cinco atributos mais ligados a uma disposição interna, que são:

Lucidez, saber o que o torna diferenciado, auto-conhecimento, auto-estima; Visão clínica que lhe permite reconhecer os talentos de seu pessoal e desenvolvê-los; Visão prospectiva, estar preocupado com o futuro; Influência e persuasão, não forçar, saber ouvir e chegar ao coração das pessoas; ‘*Empowerment*’, dar autonomia às pessoas, delegar poderes, energizá-las.

De acordo com os autores citados, percebe-se que o gerenciamento de pessoas, nas organizações atuais, deve estar sendo realizado por gerentes-líderes. Em outras palavras, não basta administrar através das teorias da administração; é necessário liderar as pessoas através do entusiasmo, da paixão, contaminá-las com a visão e estimulá-las a cumprir a sua missão, que deve ser coerente com a missão da organização.

Nesse sentido, assim se pronunciam W. Bennis & B. Nanus (*in* SILVA, COAD, 1998): “os gerentes que são líderes acreditam na sua própria habilidade em influenciar mudanças” (p.62).

Para que um gerente se torne um líder, ele deverá agir com justiça, ser honesto e cumprir o que promete, uma vez que credibilidade é uma das características fundamentais do comportamento de um líder. Desde ser, além disso, capaz de antecipar o futuro, ser inspirador, competente tecnicamente e interpessoalmente, compartilhar a visão, gerando uma força propulsora, através da qual outras pessoas se alinham e ganham energia. Já a gestão de pessoas é o fator estratégico e competitivo das organizações, devendo ser realizado por pessoas que reúnam essas características.

De modo que gerenciar relacionamentos, isto é, a arte de relacionar-se com o outro, é, também, segundo Goleman (*in Executive Digest*, 1997, n.38, p.128), “a aptidão para gerir as emoções dos outros, que está na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal”. Para isso, o gerente deve desenvolver seu autocontrole e a empatia, no sentido de dominar a própria emoção e dos outros, habilidades emocionais que o tornarão competente interpessoalmente.

Assim, o verdadeiro papel do gerente é ser líder. Líder no que diz respeito a ser treinador, educador, comunicador e informador. Por isso, *ensinar a ensinar* é a base da liderança atual. O gerente e líder, segundo Smith (1996, p.23), “deve permitir aos outros desenvolver suas habilidades ao estabelecer seus próprios objetivos e resolver seus próprios problemas”. De modo que, uma das formas de ser um gerente-líder é aprender a delegar poder. Alguns autores pesquisados denominam a essa tarefa de *Empowerment*, isto é a delegação de responsabilidade ou poder a outras pessoas para que estas façam as coisas acontecerem, somando esforços com ele.

“Liderança é a forma como o poder é utilizado no processo de influenciar as ações dos outros”, segundo Krauz (1991, p.60). Conforme essa ótica, da liderança emana poder e capacidade de convencer ou influenciar.

Faz-se importante discutirmos como o poder deve ser entendido dentro do contexto organizacional e como uma das habilidades gerenciais que, entre outras, é a responsável pelo clima de trabalho, tornando-o competitivo ou produtivo.

“Poder é a capacidade potencial de influenciar as ações de indivíduos ou grupos no sentido de atuarem de uma determinada maneira” (KRAUZ,1991, p.15). de sorte que, o gerente-líder deve desenvolver esta capacidade para que, através dela, possa utilizar o *empowerment* a fim de aumentar a participação do grupo, na realização das metas e objetivos organizacionais pré-estabelecidos.

Empowerment, como define Long (1997, p.15), “é a habilidade em permitir que outros assumam as responsabilidades, os riscos e as recompensas associadas à tomada das próprias decisões”. Para que

outros assumam as responsabilidades, pela delegação do poder, o gerente desenvolve o espírito de cooperação e investe no crescimento individual e no amadurecimento do grupo (MATOS,1985). A delegação é um instrumento poderoso nas relações interpessoais e profissionais. É o lado humano da melhoria da qualidade e produtividade do trabalho, segundo Horta (1991, p.13).

Nesse sentido, o poder deve ser entendido dentro de um novo conceito proposto nos princípios do Desenvolvimento Organizacional (D.O), que é “baseado na colaboração e na razão, que substitui um modelo de poder baseado na coação e na ameaça” (DALPOZZO, *apud* BOOG,1994, p.122), isto é, coação e ameaça se tornaram obsoletos, substituídos pelo convencimento.

Também Moscovici (1996) releva em seus estudos sobre liderança que, “se o conceito de liderança é um conceito de relação interpessoal, a noção de poder está implícita no processo de influência social que caracteriza essa relação”.E continua que “o poder pessoal é exercido sob forma de influência social, a partir das características pessoais carismáticas, de referência, de conhecimento, de apoio/afeto e de competência interpessoal”.

O poder pessoal é expresso em atitudes que contribuem para a existência de um clima organizacional de confiança e cooperação e pode ser ampliado e reforçado por treinamento/desenvolvimento, como parte que é da competência interpessoal.

Duas fontes de poder, segundo Krauz (1991), conforme as duas dimensões básicas do ser humano, o individual e o social, ou seja, o poder pessoal e o poder contextual, interferem nas relações interpessoais nas organizações. Entende-se por Poder Pessoal aquele que,

é originado no próprio indivíduo como um conjunto de atributos pessoais e profissionais. Não pode ser distribuído nem atribuído. É individual, intransferível e inalienável, fruto de experiências pessoais que constituem um patrimônio único de cada ser humano. É uma fonte interna de poder. (KRAUZ, 1991. p.18)

Na página seguinte, o autor acima diz que o poder contextual é “o poder atribuído em função da posição ocupada nas organizações. Tende a ser despersonalizado, muitas vezes disfarçado sob o manto da racionalidade, das regras e normas”.

Cabe ressaltar a tendência existente, nas organizações, em valorizar o poder contextual, criando assim estruturas pesadas, resistentes a mudanças e despersonalizadas. Nesse contexto, as pessoas se acomodam e a robotizam; os relacionamentos se tornam impessoais; a indiferença e a alienação se instalam, resultando em subprodutividade.

Mediante essas considerações, podemos deduzir que o poder pessoal potencializa as capacidades humanas, desenvolve a autoconfiança, a iniciativa, o entusiasmo, a inovação e o dinamismo organizacionais necessários ao acompanhamento das transformações que se sucedem cada vez mais rapidamente no meio ambiente.

O corpo gerencial das organizações deve buscar o equilíbrio e a adequação dessas duas fontes de poder, ou seja, criar condições para que o potencial humano seja aproveitado, dentro de um mínimo de estabilidade necessário para a sobrevivência física e emocional dos indivíduos e o sucesso das organizações.

Contudo, Matos (1996, p.04) acha que, “na essência do processo, a relação de poder é predominantemente autoritária, com a hierarquia do mando e da submissão...”. O que se pode perceber é que prevalecem as aparências de participação e não a autêntica relação de papéis de autoridade, a base da aceitação do sentido de equipe e da co-responsabilidade por verdades e objetivos comuns, porque embutido no *poder* acha-se o autoritarismo.

Podemos então concluir, junto com o autor em questão, que o poder contextual é o mais encontrado no perfil dos gerentes nas organizações, de um modo geral. Esse tipo de poder manifesta-se, segundo Krauz (1991, p.22), através de três formas: - de coerção e/ou pressão, de posição e de recompensa.

O poder contextual manifestado pela coerção e/ou pressão é desastroso, pois gera ansiedade e insegurança física e psicológica, fragilizando as pessoas, tornando-as altamente vulneráveis aos atos de influência, redundando em resposta de subserviência.

O poder de posição é aquele determinado pelo cargo ocupado pela pessoa, na organização que lhe atribui autoridade para exercer atos influenciáveis. Essa forma de poder é encontrada nas organizações estruturadas hierarquicamente, em que, inconscientemente, almeja-se a posição acima.

O poder de recompensa diz respeito aos mecanismos de compensação direta ou indireta, material ou emocional, de que dispõe o indivíduo. A recompensa pode gerar tanto reconhecimento justo e adequado quanto manipulação, corrupção, dependência ou comportamentos antiéticos que deterioram o clima do grupo.

Nessa análise do poder, segundo Krauz (1991), fica evidenciado como a utilização do poder contextual é antiprodutivo nas organizações e, infelizmente, é o que mais se faz presente no gerenciamento das pessoas, isto é desastroso quando esse gerenciamento é realizado por gerentes que não desenvolveram a capacidade de liderança e competência interpessoal, segundo os autores citados.

Para que a capacidade de liderança seja desenvolvida, urge desenvolver, no corpo gerencial das organizações, o poder pessoal. Esse poder manifesta-se através do conhecimento, conexão e competência interpessoal. O primeiro é entendido como um conjunto de conquistas pessoais, como habilidades, informações, observações e conhecimentos acumulados no decorrer da vida. Através desse poder ocorrem atos influenciáveis indiretos, em função do exemplo e da aceitação deliberada do influenciado e não da oposição do influenciado. A segunda corresponde à capacidade de motivar, estimular e envolver as pessoas sob seu âmbito de influência em atividades, causas e objetivos comuns, levando-as a sentirem-se suficientemente seguras para aceitar desafios e correr riscos. Gera solidariedade, identificação grupal, espírito de equipe, corresponsabilidade.

A competência interpessoal, a terceira e última das manifestações do poder pessoal, é um tipo de poder que flui naturalmente, sem intencionalidade, e que permite estabelecer uma rede de relacionamentos informais baseados no respeito, consideração e reconhecimento do outro, independente da sua posição, prestígio social ou instrução.

Considerando-se que a eficácia do uso do poder nas suas diversas formas dependerá da capacidade, sensibilidade e postura ética de quem o emprega, no sentido de obter a aceitação dos atos influenciáveis, como afirma Krauz (1991), reitera-se aqui a importância do uso do poder nas relações interpessoais, quando, através delas, se almeja alcançar objetivos organizacionais.

Sabe-se, com base na literatura pesquisada e pela vivência nas organizações de um modo geral, que o poder pessoal não é reconhecido como instrumento para o atingimento de objetivos organizacionais. Entretanto, a sinergia das organizações é produto do poder pessoal.

As gerências devem desenvolvê-lo através de um processo que envolve auto-conhecimento, alfabetização emocional e interpessoal, humildade, respeito por si mesmo e pelo outro, revisão de valores pessoais, coragem para enfrentar desafios, expansão do patrimônio do 'ser' mais do que o do 'ter' (KRAUZ, 1991, p. 44).

Referendando Oliveira (1991), quando traça o perfil do executivo estadista e a pesquisa Coopers & Lybrandt (1997), que também apresentou o perfil do executivo brasileiro, podemos aferir que todas aquelas características estão inseridas nas características do gerente que se utiliza do poder pessoal de forma adequada e, principalmente, desenvolve a sua competência interpessoal, que é a base de todas as outras competências a serem desenvolvidas pelo corpo gerencial de toda e qualquer organização que queira alcançar a excelência empresarial.

A administração do poder se propõe criar condições que permitam aos gerentes exercer a liderança sem usar a estrutura hierárquica, o poder contextual, como bengala, valorizar a cooperação, atuar dentro de padrões de ética pessoal e profissional, ser humildes para continuar aprendendo, enfatizar o *que* em vez de *como*, exercitar sua capacidade de ajustamento e obter satisfação com os resultados alcançados.

Concluindo, desenvolver as habilidades que permitirão transformar cada gerente num líder eficaz, capacitado a colaborar e estabelecer múltiplas redes de relacionamento produtivo com pessoas e grupos, seja na empresa, seja fora dela, segundo bibliografia consultada, é função da nova gestão de pessoas. Mediante essas considerações, pode-se dizer que o desenvolvimento do poder pessoal e principalmente da competência interpessoal, uma das formas de manifestá-lo, deveria ser focalizado, com maior ênfase, nos Programas de Desenvolvimento Gerencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOG, G.G. *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Makron Books, 1994.

CAMPOS, V.F. *O valor dos Recursos Humanos na era do conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1995.

CHIAVENATO, I. *Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresa*. São Paulo: Atlas, 1996.

COOPERS & LYBRAND (equipe). *RemuneraÁ, o por habilidades e por competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo*. São Paulo: Atlas, 1997.

FIDALGO, J.C. Procuram-se bons líderes, não bons gestores. *Executive Digest*. Abril Control Jornal Ed., n.37, 03, 1997.

GOLEMAN, D. Inteligencia Emocional. *Revista Executive Digest*, Portugal, Abril/Control Jornal, n.38, 1997.

GOMES, M.T. Será que você é um líder? *Revista VocÊ S/A*, São Paulo: Abril, n.1, 1998.

KRAUZ, R. *Compartilhando o poder nas organizações*. São Paulo: Nobel, 1991.

LONG, L.K. *Empowering*. São Paulo: Nobel, 1997.

LUCENA, M.D.S. *Planejamento de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas, 1990.

MATOS, F.G. *Gerência Participativa: como obter a cooperação espontânea da equipe e desburocratizar a empresa*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1979.

_____. *A empresa hoje: três enfoques sobre treinamentos e formação na empresa moderna*. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1981.

_____. *Gerencial permanente: como desenvolver todos os gerentes, todo o tempo, ao mesmo tempo*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A., 1985.

_____. *Empresa Feliz*. São Paulo: Makron Books, 1996.

_____. *Fator QF: Quociente de Felicidade: ciclo de felicidade no trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1997.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento Interpessoal*. 5.ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

_____. *Equipes d,,o certo: a multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996b.

_____. *Raz,,o e emoção: a inteligência emocional em questão*. Salvador, BA: Casa da Qualidade, 1997.

_____. *Renascença Organizacional*. 5.ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

OLIVEIRA, D.P.R. *O executivo estadista: uma abordagem evolutiva para o executivo estrategista e empreendedor*. São Paulo: Atlas, 1991.

OLIVEIRA, M. *Energia emocional: base para gerência eficaz*. São Paulo: Makron Books, 1997.

OLMOS, J.A. A gestão empresarial e o papel de RH no novo contexto. *Tribuna de Indaiatuba*. Julho, 1997. Disponível em: <<http://www.benchmark.com.br>>

ORLYCKAS, E. *Consultoria interna de recursos humanos: conceitos, cases e estratégias*. São Paulo: Makron Books, 1998.

SILVESTRE, C.W. *Planejamento estratégico*. São Paulo: 1997. (material apostilado)

SOUZA, E.L.P. *Treinando gerentes para o futuro*. São Paulo: Edgard Blücher, 1992.

SMITH, J. *Delegando poder*. São Paulo: Clio Editora, 1996.

PARTICIPAÇÃO DO BACHAREL EM CONTABILIDADE COMO PERITO-CONTADOR JUDICIAL EM PROCESSOS TRABALHISTAS

THE ROLE OF AN ACCOUNTER AS AN EXPERT WITNESS IN LABOR LAWSUIT

Claudio Natal JARRETTA*

RESUMO: Nas demandas trabalhistas, as partes, Reclamante e Reclamada, devem indicar, no momento oportuno, todas as provas que pretendem produzir no processo. Todavia, a admissão da prova perícia contábil, como as demais, é um ato do juiz, que, ao concluir pela sua necessidade, através da análise de todos os fatos trazidos à lide, nomeia seu perito. O exercício da função pericial contábil é uma atribuição privativa do Bacharel em Ciências Contábeis, com registro no Conselho Regional de Contabilidade (CRC), o qual atuará como auxiliar da justiça em determinadas ocasiões no processo, sempre que acionado pelo juízo. A cada participação sua, o perito deve registrar, de forma clara e objetiva, através do laudo pericial contábil, todos os estudos realizados, os critérios que foram adotados e as suas conclusões, podendo retificar o laudo apresentado no caso de erro involuntário, no momento em que for chamado a prestar esclarecimentos, por determinação judicial.

UNITERMOS: Inicial, contestação, sentença, embargos, recursos, laudo e honorários

ABSTRACT: In labor demands, the parties – Reclaimer and Reclaimed, must indicate all the evidences they intend to produce in the lawsuit in a proper time. However, the admission of the accounting expertness evidence as all the other ones is the judge act. If he comes to the conclusion of its necessity

* Professor especialista na área de Perícia Contábil e Laboratório Contábil da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR, Marília, SP – Brasil.

through the analysis of every fact brought up, he can constitute its expert witness. The job of an accounting expert witness is a private duty of the Bachelor of Accounting registered in the Regional Council of Accounting (CRC) who will work as an auxiliary of Justice in certain briefs of the lawsuit, whenever sued at law. In each of his/her participation, the expert must register in a clear and objective way, through an accounting skillful report, all the studies made, the criteria used and its conclusions. He or she may correct the report presented in case of involuntary error whenever he/she is called to give information by judicial order.

UNITERMS: Initial; plea; sentence; caveat; appeals; report; fees.

INTRODUÇÃO

A perícia judicial teve início em 18/09/1939, com o Decreto-lei n.º 1.608, tendo sofrido alterações pelo Decreto-lei n.º 8.570 de 08/01/1946, pela Lei 5.869 de 11/01/1973 - Código de Processo Civil (CPC), pela Lei n.º 8.455 de 24/08/1992 e pela Lei n.º 8.952, de 13/12/1994.

O Conselho Federal de Contabilidade – CFC, no exercício de suas atribuições legais e regimentais, ao editar a Resolução n.º 858/99, de 21 de outubro de 1999, reformulou a NBC T-13 – Da Perícia Contábil, editada pela Resolução n.º 731, de 22/10/1992, dispondo que a perícia contábil, tanto judicial, quanto extrajudicial e arbitral, é de competência exclusiva de Contador (Bacharel em Ciências Contábeis), registrado no Conselho Regional de Contabilidade.

Há duas formas para um Contador realizar a função pericial contábil, em processos judiciais trabalhistas. Uma delas é quando o profissional da área contábil é nomeado pelo juízo para assumir o cargo de Perito-contador judicial. A outra forma é quando um Contador é indicado por uma das partes da relação jurídica processual para atuar como Perito-contador assistente.

É ainda possível colocar em evidência três momentos no processo trabalhista em que um Contador pode participar como Perito-contador judicial:

Fase de conhecimento

Nessa fase, o Reclamante, representado por seu advogado, pretendendo pleitear judicialmente valores devidos por serviços prestados a uma determinada pessoa (Reclamada), seja ela física ou jurídica, protocola um documento, que recebe o nome de petição inicial, na Justiça do Trabalho, solicitando amparo judicial para que sua pretensão seja satisfeita.

Além do pedido das verbas trabalhistas, que deve ser feito de forma clara, o Reclamante solicita a realização de todos os meios de prova admitidos em lei, inclusive a perícia contábil, juntando, nesse momento, todos os documentos que entende necessários para provar suas alegações, pois possui o “ônus da prova”¹.

O Cartório da Justiça do Trabalho, ao receber o pedido, a procuração e todos os documentos anexados, marca uma audiência, notificando as partes sobre a data e o horário marcados e informando-as para que ofereçam todas as provas que julgarem necessárias, inclusive testemunhais. A Reclamada recebe a comunicação sobre a entrada da reclamação trabalhista com cópia da petição inicial.

Na audiência é necessária a presença dos advogados das partes, do Reclamante, da Reclamada, na pessoa de seu representante (dono da empresa ou preposto) e das testemunhas.

O magistrado ouve o depoimento do Reclamante, do representante da Reclamada e, se entender necessário, procede à oitiva das testemunhas arroladas pelas partes.

Nessa mesma audiência, é feita uma tentativa de conciliação entre as partes. Não havendo conciliação, a Reclamada (pessoa física ou jurídica) apresenta sua defesa, por meio de um documento denominado contestação, onde irá negar parcial ou totalmente a pretensão do Reclamante.

¹ CPC – “Art. 333. O ônus da prova incumbe: I - ao autor, quanto ao fato constitutivo do seu direito;”

Para cada pedido contestado, deve a Reclamada comprovar suas alegações, juntando os documentos necessários, já que agora é quem tem o “ônus da prova”.²

Nesse momento processual, conhecido como “fase de conhecimento”, pode ser *a primeira vez* que o Contador vem participar do processo, através da nomeação do juízo.

O Contador é nomeado Perito-contador judicial para exercer a função de auxiliar da justiça, com o objetivo de trazer aos autos todos os fatos encontrados.

A função principal da prova pericial é a de transformar os fatos relativos à lide, de natureza técnica ou científica, em verdade formal, em certeza jurídica” (ORNELAS, 2000, p. 26).

O Perito-contador judicial deve recorrer a todos os meios necessários para bem desempenhar suas funções (CPC, art. 429)³, seja através da análise dos diversos documentos juntados ao processo, seja por meio de diligências a serem realizadas nas dependências da empresa reclamada, nos escritórios que registram a sua contabilidade ou em outros locais, podendo proceder à verificação de livros (obrigatórios, facultativos e auxiliares), de documentos arquivados ou que se encontram em órgãos públicos, recorrendo, inclusive, a testemunhas.

Concluído o trabalho, deve o perito registrar em seu Laudo Pericial Contábil⁴ todas as informações obtidas, entregando-o ao Cartório da Vara que o nomeou, através de protocolo.

² CPC – “Art. 333. O ônus da prova incumbe: II – ao réu, quanto à existência de fato impeditivo, modificativo ou extintivo do direito do autor.”

³ CPC - “Art. 429. Para o desempenho de sua função, podem o perito e os assistentes técnicos utilizar-se de todos os meios necessários, ouvindo testemunhas, obtendo informações, solicitando documentos que estejam em poder de parte ou em repartições públicas, bem como instruir o laudo com plantas, desenhos, fotografias e outras quaisquer peças.”

⁴ NBC T 13 – DA PERÍCIA CONTÁBIL – “13.5.1 - O laudo pericial contábil é a peça escrita na qual o Perito-contador expressa, de forma circunstanciada, clara e objetiva, as sínteses do objeto da perícia, os estudos e as observações que realizou, as diligências realizadas, os critérios adotados e os resultados fundamentados, e as suas conclusões.”

Entregue o Laudo Pericial Contábil, poderão surgir críticas ou dúvidas do juiz e das partes, sendo que, uma vez intimado, deverá o perito prestar esclarecimentos, alterando-o ou mantendo-o.

Poderá, também, haver participação no processo do Contador indicado pelas partes como Perito-contador assistente, o qual poderá entregar seu Parecer Pericial Contábil.

Fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença

Encerrada a instrução processual, o processo é submetido a julgamento.

Na sentença, o magistrado relata todos os pedidos feitos pelo reclamante e o teor da contestação da reclamada, decidindo pelo deferimento ou indeferimento das verbas trabalhistas pleiteadas, fundamentando sua decisão.

Para as verbas deferidas, o juiz traça diversos parâmetros, que devem ser obedecidos na confecção dos Cálculos de Liquidação de Sentença.

As partes são intimadas para tomar ciência da sentença proferida, podendo interpor Embargos de Declaração, quando entenderem que a sentença foi omissa (deixou de analisar algum item pedido), contraditória (entre o relatório e a decisão) ou obscura (difícil de entender, confusa). Nova decisão deve ser proferida, mantendo ou alterando a sentença. Novamente as partes são intimadas para tomar conhecimento da decisão dos Embargos de Declaração.

É possível, ainda, ocorrer as seguintes situações:

a) As partes acatam a decisão do juízo de primeira instância e não recorrem da sentença proferida.

Nesse caso, o processo passa para a fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença. (vide tópico a seguir)

b) Uma das partes ou ambas, não concordando com a decisão do juízo de primeira instância, recorre da sentença ao Tribunal Regional

do Trabalho, apresentando sua razões (Recurso Ordinário). Se o juiz de primeira instância não admitir o recurso (juízo de admissibilidade), a parte pode interpor Agravo de Instrumento.

Havendo aceitação do recurso, a outra parte é intimada para juntar suas contra-razões ao recurso ordinário, podendo, no mesmo prazo, apresentar recurso adesivo, se não recorreu anteriormente.

A parte que apresentou recurso ordinário vem também aos autos contra-arrazoar o recurso adesivo.

O processo é então remetido ao Ministério Público, para que seja verificada a existência de interesse público na lide, emitindo seu parecer.

Os autos são então remetidos ao TRT (Tribunal Regional do Trabalho), para apreciação do recurso interposto.

O TRT pode ou não conhecer dos recursos das partes, mantendo a sentença proferida em primeiro grau ou alterando-a, se der provimento, parcial ou total, aos pedidos contidos nos recursos.

O processo retorna para a primeira instância e segue para a fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença.

As partes podem também recorrer do v. acórdão, por meio de Embargos de Declaração, quando este for omissivo (deixou de analisar algum item pedido), contraditório (entre o relatório e decisão) e obscuro (difícil de entender, confuso). Em tal situação, ocorre uma nova decisão, mantendo ou alterando o acórdão proferido. As partes são intimadas para conhecimento da decisão dos embargos de declaração.

O processo retorna para a primeira instância, seguindo para a fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença.

No caso de apresentação de recurso ordinário por qualquer das partes, pode ser autorizada pelo juiz, mediante pedido, a extração de Carta de Sentença, que conterà cópia de todos os documentos dos autos principais, para que se proceda, incontinenti, aos Cálculos de Liquidação de Sentença, enquanto os autos principais seguem para a instância superior.

Na Carta de Sentença, os Cálculos de Liquidação prosseguem até a penhora de bens, quando, então, ficará aguardando a decisão do Recurso Ordinário.

c) Uma das partes, não concordando com o acórdão proferido no Recurso Ordinário pelo Tribunal Regional do Trabalho (TRT), entra com Recurso de Revista, dirigido ao Tribunal Superior do Trabalho (TST).

Se o TRT negar prosseguimento ao Recurso de Revista e a parte interessada não concordar com a decisão, poderá interpor Agravo de Instrumento.

O TST pode ou não conhecer dos recursos apresentados, podendo dar-lhes provimento total ou parcial. As partes, não concordando, podem recorrer do Recurso de Revista por meio de Embargos de Divergência, quando a decisão for omissa (deixou de analisar algum item pedido), contraditória (entre o relatório e decisão) e obscura (difícil de entender, confusa). Em tal situação, ocorre uma nova decisão, mantendo ou alterando o resultado do recurso, sendo as partes intimadas para conhecimento.

Os autos retornam para a primeira instância, seguindo para a fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença.

d) Uma das partes, não concordando com a decisão do Recurso de Revista e, em se tratando de matéria que contrarie a Constituição Federal, ingressa com Recurso Extraordinário dirigido ao Supremo Tribunal Federal (STF).

Após decisão do STF, o processo retorna à primeira instância para a fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença.

Fase dos Cálculos de Liquidação de Sentença

Com o trânsito em julgado, esgotados todos os recursos cabíveis, o juiz determina às partes que apresentem seus cálculos de liquidação, sendo cada uma delas intimada para comentar os cálculos efetuados pela outra.

Ocorrendo divergência, o juiz nomeará um Contador para exercer a função de Perito-contador judicial, que atuará como auxiliar da Justiça, trazendo aos autos os Cálculos de Liquidação de Sentença.

Para apurar os cálculos de liquidação, o Perito deverá obedecer aos exatos termos da r. sentença, utilizando-se de todos os parâmetros traçados pelo juízo.

Serão calculadas todas as verbas trabalhistas deferidas na sentença, bem como os respectivos reflexos, observando-se as alterações determinadas pelas instâncias superiores, se houver, tudo corrigido monetariamente pelos coeficientes da TR, acrescidos de juros de 1% (um por cento) ao mês, a partir do ajuizamento da ação.

Deverão constar do Laudo os valores devidos ao Reclamante, de responsabilidade da Reclamada, e aqueles devidos ao Imposto de Renda e Contribuições Previdenciárias, os quais serão subtraídos da conta do reclamante e recolhidos ao órgão competente pela Reclamada.

Havendo carta de sentença, uma vez que os cálculos de liquidação já foram efetuados, o juiz determinará que os autos retornem ao perito, para adequá-los à decisão da instância superior.

Entregue o Laudo pericial contábil, poderão surgir críticas e dúvidas do juiz e das partes. O perito será intimado a prestar esclarecimentos, podendo retificar ou ratificar seu Laudo.

Prestados os esclarecimentos, o Laudo será aceito pelo juízo de primeira instância, que fixará a remuneração do perito.

Todavia, se qualquer das partes não concordar com a decisão, poderá recorrer ordinariamente ao TRT, que manterá o decidido ou determinará que o perito refaça seu laudo.

Poderá, também, ser o perito intimado a prestar esclarecimentos em Audiência, conforme dispõe o artigo 435 do CPC:

“Art. 435. A parte, que desejar esclarecimento do perito e do assistente técnico, requererá ao juiz que mande intimá-lo a comparecer à audiência, formulando desde logo as perguntas, sob forma de quesitos.”

Fase de Recebimento dos Honorários

Encerrados todos os procedimentos normais e o Laudo sendo aceito pelas partes e pelo juízo, o MM. Juiz da Vara onde o perito exerceu a atividade de Perito-contador Judicial fixará os honorários periciais.

A responsabilidade pelos honorários do Perito-contador assistente fica a cargo da parte que o contratou.

Por determinação judicial, a parte responsável pelo pagamento dos honorários do Perito-contador judicial deverá dirigir-se à agência bancária indicada e efetuar um depósito judicial, à ordem do Juízo da Vara, comprovando seu recolhimento nos autos.

Podem ocorrer as seguintes situações:

a) Se os honorários forem depositados em conta bancária, o Cartório da Vara do Trabalho responsável pelo processo emitirá um documento (Guia ou Alvará), que nada mais é do que uma ordem do magistrado ao gerente do estabelecimento bancário depositário, mandando a este que pague ao perito a quantia depositada, com juros e correção monetária.

O Perito-contador judicial é intimado e deverá comparecer no Cartório da Vara, pessoalmente, para retirar a guia ou alvará de levantamento expedido, a fim de receber seus honorários periciais, passando recibo da retirada nos próprios autos.

b) Se a parte responsável pelo recolhimento dos honorários do perito for intimada a depositar honorários e não o fizer, haverá penhora de bens de sua propriedade, suficientes para garantia do pagamento, os quais serão levados a leilão, podendo ocorrer:

- Se o bem for arrematado por terceiros, o valor arrecadado será depositado em conta à ordem do juízo e levantado pelo perito, utilizando o procedimento descrito no item anterior (a).

Pode, também, o Perito participar do leilão, arrematando o bem leiloado pelo valor de seus honorários.

- Se o bem não for arrematado, o perito é intimado para dizer, através de petição, sobre o prosseguimento do feito, devendo, então, continuar promovendo a execução, com a indicação de novos bens, ou requerer a arrematação dos que se encontram penhorados, pelo valor dos seus honorários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do Contador como Perito-contador judicial em processos trabalhistas é de grande importância, já que na função de auxiliar da justiça vem suprir conhecimentos técnicos e científicos dos magistrados, devendo possuir uma cultura contábil profunda, que lhe permita colaborar na verificação dos fatos contábeis discutidos no processo. Deve, além disso, deter conhecimento em outras áreas, como, por exemplo, matemática financeira, estatística, assuntos tributários, técnicas e práticas de negócios, bem como domínio da legislação relativa às normas trabalhistas, do direito processual civil, principalmente das normas que disciplinam a prova pericial, e de cálculos trabalhistas complexos.

A responsabilidade por qualquer trabalho realizado pelo contabilista é de no mínimo 10 (dez) anos (prazo de prescrição dos créditos tributários, trabalhistas e previdenciários), em face do Código Civil, Comercial e de Defesa do Consumidor

Todavia, na função de Perito-contador Judicial, a responsabilidade do Bacharel em Contabilidade pelo Laudo pericial apresentado é para sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO ESTADUAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Os princípios fundamentais de Contabilidade, as Normas Brasileiras de Contabilidade e o CÚdigo de ...tica Profissional*. 31.ed. São Paulo: CRC SP, 2002.

FAVERO, H.L. & LONARDONI, M. & MAGALHÃES, A. de D.F. & SOUZA, C.de. *Perícia Cont bil.* 3.ed. São Paulo: Atlas,2001

ORNELAS, M.MG.de. *Perícia Cont bil.* 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PROCESSOS TRABALHISTAS. Casos reais ocorridos nas varas trabalhistas no período de 1995 a 2003. Marília-SP.

SÁ, A.L. de. *Perícia Cont bil.* 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

A CONSTRUÇÃO DO ÍCONE FEMININO: ASPECTOS DA INFLUÊNCIA CULTURAL NA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA

THE CONSTRUCTION OF THE FEMALE ICON: ASPECTS OF CULTURAL INFLUENCE
IN THE CONSTITUTION OF FEMANLE IDENTITY

Josiane MAGALHÃES*
Ricardo Antonio de PAULOS**

RESUMO: Este texto propõe uma análise sobre os processos de construção da identidade feminina através dos modelos de beleza socialmente aceitos e discute alguns dos problemas decorrentes desse modelo.

UNITERMOS: Identidade; feminina; influência cultural; socialização; distúrbios corporais, obesidade; beleza.

ABSTRACT: This text proposes an analysis about the processes of female identity building through beauty models socially accepted and it discuss some problems resulting from this model.

UNITERMS: Identity, female; cultural influence; socialization; body disorder; obesity; beauty.

INTRODUÇÃO

A influência cultural pode ser observada na formação humana desde seu nascimento e acompanha os indivíduos pela vida toda. É

* Socióloga, professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), doutoranda em Educação pela Unesp/Marília/SP.

** Graduando junto à faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

através do meio que o indivíduo recebe estímulos que irão desenvolver seu potencial, geneticamente transmitido.

As influências que os indivíduos irão receber serão diferentes, dependendo do tipo de sociedade na qual se inserem. É durante os processos de identificação e diferenciação dos sujeitos em relação ao ambiente que os cerca que se constroem as suas identidades. A construção da identidade feminina desenvolve-se em um primeiro estágio, na diferenciação de gênero: feminino e masculino. Esses grupos irão receber estímulos, valores e modelos condizentes com o que se espera desses indivíduos na sociedade.

Os papéis, tanto para homens quanto para mulheres, delineiam-se de acordo com estereótipos que as sociedades elegem como os modelos a serem seguidos ou que servirão de referenciais, a fim de que se atinja uma certa padronização das ações e dos atores sociais. É a partir dessa necessidade de padronização social que temos a construção dos ícones, ou seja, os símbolos que irão representar os valores máximos daquela sociedade em que está inserido o ícone.

Dentre os vários ícones que nossa sociedade elege, iremos assinalar alguns que ajudam a formar a identidade feminina: a boneca Barbie, as modelos que desfilam no mercado de alta-costura, as mulheres musculosas (body-buildings) e o modelo da adolescente que se veste com elementos antigamente associados aos homens, como piercings, tatuagens e bermudas, ao invés de saias.

Alguns desses ícones são positivos, reforçando uma postura desejável na sociedade, como ocorre com a forma física das modelos e da própria boneca. Outros negativos, ou seja, representam aquilo que não é desejável do ponto de vista hegemônico na sociedade. Tanto os positivos como os negativos irão dar o tom do padrão vigente na sociedade e que irá estruturar uma determinada concepção de mulher e feminilidade.

O propósito do ícone como referencial dificilmente é atingível, o que em si traz para as mulheres todo tipo de problema de adequação, tornando-se uma obsessão. A impossibilidade de se igualar ao ícone gera uma relação de duplo sentido, naquilo que se refere à parte

físico-psíquica das mulheres. Existe uma proposição que é física enquanto ícone, possível para um mínimo grupo de mulheres anoréxicas. A grande maioria acaba por desenvolver algum tipo de distúrbio, que varia desde uma depressão até bulimias e anorexias.

1. Ícones de beleza x Distúrbios de imagem corporal: reflexo no aumento de casos de bulimia e anorexia nervosa

Um dos grandes dilemas colocados pela nova era contemporânea tem sido como lidar com as decorrências das influências socioculturais no bem-estar físico-mental do indivíduo. Isso resulta, por exemplo, do aumento do número de casos de bulimia e anorexia nervosa que tem sido observado, sobretudo entre as mulheres, e que tem constituído, senão causas de morte, ao menos prejuízos ao bem-estar do indivíduo.

Deve-se reconsiderar então diversos fatores, que antes eram parcial ou completamente desprezados, como possíveis interventores ou participantes do processo de resolução de casos clínicos, para se poder lidar melhor com o problema. Entre eles está justamente a noção da dimensão de um ícone que, nesta nova era, pode ter um poder de ação multiplicado por várias vezes pela mídia, que anteriormente também tinha menor valor.

A mídia, ao estabelecer modelos magérrimas como ideal de beleza no mundo da moda e, conseqüentemente, modelos de mulher para o mundo todo, faz com que a preocupação com o corpo se torne cada vez mais importante, a ponto de se fixar como aspecto fundamental, uma meta de vida. Esse mecanismo de divulgação desenfreada de um ícone de beleza, visto a todo tempo em outdoors, revistas, televisão e outros meios de comunicação, é capaz de gerar uma verdadeira obsessão por parte das mulheres na sociedade e causar diversos prejuízos de ordem mental e física.

É interessante ressaltar que isto também ocorre com os homens, porém os sintomas não são tão aparentes como são com as mulheres,

quando há reflexo direto no aumento do número de mulheres com distúrbios de imagem corporal. No entanto, o ideal do homem forte, musculoso também tem sido divulgado com crescente frequência pela mídia, o que tem resultado na multiplicação de academias de musculação e de seus freqüentadores (inclusive de mulheres) e também no número de fisiculturistas. Neste caso, podem se desenvolver distúrbios mentais e corporais, esses últimos em decorrência do uso indevido de esteróides, muito comum entre fisiculturistas.

O fato de o ícone aparentemente não afetar os homens de maneira tão intensa como o faz com as mulheres pode talvez ser explicado pelo fato de não haver ainda uma completa uniformização do homem ideal, na visão das mulheres, ou o fato de as mulheres buscarem nos homens características internas, como sensibilidade, companheirismo. Isso, entretanto, não pode ser dito, em geral, em relação aos homens, pois, se a mulher não é bonita, dificilmente ele irá querer conhecê-la e, por conseguinte, suas características internas. Pode-se dizer que ainda há uma boa parte das mulheres que preferem homens elegantes e não tão musculosos, embora haja uma crescente preferência por aqueles com musculatura mais bem desenvolvida e definida e uma ojeriza cada vez maior aos gordos (o que também se vê no caso das mulheres). Esta diferença de valor de ícones para homens e para mulheres é comentada por Calligaris:

Também há cânones para os homens, mas certamente menos rigorosos. Os homens podem se chatear com sua distância do “Marlboro Man”, mas esta não parece fazer causa quando devem hastear a bandeira e gritar “sou um homem!”.

Em suma, a sociedade parece compensar a inexistência do conjunto das mulheres com um cânone de feminilidade. Naturalmente o cânone não é imutável, não revela nenhuma essência. [...] as mulheres – como o movimento feminista já notou há tempo – parecem passar por um treinamento para virem a ser mulheres. A

feminilidade, mais do que a masculinidade, é denunciada – com alguma razão – como uma aprendizagem forçosa de conformidade a ícones sociais. (CALLIGARIS, 1996).

Deve-se, portanto, salientar que a mídia provoca efeitos indiretos que são, por vezes, tão importantes para a determinação da causa desses distúrbios corporais quanto os diretos. Um exemplo bastante evidente é que a escolha de um ícone de beleza feminino, além de seu efeito direto, que é a própria recepção do mesmo pelas mulheres, vai ainda influenciar os homens, que passarão a também considerá-lo como um ideal de beleza feminino. O resultado disso é que as mulheres distantes do ícone apregoadado serão provavelmente preteridas pelo sexo oposto. Isto então seria um efeito indireto, porém com atuação determinante e sinérgica com o efeito direto, intensificando-o e assim colaborando enormemente também para suas conseqüências maléficas.

2. Obesidade: o outro lado da moeda

Uma outra abordagem a ser feita sobre o assunto diz respeito aos insucessos na perseguição do ícone. Até então, foram abordados com mais detalhes apenas os casos de distúrbios de imagem corporal resultantes da tentativa de se igualar ao cânone de beleza feminina, quando, então, por uma alteração da estrutura psíquico-mental do indivíduo, ele passa a não conseguir mais determinar o ponto ideal para parar de emagrecer.

Há, entretanto, o outro lado da moeda: os indivíduos gordos, que não conseguiram ou, por revolta, não tentaram ou propositalmente se afastaram do ícone de beleza, que no caso abordado para o sexo feminino, está relacionado à magreza.

Nesse caso, há, da mesma maneira que nos casos de anorexia e bulimia, acometimentos de ordem psíquica e corporal. No entanto, tem havido uma tendência a dar mais importância para os distúrbios

de ordem psíquico-emocional. Embora a sociedade médica já venha nos últimos anos listando e divulgando, inclusive pela mídia, os fatores de risco relacionados à obesidade¹ (e são muitos!), o fator de distância do ícone de beleza tem sido motivo de maior preocupação e de problemas refletidos até fisicamente nos indivíduos obesos do que a própria obesidade, como prejuízo direto à ordem física do indivíduo.

Como exemplos desse fato, temos o surgimento de grupos de defesa dos direitos dos indivíduos gordos, em relação à não discriminação no âmbito social, no profissional ou no afetivo. De fato, parece evidente que os indivíduos tachados como gordos sofrem alguma forma de discriminação na sociedade atual e muitas vezes sentem-se desrespeitados e ofendidos em determinadas situações cotidianas. Segundo Calligaris,

proliferam associações de defesa da gordura. Os homens gordos lutam por direitos básicos (como encontrar assentos decentes em um avião ou em um cinema, como encontrar roupas adequadas) e contra sua medicalização: fisiológica ou psicológica. As mulheres gordas lutam por muito mais, lutam por manter, defender sua deseabilidade: em última instância, pela possibilidade de continuar sendo mulheres e não “gordonas. (CALLIGARIS, 1996)

Existe na Internet, por exemplo, um site chamado Fat Girl, para as lésbicas gordas e as mulheres que gostam delas. A luta com o cânone, a dolorida comparação com os ícones da beleza, não concerne só às mulheres heterossexuais. O cânone é indiferente à preferência sexual, pois sua pregnância social não é um efeito de misteriosas preferências masculinas, mas uma resposta social – arbitrária – à carência de uma definição possível do feminino. (CALLIGARIS, 1996)

¹ Os fatores de risco relacionados à obesidade manifestam-se em diversos tecidos e pertencem a ordens diferentes: de ordem cardiovascular, como a isquemia, a arteriosclerose, os AVCs (acidentes vasculares cerebrais); de ordem bioquímica, como a hipercolesterolemia, hipertrigliceridemia; predis põe ainda a diabetes tipo II e a casos mais leves de distúrbios glicêmicos. (GUYTON e HALL, 2002).

Vê-se, portanto, que os próprios indivíduos gordos estão mais preocupados com a questão estética do que propriamente com os possíveis males que a obesidade pode causar. Essa questão é importante, pois passa a ser fundamental trabalhar a parte psicológica do indivíduo, no tocante aos benefícios do emagrecimento, pois este não o enxerga como um problema de saúde. Esse fator deve ganhar, pois, relevância na prática médica de atendimento aos indivíduos com essa característica.

Há também de se notar que os casos de obesidade, por muitas vezes, têm uma etiologia bem definida e são, de fato, decorrentes de um processo patológico. A tendência frente a essa nova realidade de constante busca do cânone de beleza será, no entanto, tratar esses casos de forma errônea, ou seja, mais uma vez abordando a questão estética.

Um exemplo bem claro disso são os casos de obesidade resultantes da Síndrome do Ovário Policístico (SOP). Essa patologia, que acomete apenas mulheres e é muito prevalente entre elas, está freqüentemente associada à obesidade. É, todavia, interessante o fato de que as mulheres sejam, no geral, muito pouco esclarecidas sobre o assunto, o que acaba trazendo sérios agravos de ordem física e, principalmente, psicológica.

As mulheres com essa síndrome, como a maioria das mulheres obesas, lutam para emagrecer, em busca do cânone de beleza. No entanto, elas não terão sucesso, a menos que tratem a causa do problema, ou seja, a SOP². Elas vivem fazendo dietas e mais dietas,

² O tratamento da SOP consistiu, durante muito tempo, na utilização de medicamentos como o Diane 35mg que, no entanto, combatiam somente o hirsutismo e o acne, outros dos sintomas freqüentes da SOP. Como a etiologia dessa síndrome ainda é desconhecida, algumas causas são levantadas para tentar encontrar resoluções, ao menos, para os sintomas. A etiologia do doença mais aceita atualmente é a da resistência à insulina. Passou-se então a administrar medicamentos que tratassem esse distúrbio, como as tiazolidenedionas, a metformina e as sulforréias. Dessa maneira, passou-se a tratar e até a prevenir a obesidade, visto que age no ponto crítico do desenvolvimento da obesidade. O diagnóstico precoce da SOP, através de sintomas como a amenorréia, por exemplo, pode proporcionar a prevenção do desenvolvimento da obesidade. (CALLIGARIS, 1996).

fazem ginástica, compram kits emagrecedores e toda aquela parafernália que a “indústria da magreza (ou da obesidade?)” está sempre dispondo no mercado, pronta a lucrar com esse distúrbio.

3. O novo papel dos profissionais de saúde na condução e resolução dos casos de distúrbios relacionados à busca do ícone de beleza

Deve-se ressaltar a parcela de culpa da sociedade médica nessa nova abordagem sobre o assunto, pois ela poderia minimizar – e muito – esses distúrbios. Como exemplo, temos a própria SOP. Apesar de ter sido descoberta na década de 30 do século passado, sua divulgação entre as mulheres é muito pequena. E isso ocorre, provavelmente, porque a preponderância masculina no meio médico, que se deu até há pouco tempo, emperrou as pesquisas sobre o assunto, assim como não deu a devida importância à obesidade como acometimento físico e, principalmente psíquico-emocional para as mulheres, fator este de crescente importância nesta nova era de cânones magérrimos de beleza.

Da mesma maneira, os profissionais envolvidos com a resolução de casos de distúrbio de imagem corporal devem estar atentos à interferência do ícone no processo patológico, buscando um tratamento que cure não só os sintomas causados pelo distúrbio, mas que também aja na parte psicológica do indivíduo, tornando-o consciente e esclarecido sobre as causas que o levaram a desenvolver a patologia e como pode ser evitado que ela ocorra novamente, seja através de medicações, seja de desenvolvimento de atividades que contenham a ansiedade, seja por algum outro tipo de terapia alternativa.

É particularmente importante então que, não só a sociedade médica, mas psicólogos e outros profissionais ligados aos casos, estejam a par dessa nova forma de atuação dos ícones, como também a sociedade de uma maneira geral, podendo-se assim prevenir ou

reduzir os efeitos maléficos que os distúrbios de imagem corporal, assim como a obesidade, podem causar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLIGARIS, C. *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ática, 1996.

GUYTON, AC e Hall, JE: *Tratado de Fisiologia Médica*, 10.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PERÍCIA CONTÁBIL

FUNDAMENTAL ASPECTS IN ACCOUNTING EXPERTNESS WITNESS

Ademir de OLIVEIRA*

RESUMO: O trabalho pericial inicia-se pelo exame e análise do fato questionado, estudando toda a matéria e provas de documentos comprobatórios, não devendo basear-se em suposições ou informações, fundamentando-se principalmente, em evidências obtidas, por meio de elementos técnico-materiais. Algumas vezes, o trabalho pericial pode ser dificultado, mas, com habilidade profissional, o Perito deve adotar medidas de firmeza e cordialidade, para manter a independência do seu trabalho. O trabalho pericial deve ser planejado e organizado, para que se possa manter o controle da situação, buscando elementos que facilitem a sua missão, pois o laudo pericial é uma peça elucidativa que se insere nos autos, destinados à prova de um fato e que depende de seu conhecimento específico.

UNITERMOS: Perícia contábil; Laudo pericial; Campo de aplicação; Usuários da perícia.

ABSTRACT: The expertise job begins with tests and analysis of the questioned fact by studying all the subject and evidences of proofing documents. It should not be based on guessing or information, but mainly in fundament evidences obtained by means of technical-material elements. Sometimes the expertise job may become difficult, but with professional skills he/she must take hard decision accurately and gently in order to keep

* Mestre em Contabilidade Avançada pela Universidade de Marília - UNIMAR, Marília, SP – Brasil. Professor do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Humanas UNIMAR, Marília, SP – Brasil.

the independence of its job. The job has to be planned and organized so that one can be in control of the situation, searching for elements that make his/her mission easier for the expert witness report is an elucidating brief which is in the records. They are meant for the proof of a fact which depends on his/her specific knowledge.

UNITERMS: accounting expertise; expert witness report; application field, expert witness user.

1 Conceito

Busca-se conceituar perícia sob diversas óticas, todas convergindo para o mesmo ponto. Assim, na pesquisa técnico-científica ou artística, a perícia exige conhecimentos altamente especializados. Esses conhecimentos são transformados num juízo de valor sobre determinado fato, e daí se forma uma opinião técnica. Os principais requisitos que ela exige são o espírito crítico, experiência dos usos e costumes relativos à perícia, bem como paciência e diplomacia.

Pires (1999) assim se manifesta com relação a esse assunto:

A perícia é a manifestação técnico-científica de qualquer dos ramos do conhecimento humano. Seu objetivo é o estudo do fato, característico e peculiar, que está sendo objeto de litígio extrajudicial ou judicial e que ocorre no âmbito de qualquer uma das ciências definidas pelo homem. (p.59)

Tratando-se de perícia, a definição clássica é mais do ponto de vista do direito e de quem a utiliza, o usuário do trabalho pericial, ou seja, o que ele espera do instrumento pericial, ou, ainda, mais precisamente, do utilitarismo da instituição perícia. Mattiolo (*apud* ALBERTO, 1996) observa:

La perizia é la testimonianza di una o piú persone esperte, diretta a far conoscere un fatto, la di cui ezistenza

non puó essere accertatta ed apprezzata, fourche col corretto di speciali cognizione scientifiche o tecniche.(p.17)

Segundo Cafferata (1986):

A perícia é um meio probatório com o qual se intenta obter, para o processo, uma manifestação fundada em especiais conhecimentos científicos, técnicos ou artísticos, útil para o descobrimento ou valoração de um elemento de provas. (p.47)

Por outro lado, Amaral Santos (*apud* NÓBREGA, 1997) destaca:

A perícia pode consistir numa **declaração de ciência**, numa **afirmação de um juízo** ou em ambas as operações simultaneamente. É declaração de ciência quando relata as percepções colhidas pelo perito em **afirmações de um juízo, quando constitui um parecer** que auxilia o juiz na interpretação ou apreciação dos fatos em causa. (p.58)

Alberto (1996) apresenta, conforme nosso ponto de vista, a seguinte conclusão:

Ora, a perícia tem por finalidade, por objetivo - para atender aquele que dela se utiliza, o usuário do trabalho pericial, judicial ou extrajudicial -, transmitir uma opinião abalizada sobre o estado verdadeiro do objeto (a matéria), sobre o qual foi instada a se manifestar. Esta opinião, por outro lado, deve estar estruturada sobre conhecimentos científicos ou técnicos orientados pela independência, de modo a suprir a ausência de conhecimentos especiais do usuário, com a isenção e não-animosidade que a independência propicia. (p.18)

2 A utilização da Perícia Contábil

2.1 Conceito

A perícia contábil é o exame de qualquer peça de contabilidade, inclusive a vistoria de elementos técnico-patrimoniais, realizados por um perito em contabilidade, e tem por finalidade resolver questões técnicas ou científicas pré-determinadas ou específicas.

Ornelas (1995) destaca:

A Perícia Contábil inscreve-se num dos gêneros de prova pericial, ou seja, é uma das provas técnicas à disposição das pessoas naturais ou jurídicas, que servem como meio de prova de determinados fatos contábeis ou de questões controvertidas.(p.29)

Conceituando exame pericial ou perícia, Gonçalves (*apud* ORNELAS, 1995) assim se expressa: “...é o exame hábil de alguma coisa realizada por pessoa habilitada ou perito, para determinado fim, judicial ou extrajudicial”. (p.29)

Novamente Ornelas (1995) comenta:

Esta conceituação oferece de forma concisa o que é perícia, quem a realiza e qual sua finalidade.

Situa, porém, a questão conceitual de modo strito sensu, em nível exclusivo de exame. Não obstante o aspecto restrito, é uma definição feliz, dado que, em sua simplicidade, permite entender-se com muita clareza o aspecto operacional da perícia judicial contábil da qual é possuidora. (p.29)

Podemos socorrer-nos com a afirmação de D’Áuria (1953):

Perícia contábil é o exame na contabilização de uma administração com o fim de verificar a sua regularidade

ou de esclarecer ou de estudar ou de resolver assuntos que à mesma interessam ou que com a mesma se relacionam. (p.21)

Recentemente, o Conselho Federal de Contabilidade aprovou a NBC-T-13-Da Perícia Contábil, cuja conceituação foi colocada, no item 13.1.1, assim:

A perícia contábil é o conjunto de procedimentos técnicos que tem por objetivo a emissão de laudo sobre questões contábeis, mediante exame, vistoria, indagação, investigação, arbitramento, avaliação ou certificação.

Para Silva (1994), a perícia contábil tem este significado:

Genericamente, a perícia ou peritagem contábil é uma modalidade superior da profissão contábil, que fornece informações sobre o patrimônio das entidades fiscais e jurídicas. É a especialidade profissional da Contabilidade que funciona com o objetivo específico de resolver questões contábeis, ordinariamente originadas de controvérsias, dúvidas e de casos específicos determinados ou previstos em lei.

A Perícia Contábil pode ser utilizada:

- a) Em sua plenitude de ramificação da Contabilidade, para assessoramento técnico-contábil;
- b) Por arbitragem, em questões contábeis; e
- c) Como técnica esclarecedora ou comprobatória, em matéria contábil. (p.24)

Portanto, é o exame hábil de qualquer peça de contabilidade, inclusive a vistoria de elementos patrimoniais, realizados por perito em contabilidade. É qualquer levantamento baseado em exame de escrita em livros comerciais e fiscais, em lançamentos contábeis, em

documentos contábeis e fiscais, em balanços e demonstrações contábeis.

3 A importância da Perícia Contábil

A perícia é um meio instrumental, técnico-opinativo fundamental e alicerçador da sentença, usado pelo órgão judiciário para a composição de um litígio cujo escopo final é a declaração da existência ou inexistência do direito ajuizado. Justifica-se a realização da perícia, quando há a exigência da emissão de uma opinião especializada sobre um fato, relacionado à participação de uma pessoa que tenha conhecimento técnico-específico. É uma pesquisa técnico-científica ou artística, exigindo conhecimentos altamente especializados. Tais conhecimentos são transformados num juízo de valor sobre o fato observado, formando a opinião técnica. Daí a denominação técnico-científica. Embora o julgador não esteja atrelado ao resultado da perícia e, por isso mesmo, podendo rejeitar suas conclusões, somente poderá fazê-lo em duas hipóteses: por erro ou dolo dos “experts”. Se a perícia tem como pressuposto a chamada de alguém com conhecimento técnico altamente especializado, desconhecido do juiz e das partes, seria contra-senso a sua rejeição quanto à conclusão, salvo por erro ou dolo (Código de Processo Penal, art. 182).

Logo que tiver conhecimento da prática da infração penal, a autoridade policial deverá: I) se possível e conveniente dirigir-se ao local, providenciando para que não se alterem o estado e a conservação das coisas, até a chegada dos peritos criminais; II) apreender os objetos que tiverem relação com o fato, embora logo após possam ser liberados pelos peritos criminais.

Os exames de corpo de delito e as outras perícias serão feitos por dois peritos oficiais. Não havendo peritos oficiais, o exame será realizado por duas pessoas idôneas, portadoras de diploma de curso superior, escolhidas, de preferência, entre as que tiverem habilitação técnica relacionada à natureza do exame (Código de Processo Penal,

art.159). Os peritos elaborarão o laudo pericial, onde descreverão minuciosamente o que examinaram, e responderão aos quesitos formulados. O laudo pericial será elaborado no prazo mínimo de dez dias, podendo esse prazo ser prorrogado, em casos excepcionais, por requerimento dos peritos (Código de Processo Penal art.160). Por outro lado, eles registrarão, no laudo, as alterações do estado das coisas e discutirão, no relatório, as conseqüências dessas alterações na dinâmica dos fatos.

A finalidade da perícia é resolver questões contábeis originárias de controvérsias duvidosas, principalmente quando atingem o patrimônio das empresas, e apóiam-se em falsificação, alterações de documentos contábeis, nos registros de operações fictícias, atraso na escrituração fiscal etc., e ainda em outros casos específicos, determinados ou previstos em lei.

Com relação à finalidade da perícia, Alvim (1981) relata:

A perícia existe, no processo, pela circunstância de o juiz necessitar, especialmente, do auxílio do perito, no que respeite às informações técnicas ou científicas, bem como, normalmente dos elementos para a interpretação, de tais informações, que também lhe possam ser oferecidos. Devemos, preambularmente, observar que a perícia pode ser subdivida em duas partes distintas:

1ª) a narração dos fatos, que poderão ou deverão, conforme o caso, ser constatados pelo perito, por determinação e tendo em vista a sua função;

2ª) o raciocínio do perito, que tendo em vista seu conhecimento técnico ou científico será erigido (construído) sobre fatos, por ele mesmo constatados, ou não, conforme a hipótese. (p.09)

3.1 Campo de Aplicação da Perícia Contábil

A perícia contábil é uma especialização da própria contabilidade, portanto, utiliza-se de todas as técnicas oferecidas por essa ciência;

conseqüentemente, o campo de aplicação empregado é o mesmo.

Silva (1994) afirma:

Como especialização da Contabilidade, possuí o mesmo campo de aplicação dessa Ciência, colocada acima de forma genérica, ou seja, seu campo de aplicação é nas entidades econômico-administrativas com e sem fins lucrativos.

Dá ser útil à sociedade, na medida em que presta informações acerca do patrimônio das entidades físicas e jurídicas a seus diversos usuários, na forma de relatórios, denominados laudos periciais.

Sobre os Casos Gerais de Peritagem - No estudo das generalidades, procuramos delinear o terreno em que age a função pericial, constituindo os principais grupos de casos.

Em primeira linha colocamos o exame pericial, que abrange as seguintes questões:

- a) Exames de escritas;
- b) Peritagens simples;
- c) Peritagens complexas;
- d) Exames de serviços públicos;
- e) Fraudes. (p.24)

D'Áuria (*apud* SILVA, 1994) salienta que:

A peritagem surgiu exatamente porque as pessoas interessadas e as autoridades judiciais não possuem e não são obrigadas a possuir conhecimentos que escapam ao seu mister e aos seus próprios conhecimentos. Sendo o perito um técnico especializado em determinada matéria, é ele que ilumina e esclarece os leigos nessa matéria. É por isso que ao perito se confia tarefa graduada na sua competência técnica.(p.24)

3. 2 Classificação da Perícia

A perícia tem espécies distintas e classificáveis em função dos ambientes em que é obrigada a atuar. Dessa forma, deve-se considerá-la em todos os campos que ela abarca; como se verá, conforme Santos (1997), a perícia tem a seguinte classificação e definição:

- a) judicial
- b) extrajudicial

A perícia judicial e extrajudicial estão subdivididas em: tributária, administrativa, civil, comercial, trabalhista, criminal, econômica e avaliatória. (p.23)

Serão analisadas cada uma dessas formas de perícia, pois, tanto a judicial como a extrajudicial incluem a tributária e a criminal, assunto desta pesquisa.

Por sua vez, Silva (1994) conceitua as duas formas de perícia, a judicial e a extrajudicial:

a) Perícia judicial – é aquela em que há a necessidade de investigações complexas, por se tratar de assunto controverso, tendo de ser decidido pelo juiz, que, por não entender o assunto, se apóia na opinião de um especialista, que entenda dos assuntos de seu conhecimento, informando as questões puramente técnicas. A perícia judicial não deve jamais ser confundida com a perícia extrajudicial, visto que sempre surge em litígios, e é feita para esclarecer dúvidas, às partes, aos procuradores e ao juiz;

b) Perícia Extrajudicial – é aquela que pode ocorrer de três formas: amigável, oficiosa, ou ainda a que nasce do litígio, na qual o processo já está em andamento. A amigável é proveniente de acordo das partes interessadas; já a oficiosa ocorre anteriormente ao litígio (questão),

havendo ainda aquela originada do litígio, independentemente da decisão por parte da justiça, tendo o objetivo de colher dados e esclarecer melhor o assunto. (p.26)

Dentre as espécies de perícia, ressaltadas anteriormente, em citação de Santos (1997), destacamos aquelas que se relacionam com a sonegação fiscal:

a) Tributária – a perícia contábil judicial ou extrajudicial tributária é aquela realizada através dos processos oriundos de questões tributárias ou fiscais cujo litígio tem origem nos órgãos fazendários, sejam eles da esfera federal, estadual ou municipal. Um auto de infração lavrado pela falta de recolhimento de um tributo é um exemplo desse processo (sic);

b) Criminal – é a perícia contábil judicial ou extrajudicial realizada em processo que envolve matéria criminal, isto é, quando está relacionada com questões fraudulentas.(p.24)

Em linhas gerais, estas são as espécies de perícia. As espécies de laudos, por outro lado, não dependem diretamente das espécies de perícias, estando mais ligadas aos objetivos e procedimentos periciais empregados.

3. 3 Objeto da Perícia

O principal objeto da perícia é o parecer técnico, dado pelo Perito que está examinado os documentos, pois o laudo consubstancia todo o trabalho pericial, principalmente pelas questões que lhe foram formuladas.

Com relação ao objeto da perícia, D'Áuria (1953) afirma:

A perícia contábil tem por objetivo central as questões contábeis relacionadas com a causa, as quais devem ser

verificadas, e, por isso, são submetidas à apreciação, certos limites essenciais ou caracteres essenciais. (p.21)

Por outro lado, Ornelas (1995) declara:

Independentemente dos procedimentos a serem adotados, são caracteres essenciais da perícia contábil: a) limitação da matéria; b) pronunciamento adstrito à questão ou questões propostas; c) metucioso e eficiente exame do campo prefixado; d) escrupulosa referência à matéria periciada; e) imparcialidade absoluta de pronunciamento.

Em se tratando de perícia judicial contábil, os limites da matéria submetida à apreciação pericial são delineados pelo próprio objeto **sub judice**.

São os fatos de natureza contábil abordados nos autos sobre os quais o magistrado deverá debruçar-se para exarar sua sentença.

Deste modo, define-se a extensão do trabalho pericial, que, normalmente, fica sempre adstrito aos contornos da ação proposta, todavia, às vezes, é necessário romper esses limites, buscando outros elementos correlatos oriundos das exigências técnicas provocadas pela matéria fática. Entretanto, deve-se sempre manter a regra básica de que matéria técnica alheia aos fatos é impertinente e, em hipótese alguma, deve alterar ou desvirtuar os objetivos centrais perseguidos pela perícia contábil.

Conseqüência lógica do que acabamos de abordar é a de ser exigido da perícia contábil pronunciamento limitado ou adstrito àquilo que foi apreciado; portanto, o laudo pericial consubstanciará esses limites fixados.

A tarefa pericial envolve a necessidade de o perito contábil adotar procedimentos metuculosos e eficientes de exame das questões contábeis prefixadas na lide. Além de constatar e identificar ‘as fontes informativas ou reveladoras dos elementos’ que pesquisou, há de desenvolver e correlacionar referidas fontes com as

próprias questões contábeis sob análise ou apreciação. Isto permitirá à perícia contábil oferecer respostas ou raciocínios técnicos fundamentados e circunstanciados. (p.31)

Gonçalves (*apud* NÓBREGA, 1997) comenta:

A perícia ou exame pericial é passível de ser utilizado como: a) elemento esclarecedor ou comprobatório em matéria contábil; b) arbitragem em questões contábeis; c) assessoramento técnico-contábil.

Há casos em que a peritagem contábil funciona como elemento verdadeiramente comprobatório, como é o caso da verificação judicial de contas para comprovar ou verificar a existência de determinada conta, dívida, etc. (p.28)

4 Função pericial

A função pericial não é tarefa simples e necessita de muita determinação, competência e capacidade do perito, sendo que, em certos casos, ele pode encontrar pela frente situações adversas e ameaçadoras, que podem comprometer o seu serviço.

Em relação à função pericial, Magalhães et al (1995) concluem da seguinte forma:

É comum invocar-se aos contadores para que certifiquem os fatos registrados, em determinadas situações cujos interesses estejam em oposição. É a informação esclarecedora do contador que orienta os litigantes. Em outros casos, é a opinião ou parecer desse profissional que habilita a decisão sobre a matéria em que se litigam interesses. Caracteriza-se, assim, a função informativa ou opinativa dos contadores, tendo em vista os registros contábeis.

Nesta tarefa são paralelas as funções técnicas de revisão e perícia. Estes paralelos são freqüentes no trato da matéria pelas estreitas relações entre ambas, mas bem distintas em seus fins. A Segunda (a perícia) pressupõe já realizada a primeira (a revisão), quando entra em ação, certo como é que o exame pericial deve versar sobre matéria que não gere dúvidas e que assegure resultados precisos. A revisão tem origem interna, a perícia, a perícia externa.

A função pericial objetiva gerar informação fidedigna. A perícia origina-se da discriminação e definição de interesses e de controvérsia entre litigantes, é requisitada pelas partes interessadas ou autoridades judiciárias. (p.23)

Em se tratando da função da perícia, D'Áuria (1953) se manifesta:

A perícia se faz oportunamente, isto é, quando haja necessidade de testemunhar-se a existência e o estado de elementos patrimoniais e situações de direito. **Acrescenta o autor** que é tão relevante o exercício desta função, que os profissionais nela se devem especializar, se pretenderem exercê-la com proficiência e satisfatoriamente.(p.13)

Para Santos (1997), a função pericial tem este significado:

Perícia é uma função especializada, dentro de uma profissão. A distinção consiste em que a profissão é abrangente de atividades relacionadas com o dia-a-dia de um indivíduo, isto é, algo que realizamos cotidianamente. Já a função exercida na medida em que se mostra necessária.(p.15)

Então, a função pericial compreende: a informação esclarecedora do contador, ou sua opinião ou parecer, a que se acrescenta o fator testemunho e que se constitui uma profissão abrangente.

5 A Perícia Contábil na área criminalística

A perícia contábil na área criminalística é muito importante, visto ser ela o meio legal para esclarecer e descobrir os crimes patrimoniais, e utilizando, para tal, processo técnico e eficaz.

Pelo Código de Processo Penal, quanto ao exame do corpo de delito e das perícias em geral, nos delitos em que se deixam vestígios, o exame é indispensável e serão realizados por peritos oficiais, nos casos de:

- a) delitos patrimoniais;
- b) delitos contra fé pública;
- c) delitos contra a administração pública.

6 Os usuários da Perícia Contábil

Os principais usuários da perícia contábil são o Ministério Público, a própria Justiça e as pessoas em geral, particular ou administrativa, fiscal, civil, comercial, trabalhista etc.

Com relação ao fato, Silva (1994) comenta:

Em linhas gerais, os usuários da Perícia Contábil são os mesmos da Ciência Contábil como um todo, visto que, sendo uma técnica de revisão, ela necessita de conhecimentos amplos sobre as demais ramificações da Contabilidade, para que possa realizar seu trabalho de forma adequada.

Entretanto, justamente por sua especificidade, a Perícia Contábil possui seus usuários específicos, quais sejam:

- a) Juízes das diversas varas em que se divide a Justiça brasileira;
- b) Litigantes em processos judiciais;

- c) Litigantes em processos de juízo arbitral;
- d) Empresários, sócios e administradores, em casos de perícia extrajudicial. (p. 24)

Portanto, a perícia contábil nada mais é do que o parecer emitido por pessoa com conhecimentos técnicos, científicos e especializados, sobre questões e fatos que exijam verificações e esclarecimentos, atribuídos pelo Juiz, como Autoridade Judiciária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, Valder Luiz Palombo. *Perícia Contábil*. São Paulo: Atlas, 1996.
- ALVIM, Arruda. Apontamentos sobre a perícia. *Revista de Processo*. São Paulo: v. 6. nº 23, julho/setembro/1981.
- BRASIL, Lei nº 4.729 de 14/07/65. Que define o crime de sonegação fiscal e dá outras providências.
- _____. Lei nº 6.404, de 15 de Dezembro de 1976. *Lei das Sociedades por Ações*. 26. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- _____. *Constituição do Brasil*. Brasília, 1988.
- CAFFERATA, Nores. *La prueba en el proceso penal*. Buenos Aires: Ediciones Depalma, 1986.
- Conselho Federal de Contabilidade. Normas brasileiras de contabilidade: *NBC-T-13 da perícia contábil, NBC-P-2 e Normas profissionais de perito contábil*, 1992.
- _____. *Normas da profissão contábil*. 2.ed. Brasília: CFC, 1992.
- Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo. *Normas da profissão contábil*. 24. ed. São Paulo, 1998.
- D'AURIA, Francisco. *Revisão e perícia contábil*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1953.
- MAGALHÃES, Antonio de Deus Farias, SOUZA, Clóvis de. et al. *Perícia Contábil*. Uma abordagem teórica, ética legal, processual e operacional. São Paulo: Atlas, 1995.

MATIROLO, L. *Diritto giudiziario italiano*. Turim: Editora, n/c, 1894.

NÓBREGA, Francisco Adalberto. A prova pericial no processo administrativo disciplinar. *Revista Jurídica Consulex*, ano I, nº07, julho/1997.

_____. *Código de processo penal. Lei n 5.869 de 11/01/1973*. Edição atualizada pelas Leis nº 9.079, 9.139 e 9.245. 26.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

ORNELAS, Martinho Maurício Gomes de. Perícia Contábil em falências e concordatas. *Anais XIV Congresso Brasileiro de Contabilidade*. v. 2. Salvador, 1992.

_____. *Perícia cont bil*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

PIRES, Marco Antônio Amaral. Perícia contábil: reflexões sobre seu verdadeiro significado e importância. *Revista de Contabilidade do CRC - SP*. São Paulo: CRC - SP, ano III, nº8, junho/1999.

SANTOS, Lúcia de Azevedo Brando dos. Perícia contábil na área da fiscalização estadual. *Rev. Bras. Contab.* Brasília: CFC, nº96 v. 24, nov./dez. 1995.

SANTOS, Lúcia de Azevedo Brando dos. *Perícia cont bil na rea da fiscalizaÁ,,o estadual*. Brasília: CFC, 1997.

SILVA, Luiz Gustavo Cordeiro da. A perícia contábil no Brasil. *Rev. Bras. de Contab.* Brasília: CFC, nº 90, v. 23, dezembro/1994.

A QUALIDADE DE VIDA SOB A LUZ DA INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM DA
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE

QUALITY OF LIFE UNDER THE CHILDHOOD FOCUS: AN APPROACH OF PRIMARY
EDUCATION IN HEALTH

Regina Maura REZENDE*

Noemia Pereira NEVES**

Márcia Z. DUARTE***

RESUMO: O presente estudo (preliminar) tem como objetivo investigar o conceito sobre Qualidade de Vida (QV) na infância, segundo o ponto de vista das usuárias da Unidade Básica de Saúde de Santa Terezinha, localizada no Município de Franca/SP, investigando concepções sobre QV, entendido como um conceito amplo e complexo, envolvendo desde condições de vida até as condições de serviços oferecidos.

UNITERMOS: saúde; qualidade de vida; infância.

ABSTRACT: This preliminary study has the aim to investigate the concept about Quality of Life in the childhood according to the point of view of the users of the Basic Health Unity of Santa Terezinha in the city of Franca/SP/ Brazil. Investigations were made on the conceptions of quality of life and it

* Doutoranda pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca/SP – UNESP, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “Saúde, Qualidade de Vida e Relações de Trabalho” – UNESP- Franca/SP.

** Livre Docente pelo Programa de Pós-Graduação em História, Direito e Serviço Social de Franca/SP - UNESP

*** Mestre pela Faculdade de Saúde Pública, Profa. da Faculdade de Psicologia da Universidade de Franca/SP – UNIFRAN.

was taken in as a broad and complex concept which involve from conditions of life to conditions of services offered by the unity.

UNITERMS: health; quality of life; childhood.

A Qualidade de Vida infere aspectos objetivos e subjetivos gerais, o que intensifica ainda mais sua complexidade. Nesse sentido, torna-se necessária a identificação (mesmo que indiretamente), das representações sociais sobre a infância e seus direitos. Considera-se de suma importância o levantamento das percepções e aspirações dos usuários e profissionais quanto aos programas de atenção desenvolvidos pela referida Unidade Básica de Saúde, bem como a identificação dos paradigmas que norteiam a atuação profissional, em relação às suas concepções e reflexões sobre o conceito de Qualidade de Vida na Infância. A atuação vinculada ao tema, nos dias de hoje, torna-se de grande importância, uma vez que se faz necessária a revisão de conceitos que ultrapassem o imediatismo simplista, transcendendo os “velhos” conceitos restritos apenas a provisão e proteção, mas alcançando patamares ainda maiores, como a participação. Para tal, urge necessária a integração dos saberes, ou ainda o vínculo com a interdisciplinaridade, em que os parâmetros da especialização e a normatização, como pressupostos básicos de intervenção, devem ser redimensionados para uma ênfase maior à saúde coletiva, à promoção de saúde e a uma política dos direitos.

A intenção de recorrer ao tema infância decorreu da necessidade de refletirmos sobre essa temática, uma vez que estávamos inseridos no contexto da saúde pública primária, em Franca/SP, e assistirmos em nosso cotidiano a situação de lutas da população usuária desse serviço, principalmente no que se refere ao enfrentamento das problemáticas da saúde, em suas formas mais diversas e distintas.

Despertamos para a importância de refletirmos sobre a situação de saúde da criança, usuária dos serviços da Unidade Básica da Saúde de Santa Terezinha; os direitos, a evolução histórica sobre o

conceito, as mudanças paradigmáticas relacionadas à ciência, a qualidade de vida, as complexidades e peculiaridades relacionadas à infância, ou seja, à discussão sobre o que seria qualidade de vida na infância.

Dentre o universo de informações para reflexão e questionamentos, interessou-nos utilizarmos parte deles para um primeiro passo: a pesquisa em nosso contexto de trabalho, com um objetivo inicial de identificarmos o ideário da população atendida e dos profissionais que atuam no serviço, sobre o que seria qualidade de vida na infância. Acreditamos que uma investigação nesse sentido nos proporcionará uma leitura sobre as concepções acerca da infância e seus direitos e necessidades, além de possibilitar uma visão sobre quais paradigmas norteiam as concepções e o próprio trabalho.

No trabalho desenvolvido junto a UBS de Santa Terezinha, temos um programa específico ao atendimento a famílias cujas crianças se encontram em situação de desnutrição, o qual chamamos de Programa de Nutrição Infantil, embora o mesmo tenha sido “batizado” politicamente como Programa “Barriga Cheia”

O programa de nutrição infantil atende a famílias cujas crianças estejam abaixo do peso reconhecido pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como necessário a sua faixa etária.

As famílias atendidas pela UBS são, em sua maioria, constituídas por pai-mãe-filhos, podendo ser consideradas como patriarcais, embora muitas mulheres desse grupo sejam responsáveis pela manutenção das famílias, pelas estratégias de sobrevivência, uma vez que se sentem na obrigação de recorrer a instituições públicas e filantrópicas para auxiliar na sua manutenção, sem as quais passariam por dificuldades ainda maiores, no que se refere à alimentação, vestuário, lazer, dentre outros. É uma corrida constante pela busca da qualidade de vida, como referem.

Qualidade de vida é um conceito em construção que obedece a delineamentos vários, implicados na concepção sobre saúde, condições de vida, serviços oferecidos, acesso a serviços, prevenção e promoção de saúde, indicadores materiais e subjetivos, dentre outras situações.

A Organização Mundial de Saúde define qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua presença na vida, no contexto cultural e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL Group, 1994). Segundo Casas (1998), tem sido um conceito discutido com vários sentidos, como sinônimo de bem-estar, conforto, desenvolvimento econômico, felicidade, bem-estar psicológico, dentre outros.

Conforme a Comissão Independente População e Qualidade de vida - CIPQV (1998), a qualidade de vida não pode ser “resumida” ou calculada pela média, já que sua definição e medida estão longe de ser fáceis, pois incluem também fatores culturais anteriormente definidos.

Na primeira metade do século passado, as condições materiais eram eleitas como indicativas de bem-estar e progresso. Ao final dos anos 60, os cientistas sociais passam a questionar esses indicadores, considerando que existe uma outra dimensão crucial nesta questão, que é a necessidade de se considerar “como as pessoas experimentam suas próprias vidas”. Originam-se daí novas conceitualizações sobre o tema, incluindo os aspectos não materiais ou ditos subjetivos, na investigação científica sobre qualidade de vida. Para Casas (1998), “a qualidade de vida começa a ser considerada uma função do entorno material e do entorno psicossocial” (p. 4), o que dá origem a novos interesses das ciências sociais e em nível metodológico, aparecem novas perspectivas de investigação como o uso de indicadores sociais, avaliação de programas, investigação participativa, entre outros. Em relação à qualidade de vida, têm-se priorizado os fenômenos subjetivos como as percepções, avaliações e aspirações acerca da própria vida.

Mais especificamente, a CIPQV (1998) considera que muitos elementos da qualidade de vida baseiam-se na fruição garantida e tranqüila da saúde e educação, da alimentação adequada, de um ambiente saudável, da equidade, da igualdade entre os sexos, da participação nas responsabilidades de todos os dias, da dignidade e segurança.

A **infância** é um campo que, de acordo com cada momento histórico e contexto, é compreendida de diferentes formas e, apesar do avanço em se considerar o tema como objeto de investigação e de incentivo à construção e respeito pelos direitos, é ainda profundamente vinculada a concepções diversas e condições de vida. Cada sociedade, cada cultura e cada grupo dominante têm, em distintos momentos históricos, construído a infância de diversas formas, considerando em geral, a busca do que “é melhor para as crianças” (CASAS, 1998). Em um referencial que leva em conta a qualidade de vida em suas necessidades não somente materiais, mas também subjetivas e psicossociais, há que se levantar questões até então não formuladas como: o que são os problemas sociais da infância em cada contexto histórico? Quais são as formas mais adequadas de solucioná-los? A Convenção dos Direitos da Criança vem reforçar a necessidade de se reconhecer a importância da qualidade da interação sócio-afetiva das crianças, bem como da atenção especial que deve ser dada à qualidade das relações dentro da própria família. (KALOUSTIAN, 1994).

Inicia-se uma discussão sobre a representação social da infância ao longo do tempo, em que suas necessidades sempre foram concebidas pelo olhar do adulto, já que até então não tinham o status de “cidadãos” aptos para decidir e optar pelo que lhes seriam de direito, pertencendo a uma categoria social diferente que a dos adultos (CASAS, 1998). Introduce-se ainda a discussão sobre uma questão básica: se a qualidade de vida deve ser investigada e compreendida sob o ponto de vista subjetivo, como irão as crianças opinar, se não lhes é dado esse direito, ou melhor, até hoje esta questão tem sido “respondida” pelos adultos, com sua visão sobre “o que é melhor para as crianças”.

Além dessas questões pontuais sobre as necessidades da infância e qualidade de vida, inicia-se uma nova discussão sobre a abordagem assistencial a esses aspectos. A **atenção primária à saúde** privilegia atuações de cunho preventivo, portanto ligadas à população saudável, em âmbito coletivo e através de ações educativas e interdisciplinares.

Um trabalho efetivo passa pela necessidade de se adequar as ações às necessidades específicas da população, priorizando-se a sua participação, através de um conhecimento das suas características sócio-econômicas, culturais e psicológicas, portanto de suas crenças, representações sobre o processo saúde/doença etc. (SILVA, 1992).

Os paradigmas que norteiam o trabalho em saúde, de acordo com Casas (1998), partem de perspectivas tanto ditas negativas quanto positivas, a saber, relacionadas às condições prejudiciais como a provisão e a proteção, e a concepções de cunho mais positivo, como a participação, prevenção e promoção de saúde. Tais paradigmas estão diretamente relacionados aos que se prioriza em cada programa, além das condições sociais em que se dão as atuações. A transição de conceitos negativos para positivos só foi possível com a conquista de uma melhor condição de vida.

Para a abordagem no âmbito preventivo/educativo, temos hoje a necessidade de integração dos saberes ou, ainda, o vínculo com a interdisciplinaridade, onde os parâmetros da especialização (modelo médico sanitaria, por exemplo) e a normalização, como pressupostos básicos de intervenção, devem ser redimensionados para uma ênfase maior à saúde coletiva, à promoção de saúde e a uma política dos direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASAS, F. Changing paradigms in child residential care. In: *III European Scientific Congress On Residential And Foster Care*. Luneburg, Suíça, 1993.

_____. *Calidad de Vida de la Infancia y Politicas Integrales. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de vida*. Universidad de Girona. Madrid, 1998.

COMISSÃO INDEPENDENTE – POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA (CIPQV)

Cuidar o Futuro: um programa radical para viver melhor. Lisboa, Portugal: Trivona, 1998.

FRANCO, M. L. *O que È an lise de conte`do*. São Paulo: EDUC, 1986.

KALOUSTIAN, S. M. *Fam`lia brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez, Brasília, D.F.: UNICEF, 1994.

MINAIYO , M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: editora Hucitec- Abrasco, 1998.

SETUBAL, A Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos da comunicação. In: MARTINELLI, M. L. (org.) *O uso de abordagens qualitativas em serviÁo social: um instigante desafio*. Núcleo de estudos e pesquisa sobre identidade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994.

SILVA, R. C. A formação em psicologia para o trabalho em saúde pública. In: CAMPOS, F. C. B. (org.) *Psicologia e sa`de: repensando práticas*. São Paulo: Hucitec, 1992.

GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS NO DEBATE:
DESEMPENHO/COMPETÊNCIA/COMPETITIVIDADE

HUMAN RESOURCES MANAGEMENT DEBATE

Samuel Correia dos SANTOS*
Maria do Socorro TAURINO**

RESUMO: Este artigo mostra que o fenômeno globalização levou as organizações a reavaliarem suas estruturas para manterem sua fatia no mercado. Preocupar-se apenas com o preço de custo e o de venda tornou-se coisa do passado. É necessário que o produto ou serviço tenha qualidade para sobreviver à concorrência. *Benchmarking* tornou-se importante para ser o melhor entre os melhores. Todos esses fatores implicam diretamente ter pessoas qualificadas para se atingir bons desempenhos, gerar competências e garantir a competitividade. Recurso humano capaz resulta em um bom desempenho, a competência garante a competitividade. A gestão de recursos humanos na formação de competências ganha um novo espaço, para garantir a sobrevivência das organizações ameaçadas pela concorrência.

UNITERMOS: gestão de recursos humanos; competência; desempenho; competitividade.

ABSTRACT: This article shows that the globalization phenomenon led organizations to reevaluate their structures in order to maintain themselves

* Mestrando do curso Mestrado em Administração pela Universidade São Marcos. São Paulo/SP - Brasil.

**Doutora e Professora do Curso de Mestrado em Administração - Universidade São Marcos. São Paulo/SP - Brasil.

in the market. Just worry with the price of cost and sale became past. It is necessary that the product or service have quality to survive the competition. Benchmarking became important to be the best among the best ones. All of these factors involve directly in having qualified people to reach good achievements, to generate competences and to insure competitiveness. Capable human resources result in good performance, and competence guarantees the competitiveness. Human resources management in competences formation gets a new opportunity to insure the survival of these organizations threatened by competition.

UNITERMS: human resources management; competence; performance; competitiveness.

1 INTRODUÇÃO

O mundo passa por uma mudança que está afetando todos os países, a partir do fenômeno conhecido como globalização da economia. Seja qual for o *Market Share* das empresas, elas terão que se preocupar com estratégias competitivas. Peter Drucker, consagrado como fundador da administração moderna, em uma entrevista, afirmou que cada empresa, goste ou não, já está operando numa economia mundial, mesmo que seu mercado seja apenas um bairro de uma determinada cidade (SALIBI NETO, 1997).

Uma estratégia competitiva que se tornou bastante comum, nos anos 70, segundo Porter (1986), consiste em atingir a liderança no custo total por meio de um conjunto de políticas funcionais orientadas para esse objetivo básico; e afirma ainda que consiste em uma perseguição vigorosa de redução de custos e que a posição de custos dá à empresa uma defesa contra a rivalidade dos concorrentes. Na estrutura de custos, no que diz respeito à concorrência, Aaker (2001) propõe que se deve sempre estar questionando se o concorrente tem uma vantagem de custos. Isto quer dizer que os empresários estão sempre em busca de uma análise da concorrência, para saber quais as ferramentas utilizadas para a redução de seus custos; complementa, afirmando que se eles se preocuparem somente com custos serão

superados automaticamente, e as organizações que pensam dessa forma são consideradas ultrapassadas.

Hoje, o *Benchmarking* é utilizado como um processo contínuo de comparação entre organizações do mesmo setor de serviços e/ou produtos. Geralmente é feita a comparação com relação aos concorrentes líderes nacionais ou internacionais. *Benchmarking* é usado estrategicamente para se determinar padrões de desempenho em nível operacional, de modo a entender as melhores práticas ou processos que permitem aos outros alcançarem desempenho destacado em nível mundial (ZAIRI e LEONARD, 1995).

No passado, vantagens como localização, mão-de-obra barata, recursos naturais, capital financeiro, eram determinantes para ser competitivo, mas hoje as empresas desenvolvem ações por intermédio de suas atividades, como força de vendas e o processamento das ordens de compra, entre outros. Todas essas ações estão diretamente ligadas à busca por um desempenho melhor que o do concorrente. Segundo Porter (1997), para apresentar um desempenho superior à média do setor, a empresa precisa contar com uma vantagem competitiva substancial, que deve ser constantemente aprimorada.

Diante do debate sobre desempenho, competência e competitividade, chamamos a atenção para a implementação desses conceitos, e destacamos o papel da gestão de recursos humanos. Pessoas devem ser motivadas, apoiadas, capacitadas, integradas e gerenciadas, para alcançar desempenho, gerar competências e tornar as organizações mais competitivas.

Podemos afirmar que o papel da Gestão de Recursos Humanos é, nos dias de hoje, de vital importância para as organizações? Dentro da estrutura organizacional, podemos dizer que a base de funcionamento dos setores é a gestão de Recursos Humanos?

O objetivo principal do artigo é discutir o papel da Gestão de Recursos Humanos quando são considerados temas como competitividade, desempenho e competências. Analisar a corrida pela competitividade, a partir da formação de competências, procurando respostas e contribuindo para o debate prático e teórico, incentivando

a releitura e a compreensão dos conceitos utilizados. Enfim, valorizar a matéria prima mais valiosa de uma empresa: as pessoas.

2 Competitividade

Vários escritores de temas organizacionais como competitividade destacam com frequência a importância da gestão de recursos humanos. Zairi e Leonard (1995) também manifestam sua opinião, quando discutem o tema “O *benchmarking* em recursos humanos”, frisando que, na maioria das empresas, se for devotada a atenção adequada às emanções da área de recursos humanos, freqüentemente seguir-se-á uma alta produtividade e melhor competitividade. Também salientam a importância das pessoas nas declarações de missão, nas políticas de qualidade e nas estratégias.

Com a evidência do capital intelectual dentro das organizações, é necessário investir mais no gerenciamento desse capital. Na teoria de Gestão de competências, o ponto em comum é que o domínio de recursos raros, valiosos e difíceis de serem imitados confere à organização certa vantagem competitiva (TAYLOR, BEECHLER E NAPIER, 1996).

Os recursos humanos devem participar tanto da estratégia como do planejamento no objetivo de atingir a liderança. Levy (1992), em seu pensamento sistêmico, sugere que, após a definição de objetivos e planos, é a vez de se pensar no pessoal. Isto considerando as organizações como estruturas de organogramas, descrições de tarefas, autoridades e responsabilidades, sistemas de informações, planejamento, metas e estratégias para atingir objetivos com relação ao mercado competitivo.

Quando se trata do assunto “competitividade”, inversões podem acontecer. As grandes organizações estão sendo atacadas pelas pequenas, como se fossem Golias sendo atacado pelos espertos e pequenos Davis. Tudo isto por causa das inovações e tecnologias que estão aparecendo a cada dia. Temas sobre vantagens

competitivas tradicionais estão sendo considerados como “velhas formas” por alguns escritores. D’Aveni (1995), quando discute competição abrangendo preço e qualidade, *timing* e *know-how*, fortalezas e reservas financeiras, diz que esses elementos representam visões estáticas da vantagem competitiva, e que somente funcionam em ambientes onde as mudanças sejam lentas, e cuja meta seja a de sustentar uma vantagem. Destes elementos anteriores citados, o que o autor menos enfatiza é *know-how*, que consideramos neste artigo como a base para um melhor desempenho dos outros elementos. D’Aveni ainda vai mais além, quando aborda o tema, em um cenário de hipercompetição, como o quadro dos **7S** de MacKinsey: *Structure* (estrutura); *Strategy* (estratégia); *System* (sistemas); *Style* (estilo); *Skills* (habilidades); *Staff* (quadro de pessoal); *Superordinate goals* (metas superordinárias); para o autor, esse quadro torna-se obsoleto, fácil de superar, afirmando que somente novas abordagens garantem o sucesso para empresas hipercompetitivas, recriando daí novos conceitos para os **7S**: *Superior Stakeholder Satisfaction* (suprema satisfação dos envolvidos); *Strategic Soothsaying* (vidência estratégica); *Speed* (velocidade); *Surprise* (surpresa); *Shifting the Rules of competition* (mudança das regras de competição); *Signaling Strategic Intent* (sinalização da intenção estratégica); *Simultaneous and Sequential Strategic Thrusts* (investidas estratégicas simultâneas e seqüenciais). D’Aveni, quando discute os **7S** de McKinsey, cita fatores como *Structure* (estrutura), *skills* (habilidades), *staff* (quadro de pessoal), que estão ligeiramente ligados ao papel da gestão de recursos humanos, dando também pouca ênfase, mas na discussão dos novos 7S, propostos por D’Aveni (1995), ele inicia com um termo que se encaixa perfeitamente nos conceitos de gestão de recursos mais modernos, ou seja, Suprema Satisfação dos Envolvidos, que, em outras palavras, quer dizer: ser capaz de satisfazer os clientes melhor que os concorrentes e, o mais importante nessa corrida, satisfazer os trabalhadores envolvidos.

Sobre estratégias para se atingir competitividade, segundo Hamel e Prahalad (1995), igualar-se aos concorrentes é necessário, mas

não transformará ninguém em líder. Os autores afirmam que não basta a empresa diminuir seu tamanho e se tornar rápida e eficiente, mas ser capaz de reavaliar, regenerar suas estratégias centrais e reinventar seu setor.

As reduções de custos, que muitas vezes implicam corte de pessoal, fazem com que os setores sejam mais rápidos na execução de suas tarefas sem, contudo, deixar cair a qualidade e ainda sobrar motivação para regenerar idéias e reinventar setores. De certa forma isso é bem adequado na prática; mas, implementar e controlar essas idéias são tarefas dos gestores de recursos humanos que são obrigados a implantá-las, sob pena de não corresponder com o que deles se esperam. Hamel e Prahalad (1995) citam exemplos de algumas empresas que diminuíram seus tamanhos e melhoraram sua eficiência, e outras que melhoraram sua eficiência sem mudar muito suas estruturas, mencionando vários fatores que contribuíram para que isso acontecesse. Esta implementação depende da qualidade da gestão dos recursos humanos da empresa, da preparação, motivação, gerenciamento na formação de competência e, quando discutem a respeito de competências essenciais, os autores afirmam que uma empresa não pode “administrar” ativamente as competências essenciais, se os gerentes não compartilharem de uma visão de quais são essas competências. Comentam sobre problemas relacionados à comunicação interna horizontal e vertical, e que se deve identificar os elementos que contribuem para o desenvolvimento de cada uma das competências. Uma vez identificadas, deve-se fazer um inventário das pessoas que detêm essas habilidades. Notamos assim que o capital intelectual das organizações é importante, e que seu controle gerencial é muito mais do que necessário, é condição básica de competitividade.

3 Desempenho

Zairi e Leonard (1995) consideram que o movimento “Qualidade Total”, certamente, ajudou a destacar a importância das pessoas e enfatizar o trabalho mais inteligente, por causa de sua flexibilidade e

sua habilidade de assumir diferentes papéis, além de absorver os novos conhecimentos, gerando assim um melhor desempenho dentro das organizações que realmente estão dando ênfase para o papel da gestão de recursos humanos.

Desempenho se consegue investindo em conhecimento, e uma das práticas utilizadas atualmente é o uso da tecnologia da informação. A indústria automobilística japonesa venceu Detroit, substituindo seus estoques, terras e outras formas de capital físico por conhecimento (STEWART,1998). Essa atitude fez com que as maiores empresas do mundo se curvassem diante da tecnologia japonesa, e o que se ressalta é que a tecnologia de informação apenas aperfeiçoou o sistema, dando mais confiança e agilidade, pois o conhecimento aplicado em princípio chamava-se *kanban*. Esse conhecimento era administrado como se fosse uma doutrina dentro dos departamentos; as pessoas envolvidas nesse processo sabiam das suas responsabilidades, e esse sistema funcionou devido a um bom desempenho obtido na esfera da administração dos recursos humanos.

Desempenho está ligado diretamente à aprendizagem. As organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem, embora a aprendizagem individual não garanta a aprendizagem organizacional. Senge (1998) afirma que um pequeno número de líderes organizacionais começa a reconhecer que é preciso repensar radicalmente a filosofia empresarial necessária ao compromisso com a aprendizagem individual. O autor cita um comentário de Kazuo Inamori¹, que diz:

Seja em pesquisa e desenvolvimento, na gerência da empresa ou em qualquer outro aspecto do negócio, a força ativa é pessoas. E pessoas têm vontade própria, mente própria e uma forma de pensar própria. Se os próprios funcionários não estiverem suficientemente motivados a

¹ Fundador e presidente da Kyocera – Líder mundial em tecnologia avançada de cerâmicas, usada em componentes eletrônicos, materiais médicos e na sua própria linha de equipamentos de automação de escritórios e comunicações (SENGE,1998. p.167).

questionar as metas de crescimento e o desenvolvimento tecnológico... simplesmente não haverá crescimento, ganho de produtividade ou desenvolvimento tecnológico. (SENGE,1998. p.167)

Diante da declaração acima, Kazuo Inamori afirma que não haverá bom desempenho, caso as pessoas envolvidas não estejam integradas. Conclui-se daí que é necessária a gestão de recursos humanos para garantir o desempenho adequado, posto que essa integração dificilmente ocorreria de forma desorganizada ou espontânea.

O autor sempre inclui em seus textos exemplos e ilustrações. No capítulo em que discorre sobre “Aprendizagem em Equipe”, relata o depoimento do jogador de basquete Bill Russel², do Boston Celtics:

Éramos uma equipe de especialistas e, como uma equipe de especialistas em qualquer área, nosso desempenho dependia tanto da excelência individual quanto de nossa capacidade de trabalho em conjunto. Nenhum de nós teve que fazer um grande esforço para entender que tínhamos de complementar as habilidades especiais uns dos outros; era simplesmente um fato, e todos nós tentávamos encontrar formas de tornar nossa combinação mais eficaz... (SENGE, 1998. p.261)

Nesse depoimento, podemos notar que cada atleta tinha habilidades individuais, porém, cada um dependia do outro para ter um bom desempenho no jogo, e mesmo que o atleta não tenha citado, podemos perceber que era tarefa do técnico encontrar formas de tornar o conjunto mais eficaz. Em uma organização, podemos acrescentar que, mesmo na aprendizagem, em que cada indivíduo aprende sobre a necessidade e o benefício da integração de equipe,

² W. Russel e T. Branch, *Second Wind: Memoirs of na Opinionated Man*, Nova York, Random House, 1979.

faz-se necessária uma pessoa fundamental, que se chama coordenador de equipe. Podemos acrescentar que o desempenho de cada trabalhador depende da administração desse recurso, em conjunto com os demais desempenhos, advindo daí a importância dos processos de gestão dos recursos humanos.

O desempenho tem a ver com o que acontece a cada dia, afirma Caudron (1997), e o importante é que cada funcionário, no final de cada dia, saia motivado para quando retornar no próximo dia, apresentar um melhor desempenho. É função da gestão de recursos humanos de uma organização manter os indivíduos motivados.

4 Competência

O termo *competência* sempre foi utilizado e associado à linguagem jurídica. No dicionário *AurÉlio* (1994), encontramos o seguinte significado:

Verbetes: **competência** [Do latim *competentia*.]
Substantivo feminino.

- Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões.
- Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.

Escritores utilizam a segunda interpretação, citada acima, e muitas vezes de uma forma bem simplificada, como Isambert-Jamati (1997), que conceituava competência como a capacidade de o indivíduo realizar determinado trabalho.

Sparrow e Bognanno (1994), a respeito de competência, fazem referência a um repertório de atitudes que possibilita ao profissional adaptar-se rapidamente a um ambiente cada vez menos estável e orientar-se para a inovação e a aprendizagem permanente. Para esses

autores, essas atitudes podem ser ativadas para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ou no contexto de uma estratégia corporativa.

Há autores que ainda vão mais além, que tratam o termo *competência* no nível organizacional. Para Prahalad e Hamel (1990), *competência* é um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais inerentes a uma organização.

Segundo Terra (2001), é crescente a importância do recurso “conhecimento” em detrimento dos demais recursos econômicos tradicionais, como capital financeiro, mão-de-obra barata e localização geográfica. As empresas precisam aumentar rapidamente seus investimentos em qualificação profissional, precisam adotar proativamente estratégias de Gestão do Conhecimento.

Em um seminário promovido pela HSM³, Peter Drucker fez uma análise de como as empresas reagem às mudanças. Segundo ele, as mudanças acontecem entre as pessoas que não são clientes e prescreve que a empresa deve estar mais voltada para o mercado do que para os clientes, e que o maior mercado potencial, neste momento, é o da educação, porque o ensino é a área na qual as novas tecnologias podem ter o maior impacto. Conclui dizendo que os participantes estão intimamente convencidos de que, se não se atualizarem, acabarão ultrapassados e desempregados. Esta é uma característica típica de uma sociedade que tem e quer conhecimentos.

Moura e Silva (2002) reforça que a noção de competência de modo geral remete a práticas cotidianas que mobilizam saberes de senso comum, saberes de experiência e, ao mesmo tempo, saberes adquiridos pela via da educação formal.

A seleção de um determinado indivíduo, enquanto papel da gestão de recursos humanos para fazer parte de um grupo que desenvolve uma determinada tarefa, consiste em descobrir quais as competências e deficiências de um indivíduo, e a probabilidade de ele adquirir novas competências. Silva (1993) enfatiza que a deficiência em determinados

³ HSM – Management 1, março – abril 1997.

assuntos não impede um bom desempenho resultante da soma de outras competências e, para melhorar o entendimento, faz ilustrações através de dois personagens bem conhecidos na história da humanidade:

- Moisés: tornou-se líder absoluto dos hebreus na retirada das terras do Egito e na busca da terra prometida, apesar de ter um sério problema de comunicação verbal. Na Bíblia, conta-nos com certa clareza as dificuldades, as dúvidas e mesmo as estratégias para superar essa deficiência.

- Ludwig van Beethoven: gênio da música erudita, aos 27 anos de idade, começou a sentir problemas em seus ouvidos, ficando literalmente surdo aos 52 anos. Embora a surdez gradativa tenha influenciado seu estilo, sua obra demonstra sua competência, como um dos maiores compositores que o mundo já conheceu.

5 Gestão de recursos humanos

O escopo da gestão de recursos humanos é tornar as pessoas desenvolvidas e integradas, a ponto de realizar seu total potencial. Todo esse esforço está ligado aos objetivos da empresa, sempre mantendo um clima de contínuo aprendizado, participação e envolvimento na realização das presentes e futuras metas. Segundo Zairi e Leonard (1995), a atuação da gerência de recursos humanos abrange cinco áreas:

Gerenciamento de recursos humanos – Desenvolvimento do Plano global de Recursos Humanos e das práticas para apoiar o direcionamento da melhoria da qualidade, bem como a disseminação dessas práticas, o grau de desenvolvimento e os níveis relacionados.

Envolvimento dos empregados – Ampliação do envolvimento das pessoas, os diferentes níveis deste envolvimento e os mecanismos que o encorajam.

Educação e treinamento dos empregados -

Reconhecimento da importância do treinamento de qualidade, o método de administrar o treinamento, a efetividade no uso das habilidades/conhecimentos adquiridos e o treinamento recebido por categoria de empregado.

Desempenho do empregado e reconhecimento –

Utilização de vários métodos para encorajar, dar retro-alimentação, recompensar e reconhecer as contribuições no direcionamento pró-qualidade e no atingimento dos padrões de desempenho desejados.

Bem-estar e moral do empregado –

Desenvolvimento e manutenção de um clima em que a satisfação dos empregados seja garantida por meio de desenvolvimento contínuo e do crescimento do envolvimento.

A função que mais evidencia a gestão de recursos humanos é a sua capacidade de solução dos problemas ligados aos recursos humanos de uma organização. Levy (1992) traça um paralelo entre o ser humano, em uma família, e os sintomas de uma organização.

O indivíduo, dentro de uma família, não pode ser definido pelas características inatas; os seus comportamentos são verificados com relação aos outros membros da família. Os comportamentos agressivos, hostis, ciumentos, afetuosos, ou outro similar, não podem servir para classificar o indivíduo, pois cada um deles descreve posturas relacionadas ao contexto em que se manifestam.

Em uma organização, quando esta apresenta um sintoma, como a diminuição da produtividade, o foco de atenção não será dirigido para a eliminação do sintoma, e sim para compreender o que acontecerá se o sintoma for eliminado. A informação histórica de cada membro é de grande utilidade, além disso, como a conduta deve ser configurada, depende da inter-relação com os outros membros da organização.

Concluimos daí que é necessário que cada organização tenha um plano de atuação para a gestão dos recursos humanos, como o

exemplo de processo utilizado pela empresa **Cadillac Motor Company**, representados pela figura 1.



Figura 1: O processo da estratégia de Recursos Humanos Cadillac
Fonte: (Zairi, 1995:178)

A empresa Cadillac Motor Company, no exemplo representado pela figura 1, tem como base o plano de negócio e a tarefa da gestão de recursos humanos em selecionar, desenvolver, envolver, praticar a comunicação horizontal e vertical, ambientar cada indivíduo como se fosse seu *habitat* natural. Todos esses são fatores direcionados à motivação, tornando cada indivíduo apto ao trabalho com responsabilidade e com autonomia. Esse modelo de processo tem como objetivo tornar a empresa eficaz, formar competências, atingir um bom desempenho e fazê-la competitiva.

A empresa pode ser considerada, segundo Vianna (1984), como uma somatória de seres humanos, que podemos conceituar como uma unidade social. São exemplos de unidade social: a igreja, onde se desenvolve a fé; o clube, onde se tem o lazer; o colégio, onde se estuda; a família, onde se desenvolvem os aspectos mais nobres do ser humano; e a empresa, onde se realiza alguma coisa útil que venha

a satisfazer, através de serviços ou produtos, alguma necessidade específica de um cliente real ou potencial.

Quando falamos de organizações, fazemos referências a pessoas e a grupos de pessoas, e diversos fatores podem influenciar o comportamento de cada indivíduo, dentro de um determinado grupo. Bowditch e Buono (1992) afirmam que o *status* e o papel, tanto do grupo como do indivíduo, podem afetar os respectivos comportamentos; que os modos, as normas, a coesão e outras tendências, bem como os fenômenos do pensamento grupal e das mudanças de níveis de risco, influenciam a eficácia do grupo. Afirmam também que não se pode esperar que os grupos sejam plenamente eficazes logo de início; isso leva tempo e exige a administração do processo de desenvolvimento.

Na gestão de recursos humanos, não poderíamos deixar de fora enfoques sobre a teoria X com relação à teoria Y. Segundo MCGregor (1980), na teoria X, a concepção tradicional de direção e controle das pessoas, as pressuposições implícitas são: o ser humano tem aversão ao trabalho e o evita sempre que possível; as pessoas precisam ser coagidas, controladas, dirigidas, ameaçadas de punição, para que se esforcem em direção aos objetivos organizacionais; preferem ser dirigidas a ter responsabilidades, são pouco ambiciosas e querem garantia de tudo.

Na teoria Y, de acordo com o mesmo autor, há a integração entre os objetivos individuais e os organizacionais, sendo o lado humano uma das maiores preocupações da administração. Os pressupostos são: o dispêndio de esforço físico no trabalho é tão natural como num jogo ou descanso; o homem está sempre disposto a se autodirigir e se autocontrolar, a serviço de objetivos com as quais se compromete; o compromisso é dependente das recompensas associadas à sua consecução; o ser humano aprende não somente a aceitar responsabilidades, como a procurá-las; as capacidades de criação, imaginação, e engenhosidade, na solução de problemas organizacionais, são mais comuns do que geralmente se pensa. Começam a ser utilizadas as potencialidades intelectuais do ser insensível.

6 Finalizações

Dar condições aos trabalhadores capazes e talentosos para contribuir com o máximo de seus esforços é um dos maiores desafios enfrentados pela empresa moderna. Trabalhadores precisam, além da motivação, de um novo ânimo. Caudron (1997) afirma que não existe fórmula mágica para motivar e que os executivos devem combinar um conjunto de técnicas e fatores. Motivar é tratar as pessoas com dignidade, afirma Caudron, e que é disso que os funcionários, abalados pela fase da reengenharia, precisam hoje. As empresas que investem em tecnologia tendem a ser locais de trabalho mais fascinantes, de sorte que não seria boa idéia ignorar o suporte financeiro como motivador.

Segundo Fischer (citado por DUTRA, 2001. p.21-22), o conceito de gestão de pessoas mudou para o modelo competitivo de gestão de pessoas, com base nos fatores intangíveis para o ser humano: o conhecimento, a criatividade, a emoção e a sensibilidade fazem com que fique intensiva a competição entre pessoas, modificando o desempenho e os resultados.

Terra (2001) destaca o caso da empresa *Skandia*, que foi uma das pioneiras em nomear um diretor de capital intelectual com a função de aquilatar o valor desse capital. O capital intelectual da empresa passou a ser representado por indicadores, no caso 90 indicadores, divididos em cinco focos de valor para a empresa: financeiro; clientes; processos; renovação e desenvolvimento; e recursos humanos. O autor ao descrever o último foco, de recursos humanos, afirma que sem uma dimensão humana bem administrada nenhuma das dimensões anteriores irá funcionar.

A conclusão a que chegamos é que a gestão de recursos humanos, nas empresas, é a base fundamental para garantir a sinergia entre competência, desempenho e competitividade, com a integração dos demais departamentos organizacionais. Dutra (2001) também afirma que

sendo pessoas o diferencial decisivo, recai sobre os Recursos Humanos a função de atuar como área integradora dos anseios legítimos dos indivíduos e a estrutura interna da empresa, com suas peculiares exigências de produção e lucro. Nesse sentido, os profissionais da área de gestão de pessoas devem ser agentes de continua transformação, desenhando processos e implantando uma cultura que aumente a capacidade da organização de adaptar-se e aperfeiçoar-se. (DUTRA, 2001. p.129-130)

A idealização deste artigo visou a contribuir ao debate sobre o tema, e a motivar os profissionais da área de recursos humanos a se aproximarem mais das pessoas, fazendo com que cada pessoa sinta sua real importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAKER, D. A. *Administração, o estratégica de mercado*. Trad. Martin Albert Haag e Paulo Ricardo Meira. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? São Paulo: *RAE - Revista de Administração de Empresas*. Jan./Mar. 2002, p. 8-15.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A.F. *Elementos de comportamento organizacional*; tradução de José Henrique Lamendorf. São Paulo: Pioneira, 1992.

CAUDRON, SHARI. O que motiva os empregados. *HSM Management* 1 Março/Abril 1997. p. 82-86

D'AVENI, RICHARD A., *Hipercompetição, o: estratégias para dominar a dinâmica do mercado*; tradução Bazán Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO – V.1.4 – Produto da editora Nova Fronteira baseado no Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Editores: Carlos Augusto Lacerda e Paulo Geiger. Dez 1994.

DUTRA, J. S. *Gest.,o por competências*: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. *Competindo pelo futuro*: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã; tradução de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. In: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-133.

LEVY, ALBERTO R. *Competitividade organizacional*; tradução Adolpho Carlos von Randow-Me; revisão técnica Idalberto Chiavento. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1992.

MCGREGOR, Douglas. 1906 – O lado humano da empresa. trad. Margarida Maria C. Oliva. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MOURA E SILVA, Zilá A. P. Competências e Habilidades: debatendo o tema. *Suplemento Pedagógico APASE*. Ano II – nº 08. Out 2002, p. 1-8.

PORTER, M. E., 1947. *Estratégia competitiva*: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

_____. Os caminhos da lucratividade – Como implementar uma verdadeira vantagem competitiva. *HSM Management* 1 Março – Abril 1997. p. 88-94

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, V.68, n. 3, p.79-91, May/June 1990.

SALIBI NETO, JOSÉ. Admirável mundo do conhecimento. Entrevista exclusiva de Peter Drucker. *HSM Management* 1 Março, Abril 1997. p. 64-68

SENGE, P. M. *A Quinta disciplina – Arte e prática da organização que aprende*. São Paulo : Best Seller, 1998

SILVA, Otto Marques da. *Uma quest.,o de competência*. São Paulo: Memmon, 1993.

SPARROW, P. R., BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment, In: MABEY, C., ILES, P. (Orgs.). *Managing learning*. London : Routledge, 1994. p. 57-69

STEWART, Thomas A. *Capital intelectual*. trad. de Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAYLOR, S., BEECHLER, S., NAPIER, N. Toward an integrative model of strategic international human resource management. *The academy of Management Review*, v. 21. n. 4, p. 959-985, Oct. 1996.

TERRA, J. C. C. *Gest., o do conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio Editora, 2001.

VIANNA, M. A. F. *A era da competência: estratégias e táticas para a administração de empresas em época de instabilidade*. São Paulo: IOB, 1984.

ZAIRI, M.; LEONARD, P. *Benchmarking pr tico: o guia completo*. trad. Maria Teresa Corrêa de Oliveira. São Paulo: Atlas, 1995.

AS CONVENÇÕES CONTÁBEIS SEGUNDO A ESTRUTURA CONCEITUAL BÁSICA DA CONTABILIDADE

THE ACCOUNTING CONVENTIONS ACCORDING TO THE BASIC CONCEPTUAL STRUCTURE OF ACCOUNTING

Edmir Barbosa VIANA*

RESUMO: As informações contábeis são imprescindíveis às tomadas de decisões dos gestores e de seus demais usuários e devem estar revestidas de qualidades que possibilitem tal utilização. Para isso, a ciência contábil deve guiar-se por regras básicas essenciais, para que seus principais objetivos sejam atingidos. As referidas regras são constituídas pelos Princípios Fundamentais da Contabilidade, que abrangem alguns conceitos próprios. O presente artigo busca contribuir ao entendimento e ao estudo específico das convenções contábeis, também denominadas de qualificações.

UNITERMOS: teoria da contabilidade; princípios fundamentais da contabilidade; convenções ou qualificações contábeis; materialidade; objetividade; conservadorismo; consistência.

ABSTRACT: Accounting information is essential for decision making by managers and other users and must assume qualities that make such use possible. For this reason, accounting must be guided by essential basic rules so that its main objectives are reached. The mentioned rules are constituted by the Accounting Principles, which enclose some proper concepts. The present article aims at contributing to the understanding and the specific study of accounting conventions, also called qualifications.

* Mestre em Contabilidade Avançada, Professor da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR, Marília, SP – Brasil.

UNITERMS: accounting theory; accounting principles; accounting conventions or qualifications; materiality; objectivity; conservatism; consistency.

INTRODUÇÃO

A deliberação de nº 29, da CVM, Comissão de Valores Mobiliários, de 05 de fevereiro de 1986, referendando o pronunciamento do Instituto Brasileiro de Contadores, o IBRACON, intitulado Estrutura Conceitual Básica da Contabilidade, trouxe grande contribuição à ciência contábil, notadamente ao estudo da teoria da contabilidade e à orientação dos profissionais da área.

Tendo a contabilidade como um de seus principais objetivos a informação, esta deverá ser apresentada de forma estruturada e ser confeccionada seguindo parâmetros que lhe permitam ser compreensíveis, comparáveis, relevantes e confiáveis.

Nesse intuito, a citada Deliberação foi ordenada e apresentada conceituando-se respectivamente os objetivos da contabilidade, os cenários contábeis, os princípios ou conceitos fundamentais da contabilidade, os postulados ambientais de contabilidade, os princípios propriamente ditos e as convenções ou restrições aos princípios.

As convenções contábeis fazem parte de um conjunto de conceitos norteadores da ciência contábil, os Princípios ou Conceitos Fundamentais da Contabilidade. A estruturação dos princípios aqui tratados diferencia-se daquela contida nas Resoluções 750/93 e 774/94, do Conselho Federal de Contabilidade, muito embora seu conteúdo conste dos entendimentos disciplinados por aquelas resoluções.

As convenções contábeis e os princípios fundamentais da contabilidade

As convenções contábeis foram assim conceituadas, segundo a Estrutura Conceitual Básica da Contabilidade:

As restrições aos princípios (também conhecidas como convenções ou qualificações), como vimos, representam o complemento dos Postulados e Princípios, no sentido de delimitar-lhes conceitos, atribuições e direções a seguir e de sedimentar toda a experiência e bom senso da profissão no trato de problemas contábeis. Se os princípios norteiam a direção a seguir e, às vezes, os vários caminhos paralelos que podem ser empreendidos, as restrições, à luz de cada situação, nos darão as instruções finais para a escolha do percurso definitivo.

Para a melhor compreensão do significado dos termos *restrição*, *delimitação*, atribuídos às convenções em seu relacionamento com os postulados e princípios propriamente ditos, é preciso primeiramente conhecer o que são estes conceitos, para a constatação do campo de atuação das qualificações.

Para Iudícibus e Marion (2000, p.98), “postulados são dogmas que não precisam ser demonstrados, comprovados, mas que há aceitação geral, sem nenhum questionamento.”

Os postulados são a base da contabilidade, sobre os quais se constrói todo o raciocínio e estrutura contábil. Numa analogia a um edifício, segundo Iudícibus e Marion (2000, p.98), os postulados seriam o alicerce que sustentaria toda a construção.

Define a Deliberação da CVM que os princípios propriamente ditos “são o núcleo central da doutrina contábil.”

Diante da realidade imposta pelos postulados, os princípios representam a atuação prática e filosófica da ciência e do profissional contábil, perante o cenário sedimentado por aqueles, nos campos institucional e sócio-econômico. Os princípios propriamente ditos são os orientadores para os registros dos fatos contábeis e, portanto, a própria essência da contabilidade.

As convenções contábeis delimitam e restringem os princípios contábeis, quando várias alternativas válidas se apresentarem, por consequência da aplicação de seus preceitos.

Condensando os conceitos, e dando-lhes uma seqüência lógica, Iudicibus *et al.* (1995, p.72-73) explicitam a diferenciação e a coligação entre eles, em que os postulados ambientais, assim chamados por abrangerem aspectos sociais e econômicos inerentes a determinado “ambiente”, num todo, são condições que não estão restritas somente ao meio contábil. Por sua vez, os princípios contábeis propriamente ditos representam a resposta contábil aos postulados, evidenciando as reações da contabilidade diante dos aspectos determinados pelos mesmos. As convenções são restrições que se interpõem ou desviam o direcionamento dado pelos princípios contábeis em dadas situações práticas.

As quatro convenções ou qualificações contábeis

Materialidade

O preceito da materialidade pode assim ser definido: a relação custo - benefício de uma informação contábil deverá ser verificada para considerá-la material. Caso os benefícios resultantes de determinada informação sejam ultrapassados pelos sacrifícios empregados à sua obtenção, poderá ser considerada imaterial.

O entendimento de benefícios não deve ater-se somente aos acréscimos possíveis, em termos de resultado financeiro e econômico, bem como em informações com destacado poder preditivo. A análise do custo – benefício deve precaver-se dos eventuais prejuízos, em qualquer âmbito, que a falta de uma informação possa gerar. Ou seja, a informação é material quando traz em seu bojo fatores que possam gerar retornos positivos ou que evitem a ocorrência de fatos negativos ao patrimônio da entidade contábil.

Na prática, a constatação da materialidade ou não se verifica através de várias circunstâncias ou situações.

Por exemplo, no fato de se dar tratamento menos rigoroso a certos elementos considerados irrelevantes, como no caso de um material aplicado à fabricação de determinado produto, que constitua

valor ínfimo frente aos demais fatores de produção de mesma natureza. Poder se-ia contabilizá-lo diretamente como custo de produção do período em que foi adquirido, e não em função de seu efetivo consumo (a não ser que o montante de sua aquisição fosse tal que influenciasse no custo unitário do produto, desqualificando assim a imaterialidade). Ainda nesse exemplo, poderia constituir-se, como um argumento adicional à consideração da imaterialidade, a disparidade entre o valor inexpressivo dos materiais em questão, comparado ao custo do salário do pessoal eventualmente destacado ao seu controle físico. Isto, logicamente, não se levando em conta os aspectos operacionais e as necessidades de controle interno para a administração do item.

Em outros casos, mesmo a identificação da imaterialidade de um dado contábil não impede que um tratamento igualitário aos demais, considerados materiais, seja dispensado.

A constatação de uma diferença de R\$ 100,00, entre os razãoes da empresa e o extrato bancário, diante de um fluxo de entradas e saídas da conta-corrente bancária na ordem de R\$ 50.000.000,00, poderia ser considerada imaterial. Mas, tradicionalmente, conquanto esse valor não possa representar qualquer prejuízo financeiro nem de informação importante à empresa, haverá a investigação para a elucidação da pendência, por parte do departamento contábil, mesmo que o custo-benefício desse trabalho seja incompatível.

Por outro lado, é óbvio que os sistemas informatizados estão devidamente preparados e avançados para que ocorrências desse tipo não consumam tempo e recursos desnecessários no preparo das informações.

Em termos práticos, é preciso resguardar-se para o julgamento da imaterialidade ou não de certo elemento patrimonial ou de resultado. Um valor irrelevante pode ser o resultado de várias distorções em diversas contas contábeis, que podem, inicialmente, não ser evidenciadas.

O *International Accounting Standards Committee* (IASC) atrela a verificação da materialidade ao julgamento da relevância da

informação que está sendo analisada. Assim se manifesta, no item 29, sobre a materialidade, no capítulo “Estrutura Conceitual para Preparação e Apresentação das Demonstrações Contábeis” publicado pelo IBRACON (1998, p.35): “A relevância das informações é afetada pela sua natureza e materialidade”.

Mais além, no item 30, explica:

As informações são relevantes se a sua omissão ou distorção puder influenciar as decisões econômicas dos usuários tomadas com base nas demonstrações contábeis. A materialidade depende do tamanho do item ou do erro, julgado nas circunstâncias específicas de sua omissão ou distorção.

Com isso, a verificação da materialidade não se torna simplesmente uma regra na qual valores pequenos, contabilmente, sejam imateriais, até porque não existem parâmetros profissionais ou legais, consensuais, a esta definição, dependendo muito mais da sensibilidade, da experiência e da precaução do contador que a trabalha.

Objetividade

A objetividade diz respeito ao comportamento neutro do contador em relação à avaliação dos elementos patrimoniais e de resultado, em sua contabilização.

Essa imparcialidade verifica-se na adoção de valores expressos na documentação oriunda das operações da entidade, comprobatórias dos lançamentos ou, ainda, baseada na mensuração efetuada por pessoas qualificadas para tal.

O enunciado da convenção da objetividade, constante da Deliberação de nº 29, da CVM, assim é verificado:

Para procedimentos igualmente relevantes, resultantes da aplicação dos Princípios, preferir-se-ão,

em ordem decrescente: a) os que puderem ser comprovados por documentos e critérios objetivos; b) os que puderem ser corroborados por consenso de pessoas qualificadas da profissão, reunidas em comitês de pesquisa ou em entidades que têm autoridade sobre princípios contábeis...

A objetividade impede que o julgamento íntimo do contador possa influenciar nos registros contábeis, pelo menos no que diz respeito aos valores das transações. Ao contador compete somente estruturar e relatar a informação. Essa observância conserva uma das características imprescindíveis que deve conter a informação contábil, a da confiabilidade.

Não se deve confundir, porém, a neutralidade do contador com a sua atuação, fazendo uso das prerrogativas que lhe são pertinentes e conferidas pela ciência contábil, uma ciência humana, como a de selecionar, entre vários procedimentos igualmente válidos perante a contabilidade, aquele que melhor convier à entidade num dado momento.

É o caso dos critérios de avaliação de estoques, PEPS, UEPS e média ponderada. Provavelmente, dependendo do ambiente econômico do país em determinada época, os resultados da mensuração dos estoques pelos três critérios apresentados poderão, isoladamente, culminar em resultados diferentes para um mesmo conjunto de operações de entradas e saídas de mercadorias ou produtos.

A ingerência do contador influenciará, nesse caso, na obtenção de valores relativos aos estoques finais e ao custo das mercadorias ou produtos vendidos, e conseqüentemente no resultado, diferentes daqueles que seriam encontrados, caso um dos outros métodos fosse adotado. Mas isto não constitui a quebra da objetividade, uma vez que, tendo sido os documentos contábeis relativos a estas operações contabilizados à luz do custo histórico, as diferenças percebidas serão apenas conseqüências das metodologias próprias dos critérios abordados.

Conservadorismo

A idéia central do conservadorismo é prevenir o usuário da contabilidade de uma falsa expectativa em relação ao patrimônio e ao resultado de uma entidade.

Cabe ao contador zelar por essa prevenção. Para tanto, deve, de forma racional e de acordo com os princípios fundamentais de contabilidade, observar os critérios :

a) A adoção de uma postura “pessimista”, no sentido de se antecipar prejuízos, quando estes forem iminentes, ou seja, evitar que a expectativa de obtenção de um resultado positivo, mas improvável, prevaleça.

b) Sem prejuízo à objetividade, escolher, entre alternativas apresentadas, aquela que evidenciar menor valor aos itens do ativo e maior aos elementos do passivo.

Um exemplo a ser dado em relação à antecipação de prejuízos, seria o de ajustar um estoque de mercadorias, quando seu valor original, devido a causas de ordem econômica, for superior ao seu preço de realização no mercado, caso a situação seja reconhecidamente irreversível.

Esse ajuste, lançado a débito do resultado, preventivamente, reconheceria a impossibilidade da venda daqueles estoques por valor maior do que o gravado em seus registros, eliminando concomitantemente uma expectativa financeira e de lucratividade irreais.

Em relação ao segundo critério, a própria contabilidade, neste caso tendo como suporte o princípio do registro pelo valor original, já é, por si só, conservadora.

Basta analisar que os montantes informados no balanço patrimonial de uma empresa, atualmente lançados ao custo histórico, geralmente apresentam valores inferiores aos dados por avaliações que tomam como base o mercado, pelo menos no que se refere ao ativo, consequência principal do não reconhecimento da perda do poder aquisitivo da moeda, num espaço delimitado de tempo.

Além disso, independentemente da inflação, o *Goodwill*, que normalmente não aparece nas demonstrações contábeis, qualitativa e quantitativamente, a não ser que tenha sido adquirido, denota essa discrepância na mensuração do valor contábil versus o valor real da empresa.

Na visão de Mott (1996), o conservadorismo é assim verificado:

Quando existem várias possibilidades de contabilização, as quais não conflitam com nenhum princípio, deve-se optar sempre pela que atribuir o menor valor aos itens do ativo e o maior valor aos itens do passivo, a fim de impedir que haja uma superavaliação do resultado. (p.264)

Porém, a adoção do menor valor para o ativo e maior para o passivo não deverá funcionar como uma regra inflexível. É preciso primeiro analisar a probabilidade da ocorrência do menor ou maior valor para o item patrimonial.

No caso de um valor de R\$ 80.000,00 ser o maior entre vários válidos para a avaliação de uma máquina a ser ativada, porém a probabilidade desse prevalecer seja de noventa por cento, os demais, embora menores, poderão ser desprezados.

Consistência

A consistência diz que, uma vez adotado um certo critério contábil, dentre outros igualmente válidos, este deverá ser mantido como base à escrituração até que condições específicas, em função de fatores internos e externos à entidade, em qualquer campo que a influencie, justifiquem a mudança de procedimento.

Mas, caso a mencionada alteração seja efetuada, para que se mantenham preservadas as qualidades essenciais da informação contábil, principalmente as da compreensibilidade e comparabilidade, deverá ser notificada. O relato das motivações do uso do novo critério,

bem como dos reflexos causados por sua adoção, no patrimônio e no resultado do ente, deverão ser claramente revelados em notas explicativas, para o conhecimento de todo o rol de usuários interessados.

Perez JR, Oliveira e Costa (2001) explicam que “quando houver a necessidade de mudança, ou quando a mudança melhorar a qualidade de informação transmitida e a empresa decidir mudar, esse fato e seus efeitos devem ficar claramente evidenciados”. (p.62)

No âmbito interno, as mudanças de critérios serão requeridas principalmente quando seus efeitos trouxerem benefícios relevantes à empresa. Por óbvio, não é aceitável que determinado procedimento ou critério contábil lícito, que traga danos às informações ou ao resultado, seja mantido, justificado pela consistência.

A mudança de critérios atribuída a fatores externos pode decorrer de situações muitas vezes, do ponto de vista financeiro ou de resultado, desinteressantes à entidade, mas que, por força da imposição de normas legais, deve ser acatada. Não ocorrem pela influência do contador ou dos responsáveis pelo gerenciamento da empresa.

Por exemplo, as alterações nas legislações fiscais podem fazer com que uma empresa passe a ser submetida a um tipo de tributação diferente da praticada anteriormente, trazendo com isto o ônus de uma carga tributária superior àquela antes existente.

Também, de forma inversa, a possibilidade do enquadramento em determinado sistema de apuração de impostos que favoreça a empresa, desde não incorra em futuros danos de ordem legal, determina uma mudança de procedimento que deverá ser informada.

Obviamente que, nestes casos, como em qualquer outro, sob a percepção da materialidade e da relevância, as modificações ocorridas só serão levadas ao conhecimento dos usuários se os impactos causados sobre os negócios da empresa forem significativos.

CONCLUSÃO

Como em qualquer outra área, o contador guia-se por normas específicas de sua profissão, fazendo com que o resultados dos trabalhos realizados sejam padronizados, de forma que possam ser compreendidos e analisados com segurança pelos demais profissionais e pelos outros usuários que necessitam das informações geradas. A estas, a homogeneização transfere características de comparabilidade e proporcionam o uso de seu poder preditivo, muitíssimo importante ao ambiente empresarial e às demais entidades contábeis.

Nos dias atuais, tal é a gama de operações a serem registradas pela contabilidade, em termos de diversificação, que seria impossível a não utilização de parâmetros.

Na consecução dos objetivos da contabilidade, muitos caminhos igualmente válidos se apresentam à contabilização das transações envolvendo o patrimônio dos entes contábeis e, para que um dentre eles possa definitivamente ser seguido, as convenções contábeis devem ser necessariamente evocadas, em detrimento de qualquer outro conceito, aliadas aos postulados e aos princípios propriamente ditos, para a correta aplicação dos princípios fundamentais da contabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Deliberação CVM nº 29/86, de 05 de fevereiro de 1986. Comissão de Valores Mobiliários. 1986.

IBRACON. *Normas Internacionais de Contabilidade*. São Paulo: IBRACON, 1998.

IUDÍCIBUS, S. de & MARION, A.C. *Introdução, o quê teoria da contabilidade: para o nível de graduação*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

IUDÍCIBUS, S. de; MARTINS, E. & GELBCKE, E. R. *Manual de contabilidade das sociedades por ações: aplicável também às demais sociedades*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

PEREZ JR, J.H.; OLIVEIRA, L. M. de & COSTA, R .G. *Gest.,o estratégica de custos*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOTT, G. *Contabilidade para n.,o-contadores*. Trad. Maria Lucia G.L. Rosa. São Paulo: Makron Books, 1996.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA REVISTA *ESTUDOS*

NORMAS GERAIS - A Revista *Estudos* destina-se à publicação de artigos inéditos de investigação científica, relatos de caso, revisão bibliográfica, resenhas, resumos, notas técnicas ou artigos de interesse solicitados pelo Corpo Editorial.

- O autor deverá guardar duplicata do texto e das ilustrações, para maior segurança contra extravio.
- O material enviado não poderá ser submetido simultaneamente à apreciação por parte de outros periódicos ou quaisquer outras publicações, sejam elas nacionais ou internacionais.
- A Revista *Estudos* terá o Direito Autoral sobre trabalho publicado por ela, podendo permitir a sua reprodução total ou parcial.
- A Faculdade de Ciências Humanas, ao receber o material, não assume o compromisso de publicá-lo.
- O Corpo Editorial da Revista *Estudos* reserva-se o direito de editar o material recebido, visando a adequá-lo ao espaço disponível e a princípios de clareza e correção textuais.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

- O trabalho deverá ser digitado em papel tamanho A4, corpo 12, fonte Times New Roman, com margens laterais de 3 cm, espaço duplo, redigido na ortografia oficial, sem rasuras ou emendas. A lauda deverá ser numerada e ter um máximo de 30 (trinta) linhas, cada uma com 60 (sessenta) toques. Juntamente com o impresso,

deverá ser enviado um disquete, devidamente identificado, com texto digitado em Word for Windows. O texto deverá conter um máximo de 20 (vinte) laudas, incluindo texto principal e as referências bibliográficas. Ilustrações: serão aceitas, no máximo, 10 (dez) por artigo para a publicação em preto e branco.

- Os artigos devem respeitar a seguinte estrutura:
 - Título do artigo. Serão aceitos em português, inglês e espanhol, mas a fidelidade quanto à linguagem será de total responsabilidade do autor.
 - Nome do(s) autor(es): indicado(s) na ordem direta. O(s) autor(es) deve(m) mencionar apenas seu título principal no rodapé da lauda.
 - Resumo: deve possibilitar ao leitor uma visão clara e concisa do conteúdo do trabalho.
 - Unitermos: palavras ou expressões que identifiquem o conteúdo do artigo, fornecidas pelo próprio autor.
 - Abstract: deve ser a versão em inglês do resumo.
 - Uniterms: unitermos em inglês.
 - Texto: distribuído conforme as características individuais de cada trabalho, seja ele de pesquisa, de divulgação, resenha etc. No texto, a citação deve ser seguida do número que o localiza nas referências bibliográficas.
 - Referências Bibliográficas: ordenadas alfabeticamente por sobrenome do autor, segundo as normas da ABNT vigentes.

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Deverão estar em conformidade com as especificações contratadas com o setor comercial. A UNIMAR exime-se de qualquer responsabilidade pelos serviços e/ou produtos anunciados, cujas condições de fornecimento e veiculação estão sujeitas, respectivamente, ao Código de Defesa do Consumidor e ao CONAR – Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária.

ÍNDICE DE AUTORES

AUTHOR INDEX

Ademir de OLIVEIRA	111
Claudio Natal JARRETTA	89
Débora COIMBRA	53
Edmir Barbosa VIANA	153
Jeusius Gomes COUTINHO	53
Josiane MAGALHÃES	101
Jussara Gonçalves LUMMERTZ	53
Márcia Oliveira ALVES	17
Márcia Z. DUARTE	127
Maria do Socorro TAURINO	135
Maria Thereza GONÇALVES	73
Myrian Lúcia Ruiz CASTILHO	9
Noemia Pereira NEVES	127
Regina Maura REZENDE	127
Ricardo Antonio de PAULOS	101

Samuel Correia dos SANTOS	135
Terezinha Corrêa LINDINO,	53
Walkíria Rodrigues Duarte BRANCALHÃO	33