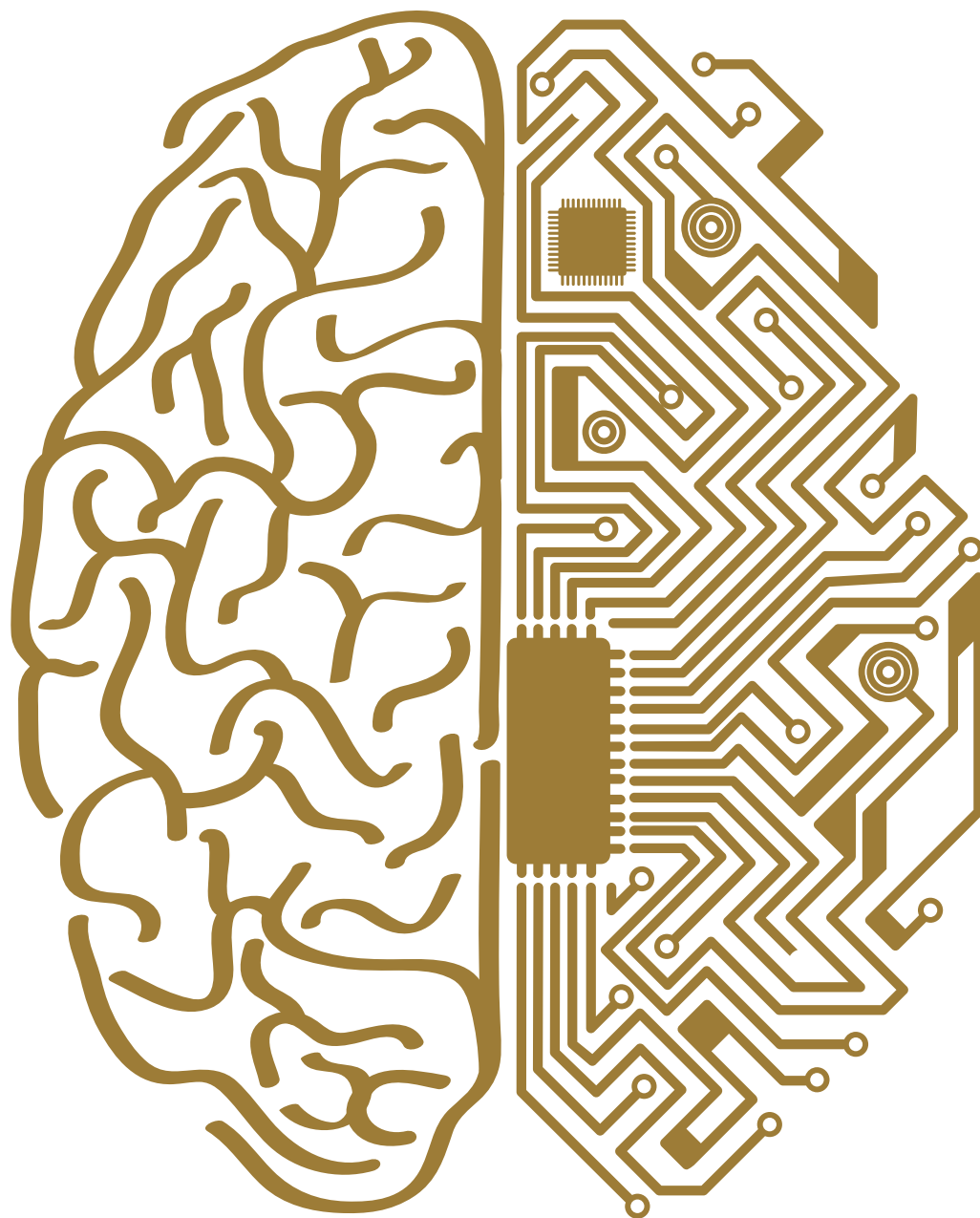


Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.5 - N.2 - Dezembro 2012 - ISSN 1984-2880



Fecomércio RS



Senac

Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.5 - N.2 - Dezembro 2012 - ISSN 1984-2880

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Porto Alegre

Rio Grande do Sul

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS/
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio
Grande do Sul. - Vol. 1, n. 1 (dez. 2008) - Porto
Alegre: SENAC-RS, 2008-
v.: il. ; 21 x 28 cm.

Semestral (julho e dezembro)

ISSN 1984-2880

Nota: A edição de julho de 2009 é v.2, n.1

1. Tecnologia da Informação 2. Gestão 3. Negócio
4. Moda 5. Turismo 6. Meio Ambiente 7. Ensino Superior
8. Educação I. Serviço Nacional de Aprendizagem
Comercial do Rio Grande do Sul II. Título

CDU 001

competência

V.5 - N.2 - Dezembro 2012 - ISSN 1984-2880

**Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem
Comercial do Rio Grande do Sul**

**Presidente do Sistema Fecomércio e Presidente
do Conselho Regional do Senac:**
Zildo De Marchi

Diretor Regional:
José Paulo da Rosa

Gerente do Núcleo de Educação Profissional:
Roberto Sarquis Berte

Diretores das Faculdades Senac-RS:
- Carla Fichtner Patines
- Nara Beatriz Lopes Pires da Luz
- Elivelto Nagel da Rosa Finkler

Conselho Editorial:

- Acacia Zeneida Kuenzer – UFPR
- Avelino Francisco Zorzo – PUCRS
- Claisy Maria Marinho-Araújo – UNB
- Daniel Gomes Mesquita – UFU
- Dieter Rugard Siedenberg – UNIQU
- Edegar Tomazzoni – UCS
- Fábio Gandour – IBM
- Fernando Vargas – Cinterfor (Colômbia)
- Francisco Aparecido Cordão – CNE, Conselho Nacional de Educação
- Jacques Alkalai Wainberg – PUCRS
- Jorge Antonio Menna Duarte – UniCEUB
- Jose Clovis de Azevedo – Centro Universitário Metodista, do IPA
- Leda Lísia Franciosi Portal – PUCRS
- Léa Viveiros de Castro – Departamento Nacional Senac
- Marta Luz Sisson de Castro – PUCRS
- Margarida Maria Krohling Kunsch – USP
- Milton Lafourcade Asmus – FURG
- Patrícia Alejandra Behar – UFRGS
- Regina Leitão Ungaretti – Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha
- Susana Gastal – UCS

Comissão Editorial:

- Roberto Sarquis Berte - Presidente
- Aline Selhane Pinto
- Carla Fichtner Patines
- Carolina Wiedemann Chaves

- Daiane Grassi
- Débora Elman
- Eduardo Maronas Monks
- Elivelto Nagel da Rosa Finkler
- Franz Josef Figueroa
- Glaucilene Pedroso Trapp
- Guilherme Bertoni Machado
- Hunder Everto Correa Junior
- Irapuã Pacheco Martins
- Jaciane Cristina Costa
- Leandro Luis Bianchi
- Luiz Alonso Blanco
- Márcia Paul Waquil
- Nara Beatriz Lopes Pires da Luz
- Nereida Prudêncio Vianna
- Paulo Fernando Presser
- Sidinei Rossi

Editora Científica:

- Maria Araujo Reginatto

Pareceristas convidados para a edição:

- Prof. Dr^a. Alexandra Lorandi - UFRGS
- Prof^{ta} Me. Ana Maria A. Woltz - FEEVALE
- Prof^{ta} Me. Claudia Mallmann – Senac-RS
- Prof. Me. Claudius Jardel Soares – Fund. Es. Téc. Liberato Salzano Vieira da Cunha
- Prof. Me. Daniel Araujo – Senac-RS
- Prof^{ta}. Dr^a. Gisele Palma – IFRS
- Prof^{ta} Me. Lisandra Pacheco da Silva – Senac-RS
- Prof^{ta} Me. Manuela Albornoz Gonçalves - UFRGS
- Prof. Dr. Marcelo Ferreira de Andrades – Servale Pallets
- Prof^{ta} Me. Maria Angela Pauperio Gandolfo (Consultoria Educacional) - (Unesco – colaboradora)
- Prof^{ta}. Dr^a. Marlise Morosini Polidori - IPA
- Prof^{ta}. Dr^a. Marlise Stefani - Nutritécnica
- Prof. Me. Rafael Lubeck – Senac-RS
- Prof^{ta}. Me. Rita Maria Silvia Carnevale – Faculdade Sogipa
- Prof^{ta}. Me. Romy B. Hernandez Ferrada – IFRS – Bolsista Pronatec
- Prof^{ta}. Me. Sabrina Bartz - Univates
- Prof. Dr. Sandro José Rigo - Unisinos
- Prof. Dr. Vinicius Gadis Ribeiro - UniRitter

Bibliotecária Responsável:

- Maria do Carmo Michell Neis
CRB 10/1309

Projeto Gráfico e Diagramação:

- Jaíre Passos e Paula Jardim

Revisão em português:

- Fátima Áli

Revisão Técnica

Claudia Mallmann

Revisão em inglês:

- Patricia Rodel Gavioli

Revisão em espanhol:

- Caroline Lima Teixeira Fuão

Tiragem:

1.000 exemplares

Impressão:

IDEOGRAF

Periodicidade:

Semestral (julho e dezembro)

Os artigos para publicação devem ser encaminhados para:

Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS - Av. Alberto Bins, 665/7º andar – Centro Histórico – Porto Alegre, RS – 90030-142

Fone: 51.3284.2308

E-mail: competencia@senacrs.com.br

Os conteúdos dos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Indexada em ICAP (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos) e Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

S u m á r i o

Editorial.....	9
O Professor na Sociedade do Século XXI: enfrentando os desafios do dia a dia	11
<i>Helen Rodrigues Cardoso</i>	
Gestores escolares: entre desafios e ações humanizadas.....	25
<i>Cláudia Flores Rodrigues, Rosa Eulógia Ramirez</i>	
Construção/Reconstrução de um Fazer Pedagógico Integrado às Tecnologias da Informação e Comunicação.....	35
<i>Jocelaine Minella Boeira</i>	
A Formação de Professores nos Institutos Federais: Quais Professores? Qual Formação?.....	55
<i>Ângela Flach</i>	
O Processo de Inclusão e Gestão de Pessoas com Necessidades Especiais nas Empresas	69
<i>Giovana Prestes Pinto, Isabel Cristina Rosa Barros Rasia, Natália Pacheco da Silva</i>	
Estudo Comparativo entre o Processo de Planejamento de Cardápio de um Restaurante de Hotel e de um Restaurante Convencional	83
<i>Carla Beatriz Perez de Oliveira, Nísia Cé</i>	
Ensinando a Projetar uma Coleção de Moda.....	101
<i>Julia Picoli</i>	
A Moda de Barbara Cartland: vendendo sonhos do século XIX.....	113
<i>Renata Fratton Noronha, Ticiania Giehl</i>	
Aromas e Segredos, uma Experiência no Mercado Público de Porto Alegre/RS - Brasil.....	131
<i>Desirée Péres Müller, Elimar Kröner Teixeira</i>	
Um novo Contexto para <i>Mobile Games</i> Comerciais: adaptação para fins de ensino	149
<i>Régio Pierre da Silva, Sonia Trois, Tânia Luisa Koltermann da Silva, Valesca Amaro Cechin</i>	
Normas para Publicação	166

Editorial

É com grande satisfação que, ao apresentar esta edição da revista *Competência*, anunciamos que nosso periódico reconhecido pelo Qualis da CAPES, passou por uma nova análise. *Competência*, que tinha estrato C, passou a ser reconhecida pelo Qualis, o referencial da produção intelectual apresentada pelos programas de pós-graduação, com estrato B. Esta nova qualificação é uma importante conquista, que demonstra a seriedade e o compromisso com que a revista *Competência* vem sendo produzida. Além de servir como um incentivo para continuar a divulgação das pesquisas desenvolvidas na Educação Superior e assim contribuir para a disseminação do conhecimento científico.

Competência tem cumprido um papel fundamental na chamada Era da Informação. Temos hoje uma grande quantidade de dados e fatos ao nosso dispor, com isso, enfrentamos a dificuldade de selecionar o que é confiável, o que vale a pena ler, ou seja, acabamos padecendo para conseguir transformar estes dados e fatos em informação e, mais ainda, em conhecimento aplicado. Não há dúvida de que a tecnologia da informação tem proporcionado muitos benefícios, como a democratização da informação e a possibilidade de manter contato direto com suas fontes. No entanto, parece haver um excesso para o tempo de que dispomos. Isso faz com que nos deparemos com a dificuldade de fazer uma leitura mais reflexiva e aprofundada, condição para a pesquisa e para o desenvolvimento do conhecimento científico. Neste sentido, publicações como a *Revista Competência* contribuem com textos selecionados que auxiliam os seus leitores a encontrar material de qualidade para leitura.

Nesta edição, o leitor será contemplado com uma diversidade de temas, que vão da formação e atuação docente à gestão escolar e empresarial a partir dos desafios do século XXI. Somam-se a esses temas abordagens sobre moda, marketing, alimentação e tecnologia. Temas diversos, mas complementares, pois tratam do trabalho, da vida e da educação, questões desafiadoras, que nos colocam diante de reflexões importantes e em consonância com a responsabilidade do Senac -RS.

Desejo a todos uma ótima leitura!

Prof^a. Dr^a. Márcia Paul Waquil

Coordenadora de Educação Superior – Senac-RS

O PROFESSOR NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI: ENFRENTANDO OS DESAFIOS DO DIA A DIA

EL PROFESOR EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI: ENFRENTANDO LOS DESAFÍOS DEL DÍA A DÍA

Helen Rodrigues Cardoso *

Resumo

Este artigo pretende discutir o papel do professor deste início de século, suas práticas e seus desafios. Tem como objetivo provocar a reflexão sobre as exigências, cada vez maiores, do dia a dia e a postura do professor diante dos desafios da sala de aula. Para tanto, a contemporaneidade é brevemente contextualizada por meio das ideias de BAUMAN (2001). A partir das contribuições de PRAIA et al. (2001), SANTOS (2001), MOREIRA (1992, 1999) e SANTOMÉ (1996), o currículo escolar atual é analisado. Em seguida, o papel do professor como recontextualizador do discurso pedagógico é discutido, e tal debate alicerçado nos conceitos de BERNSTEIN (1996, 1998). Assim, ao analisar os caminhos da produção e da reprodução do discurso pedagógico, é possível repensar o papel do professor do século XXI e lhe oferecer a oportunidade de decidir se sua atuação será a de protagonista ou de mero coadjuvante nas mudanças que a escola precisa fazer para atender aos cidadãos deste século.

Palavras-chave: Professor do Século XXI. Prática Pedagógica. Recontextualização do Discurso Pedagógico. Currículo Escolar.

Resumen

Este artículo aborda el rol del profesor de este nuevo siglo, sus prácticas e desafíos. Su objetivo es provocar la reflexión sobre las crecientes demandas del día a día y la

* Pedagoga, mestra e doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, professora do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha – CESUCA e professora convidada em cursos de pós-graduação.
✉ profhelen@msn.com

actitud del docente frente a los desafíos de la clase. Con este fin, la contemporaneidad es brevemente contextualizada a través de las ideas de BAUMAN (2001). A partir de las contribuciones de PRAIA et al. (2001), SANTOS (2001), MOREIRA (1992, 1999) y SANTOMÉ (1996), el actual currículo escolar se analiza. A continuación, el papel del profesor como recontextualizador del discurso pedagógico se discute, y este debate se realiza sobre la base de los conceptos de BERNSTEIN (1996, 1998). Así, al analizar las formas de producción y reproducción del discurso pedagógico, es posible repensar el rol del profesor del siglo XXI y le ofrecer la oportunidad de decidir si su participación será a de protagonista o de mero coadyuvante en los cambios que las escuelas deben hacer para servir a los ciudadanos de este siglo.

Palabras clave: Profesor del siglo XXI. Práctica pedagógica. Re-contextualización del discurso pedagógico. Currículo escolar.

1 Introdução

O presente artigo tem como tema o professor do século XXI, sua prática pedagógica e seus desafios. Propõe a reflexão sobre o papel do professor nas mudanças que a escola deve promover para atender às demandas da educação dos cidadãos deste novo século.

A sociedade contemporânea é a sociedade das novas tecnologias. As descobertas e invenções modificaram o modo de viver, tornando as tarefas do dia a dia mais fáceis e a comunicação quase instantânea. No entanto, tais mudanças no modo de fazer as coisas acarretam transformações na maneira de pensar, nas necessidades e nos valores.

Consequentemente, os alunos que a escola recebe atualmente são muito diferentes dos alunos de tempos atrás. A questão é: como o professor está trabalhando com este novo aluno? Ainda, que desafios está enfrentando? E, o mais importante, como está se posicionando em relação às mudanças da escola: está o professor sendo o protagonista dessas mudanças ou está apenas se deixando levar?

Para tornar-se sujeito do seu fazer pedagógico, é preciso que o professor compreenda o processo pelo qual um texto, um discurso, um comportamento ou um valor passa a ser considerado legítimo e aceito numa dada sociedade. Assim, terá condições de compreender os fatores que influenciam essa legitimação e conseguirá vislumbrar o potencial da mudança.

Esses fatores podem ser identificados na análise do dispositivo pedagógico por meio de uma teoria como a de Basil Bernstein¹ (1996, 1998). Bernstein construiu um modelo capaz de descrever os processos de realização do dispositivo pedagógico, em que é possível observar todo o sistema escolar. Para ele, as mudanças são possíveis enquanto consequência “do potencial interior do dispositivo e [d]a arena de conflito, a qual é a base social de suas realizações” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

Assim, para que o professor tenha maiores elementos para perceber, analisar e (por que não?) escolher seu papel – de protagonista ou mero figurante nesse processo, um dos maiores desafios desse profissional é a análise da realização do discurso pedagógico.

Como forma de provocar essa reflexão, este artigo inicia-se com uma breve contextualização da contemporaneidade a partir das ideias de BAUMAN (2001). O currículo escolar da contemporaneidade e as necessidades impostas ao mesmo são analisadas a partir das contribuições de PRAIA et al. (2001), SANTOS (2001), MOREIRA (1992, 1999) e SANTOMÉ (1996). Utilizando os conceitos de BERNSTEIN (1996, 1998), os caminhos do discurso pedagógico são analisados e o papel do professor do século XXI, como protagonista ou figurante das mudanças que a escola enfrenta, é discutido.

2 A sociedade do século XXI: uma breve contextualização

Ano: 2012. O século XXI apresenta-se com todas as suas cores. O futuro é agora: chegou, e não mais em especulações ou histórias imaginadas de ficções científicas! Vive-se hoje um tempo que se acreditava longínquo: o tempo da proximidade concomitante à distância, o tempo da celeridade, da fugacidade, da falta de certezas.

O cidadão deste início do século XXI depara-se com um mundo cada vez menor, em que os avanços tecnológicos permitem e incentivam o contato e o relacionamento com pessoas de qualquer lugar do mundo e tornam as informações instantâneas. Por consequência, as reações também. A internet, acessada através de múltiplos meios – computadores, *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, celulares – cada vez mais portáteis, permite a interação rápida. E o que pela manhã é a grande notícia, comentada e repassada, à noite, não passa de mensagem ultrapassada. Assim, é inevitável que a sociedade atual esteja passando por profundas transformações sociais.

1 - Sociólogo inglês, Basil Bernstein (1924-2000) foi professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Desenvolveu uma linguagem de descrição centrada nas regras que configuram o discurso pedagógico e seu fazer. Os modelos que desenvolveu mostram o processo de organização e de transmissão dos discursos e das práticas pedagógicas que constituem toda a ação pedagógica. Assim, por essas descrições, entender-se-á “de que modo os sistemas de conhecimento chegam a formar parte da consciência” (BERNSTEIN, 1998, p. 35).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, estudioso da conjuntura da sociedade contemporânea, em sua obra *Modernidade líquida* (2001), analisa as relações sociais utilizando-se da metáfora da liquefação.

Segundo ele, a solidez das instituições sociais, (do estado de bem-estar, da família, das relações de trabalho, entre outras) perde espaço, de maneira cada vez mais acelerada, para o fenômeno de liquefação. De acordo com essa metáfora, a concretude dos sólidos, firmes e inabaláveis, derrete-se irreversivelmente, tomando, paradoxalmente, a amorfabilidade do estado líquido (PICCHIONI, 2007, p. 2).

O cidadão do século XXI não tem mais ao seu dispor as certezas habituais da modernidade. A transitoriedade e a efemeridade estão presentes nos mais diversos âmbitos da vida contemporânea, criando a sensação de desapego. Bauman (2001, p. 46) caracteriza uma das principais transformações sociais como o “processo de individualização”. Segundo ele, o desprendimento dos laços sociais provoca o desapego e a constituição de novas subjetividades.

Essas novas subjetividades oportunizam relacionamentos em que o *Eu* se sobrepõe ao *Nós*: a preocupação com o bem comum cede espaço ao compromisso com os interesses individuais. “Em suma: o outro lado da individualização parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania” (BAUMAN, 2001, p. 46). Há uma indiferenciação crescente entre as esferas pública e privada, em que os espaços públicos estão cada vez mais privatizados e funcionando de acordo com as leis do mercado.

Num tempo em que a fluidez de ideias e valores é a tônica dos relacionamentos, o consumo é incentivado como sinal de status social. A humanidade está em busca; anseia por mais: quer viver todos os momentos de forma intensa, e a razão já não dá conta de obter as respostas. É uma sociedade de riqueza de experiências sociais (SANTOS, 2002, p. 238); porém, experiências momentâneas. Se não é rápido, não interessa. Vive-se a era do “curto prazo” (BERNSTEIN, 1998, p. 88), em que é preciso estar em formação permanente.

É preciso sempre estar em “treinamento”, pois a habilidade que se tem para fazer algo precisa de complemento contínuo, pelas exigências que se apresentam novas a cada momento (BERNSTEIN, 1998, p. 88). Tem-se, portanto, uma percepção bastante superficial sobre a situação do mundo, do meio ambiente.

Buscou-se, até a atualidade, por exemplo, o crescimento sem a preocupação com um desenvolvimento sustentável (PRAIA et al., 2001, p. 42-3).

Porém, para a educação cumprir com seu compromisso social em uma perspectiva de cidadania global, faz-se necessária uma análise das principais emergências planetárias, objetivando o engajamento dos profissionais da educação em ações promotoras do desenvolvimento sustentável. Como principais emergências planetárias – situações que precisam de atenção imediata –, João Praia e outros autores (2001, p. 42-3) destacam:

- (a) o *hiperconsumismo predador*, em que “mais é melhor”; em que o consumo cresce como se as capacidades da Terra fossem infinitas;
- (b) a *explosão demográfica*, em que mais e mais pessoas nascem e precisam satisfazer suas necessidades (muitas vezes criadas), o que promove o processo de hiperconsumismo predador;
- (c) a *perda da diversidade cultural*, em que paisagens e modos de vida tornam-se homogêneos por processos de dominação cultural e pelo extermínio de povos inteiros devido às guerras e à miséria.

Tendo presente tais questões, os professores precisam ter em mente a importância de seu papel na transformação dessa realidade, dessa sociedade caracterizada por uma densidade demográfica cada vez maior em certas áreas, em que a população age como se os recursos naturais fossem infinitos e sucumbe a processos de dominação cultural. A questão que deve permear e inspirar o trabalho – para então redefinirmos as funções do sistema educacional – deve ser: que sociedade queremos?.

Porém, antes de se propor qualquer alternativa possível de educação, faz-se necessário analisar a escola e o currículo que se tem.

3 Que currículo é esse: um olhar sociológico

A sociedade em que vivemos depara-se com questões decorrentes da globalização, do multiculturalismo e do conhecimento. Para Boaventura de Souza Santos (2001), a globalização hegemônica, da forma como vem acontecendo ao longo dos séculos, dá continuidade ao processo de exclusão da cultura de grupos populares. Praia et al. (2001) referem-se a esse processo como a perda da diversidade cultural.

Para que se possa produzir uma globalização, que Boaventura chama de “contra-hegemônica”, é preciso tomar “uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista”; reconhecendo que

as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença” (SANTOS, 2001, p. 20-1).

Porém, essa diferença, essa diversidade não “constitui um fim em si mesma, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social” (MOREIRA, 1999, p. 86).

Assim sendo, o que é transmitido na escola deve ser encarado como multicultural, fruto da diversidade de pensamentos, e deve ser respeitado como tal. A escola passa a ter um papel fundamental enquanto promotora de uma “cidadania crítica”, que deve

ensinar e instruir coletivamente para a rebeldia, quando ela se justifique, obviamente, e para o conformismo, quando o conformismo for a concordância com ideias que nós criticamente consideramos como sendo progressistas e nossas, e não porque são oficialmente ou porque somos objeto de doutrinação” (SANTOS, 2001, p. 30).

Nesse cenário, o papel do professor é fundamental, pois será ele o promotor desta cidadania crítica. Portanto, a formação desse profissional deve enfatizar “a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica” e, ainda, a possibilidade de perceber qualquer cultura como incompleta, com pontos fortes e fracos (MOREIRA, 1999, p. 86).

Tendo em vista a sua importância, é essencial voltar-se para a formação dos professores: lidar com seus preconceitos e estereótipos em relação ao outro, proporcionar-lhes uma aprendizagem realmente multicultural, desafiando-os a conhecer e respeitar diferentes culturas; incentivando-os a estabelecer elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que os estudantes trazem consigo, para que a escolarização cumpra seu compromisso social (MOREIRA, 1999).

Para Antônio Flávio Barbosa Moreira (1992), a revisão do currículo da formação dos professores antecede a revisão do currículo da escola. Além da ênfase nos fatores intelectuais (conteúdos, métodos, procedimentos de en-

sino), é preciso subsidiar o profissional para compreender o contexto socioeconômico com o qual vai trabalhar e as desigualdades e as injustiças que vai encontrar. O professor precisa estar ciente da importância do seu papel: a escola e o currículo podem contribuir “tanto para a reprodução como para a transformação” (MOREIRA, 1992, p. 58).

Jurjo Torres Santomé (1996, p. 62) afirma que, para se construir sociedades cada vez mais humanas, democráticas e solidárias, “é necessário educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de olhares”. Para tanto, o planejamento do trabalho pedagógico deve apontar para a necessidade de não se fechar sobre si mesmo, ou sobre o mundo da escola. Pelo contrário: a escola e o trabalho nela desenvolvido devem estar a serviço da formação de cidadãos envolvidos na transformação das condições de vida do planeta, objetivando um desenvolvimento sustentável.

Para que os professores sejam sujeitos deste processo, torna-se essencial a análise do dispositivo pedagógico, de forma que esses profissionais compreendam os elementos da produção, reprodução e transformação do discurso pedagógico.

4 Produção e reprodução do discurso pedagógico

Para Basil Bernstein (1998, p. 23) “a Educação é a condição fundamental para que a sociedade transmita os conhecimentos básicos e comuns, tanto dos grupos quanto dos indivíduos”. Mas, de que Educação se está falando? De que conhecimento se trata? Para que essas questões sejam respondidas, é preciso que se disponha de “uma análise das tendências sociais inerentes à educação” (BERNSTEIN, 1998, p. 24). Tais tendências “estão muito profundamente arraigadas na estrutura dos processos de transmissão e aquisição do sistema educativo e suas hipóteses sociais” (BERNSTEIN, 1998, p. 24).

Bernstein desenvolveu modelos que mostram o processo educativo e são “capazes de descrever as práticas de organização, as práticas discursivas e de transmissão que constituem toda a ação pedagógica” (BERNSTEIN, 1998, p. 35). Assim, por meio dessas descrições, é possível entender como o conhecimento chega até a sala de aula e é trabalhado. Para esse autor, o dispositivo pedagógico é a condição para a realização da cultura e, de acordo com o modo como se concretizam as regras que o regem, há diversas formas de comunicação que daí resultam. Ou seja, podem-se obter diferentes modalidades pedagógicas.

O dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação*” (BERNSTEIN, 1996, p. 254) e “regula continuamente o universo ideal de significados potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações” (BERNSTEIN, 1998, p. 58).

As regras do dispositivo pedagógico são hierarquicamente relacionadas: as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, que, “por sua vez, regulam as regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 284). São as regras distributivas que regulam a distribuição do poder e do conhecimento, definindo “quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições”, estabelecendo, assim, “os limites exteriores e interiores do discurso legítimo” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Sociologicamente, as regras distributivas traduzem-se no *campo de produção do discurso*. Trata-se de um campo especializado, controlado pelo Estado com regras especializadas de acesso e controles especializados de poder. As regras recontextualizadoras constituem o discurso pedagógico, que é a “comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

O discurso pedagógico é a regra do dispositivo pedagógico que “embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). O discurso das destrezas, das competências e das instruções é chamado de *discurso instrucional*, e o discurso que se ocupa das relações, da ordem social e das identidades especializadas é chamado de *discurso regulativo* ou *regulador*. O princípio que constitui o discurso pedagógico é um princípio *recontextualizador* que “se apropria, recoloca, recentra e relaciona seletivamente outros discursos para estabelecer sua própria ordem” (BERNSTEIN, 1998, p. 63).

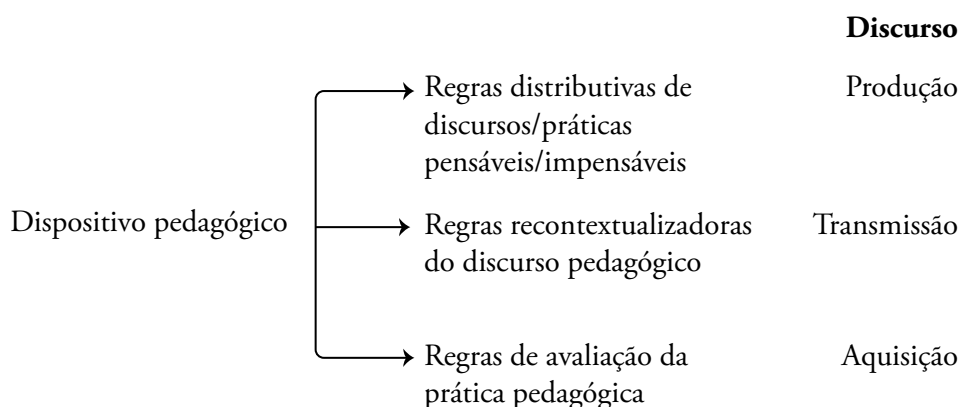
A ordem moral estabelecida pelo discurso pedagógico, segundo Bernstein (1996), é condição para a transmissão das competências e destrezas. Assim, o discurso regulador é “a pré-condição” de qualquer discurso pedagógico. Por isso, é chamado de discurso dominante.

Mas o princípio recontextualizador não recontextualiza apenas *o quê* do discurso pedagógico, ou seja, os diferentes discursos especializados de física, de química, de matemática,... Também recontextualiza *o como*, a teoria da instrução, “a seleção, a sequência, o compassamento² e as relações com os sujeitos” (BERNSTEIN, 1996, p. 261).

2 - O termo compassamento é utilizado na obra de Bernstein, de 1996, como tradução para o termo inglês “pacing”, da obra original de 1990, termo que, na versão espanhola de 1998, está traduzido como “ritmo”. Tal termo tem sido usado nas dissertações e teses da linha de pesquisa O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) como ritmo, quando se trata do ritmo do aluno, e como ritmagem, quando se trata da taxa de aprendizagem que o professor planeja ter num determinado limite de tempo (VEIT, 2009).

As regras de avaliação “condensam o significado da totalidade do dispositivo” (BERNSTEIN, 1998, p. 66). A avaliação contínua é a chave da prática pedagógica, a essência da relação pedagógica: a avaliação da competência do adquirente. Significa definir e explicitar o que se espera que o adquirente aplique às suas próprias práticas e lhe dá subsídios para que ele compreenda “o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima” (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

Basil Bernstein sintetizou a composição do dispositivo pedagógico no seguinte esquema (BERNSTEIN, 1996, p. 267):



Os sistemas educacionais possuem três contextos fundamentais, nos quais o dispositivo pedagógico se realiza: o primário, o secundário e o recontextualizador.

O contexto primário é aquele em que um texto é desenvolvido e posicionado, no qual acontece a *contextualização primária*. “Este contexto cria o ‘campo intelectual’ do sistema educacional. Este campo e sua história são criados pelas posições, relações e práticas que surgem da *produção* e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas” (BERNSTEIN, 1996, p. 268-9). Pode-se considerar esse como o contexto da geração do conhecimento.

Como contexto secundário, tem-se o *campo da reprodução*, “com seus vários níveis, suas várias agências, posições e práticas” (BERNSTEIN, 1996, p. 269). Esse campo pode ser dividido em três níveis: “terciário, secundário e primário/pré-escolar”. Nesse contexto acontece a reprodução seletiva do discurso educacional.

Há, ainda, “um campo ou subconjunto de campos, cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva” (BERNSTEIN, 1996, p. 269). Trata-se dos *campos recontextualizadores*, que devem “regular a circulação de textos” entre um contexto e outro (Idem, *Ibidem*).

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir o ‘quê’ e o ‘como’ do discurso pedagógico. O ‘quê’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o ‘como’ se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento* (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

O contexto recontextualizador pode ser considerado como “o responsável pela formação do discurso pedagógico de reprodução” (DOMINGOS et al., 1986, p. 299), uma vez que o texto, nesse contexto, é submetido a um processo de transformação que o prepara para o contexto da reprodução.

O discurso educacional que é reproduzido no campo de reprodução discursiva é o resultado de um processo que ocorre no contexto de recontextualização e que consiste na transformação dos textos produzidos no contexto primário de produção discursiva (DOMINGOS et al., 1986, p. 300).

Os campos e subcampos cujas agências, discursos e práticas estão interessados na “passagem de textos e de práticas do contexto primário ou de produção discursiva para o contexto secundário ou de reprodução discursiva” (DOMINGOS et al., 1986, p. 300) formam este “contexto recontextualizador”. A atividade principal do contexto recontextualizador é a regulação da circulação de textos entre os contextos de produção e o de reprodução, definindo *o quê* e *o como* do discurso pedagógico:

O *quê* envolve a recontextualização a partir de campos intelectuais (física, história), expressivos (artes) e manuais (trabalhos manuais) e o *como* envolve a recontextualização de teorias de ciência social (usualmente, psicologia) (DOMINGOS et al., 1986, p. 300).

O processo de recontextualização acontece em dois níveis: no *campo de recontextualização oficial* e no *campo de recontextualização pedagógica*.

Regulado diretamente pelo Estado, o campo de recontextualização oficial “inclui departamentos especializados e subagências do Estado” (DOMINGOS et al., 1986, p.301), enquanto o campo recontextualizador pedagógico é constituído por “um corpo de posições, agentes e práticas retirados de departamentos universitários de educação, de escolas de formação de professores, de escolas, de fundações e ainda de meios de comunicação especializados” (DOMINGOS et al., 1986, p.301). Abrange as faculdades de educação das universidades, os departamentos especializados, as publicações e autoridades educacionais, por exemplo. É nesse campo que são geradas as posições e oposições de teorias, de pesquisas e de práticas.

Esse modelo, capaz de descrever os processos de realização do dispositivo (produção, reprodução e recontextualização), é um modelo que teoriza sobre “o discurso pedagógico e a prática pedagógica oficiais” (BERNSTEIN, 1996, p. 293). Por esse modelo, é possível observar que o dispositivo pedagógico constitui “um governador simbólico (da consciência)”, mas está, apesar de sua manifestação constante, carregado de “contradições, clivagens e dilemas gerados pelas relações de poder que posicionam aquelas realizações” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

Por isso, mudanças são possíveis. São “uma consequência do potencial interior do dispositivo e [d]a arena de conflito, a qual é a base social de suas realizações” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

5 O professor do século XXI: protagonista ou mero figurante?

Este início de século traz consigo muitas incertezas. É o tempo do desenvolvimento da globalização, em que o conhecimento se expande de muitas formas, realimentando incertezas na mesma velocidade que questiona verdades. A escola, responsável pela formação dos novos cidadãos nascidos neste novo século, ainda procura adaptar-se e reexamina suas funções, frente aos desafios que se apresentam.

Assim como a escola, é preciso perceber o professor do século XXI como sujeito ainda em adaptação nestes tempos de celeridade, num mundo dominado pelas novas tecnologias. Mas, ao mesmo tempo em que busca a compreensão do seu papel enquanto cidadão desse mundo em desenvolvimento, precisa perceber-

-se enquanto Professor, enquanto Formador. Isso significa comprometer-se com a promoção do desenvolvimento sustentável, da cidadania crítica e solidária e da aprendizagem significativa – considerando a escola como espaço de formação e de desenvolvimento humano.

Nesse cenário, o papel do professor é fundamental. Ele é o profissional que pode promover, incentivar e consolidar a busca pelo desenvolvimento sustentável e pela cidadania crítica. A aprendizagem significativa pode ser considerada como um de seus maiores compromissos, se não o maior.

Contudo, para que a aprendizagem seja realmente carregada de significados para os alunos, o professor precisa estar atento ao que está sendo trabalhado em sua sala de aula e de que forma isso é feito. É preciso que o professor esteja constantemente se questionando: de que temas estamos tratando? Que objetivos temos ao tratar tais temas? A quem interessa o estudo destes assuntos? A quais interesses serve a aprendizagem destes conteúdos?

Os desafios com os quais o professor do século XXI se depara em seu dia a dia tornam urgente a reflexão sobre os pontos que estão sendo enfatizados nos cursos de formação de professores. Os futuros profissionais precisam ser desafiados a lidar com seus preconceitos, a perceber o conhecimento escolar em relação com os conhecimentos trazidos pelos educandos e a questionar a dinâmica do fazer pedagógico.

Questionar essa dinâmica significa despir-se da ingenuidade de “cumpridor de tarefas”, de apenas “dar a aula”. É tomar consciência do processo pelo qual um texto, um valor, um conteúdo, um comportamento passa a ser considerado legítimo e aceitável numa dada sociedade. É questionar a quem o discurso pedagógico está servindo.

Se o professor compreender os fatores que influenciam na legitimação do conhecimento, terá condições de vislumbrar o potencial da mudança. Ou seja, compreender os caminhos do discurso pedagógico, os caminhos do conhecimento desde a sua produção até a sala de aula, permite ao professor enxergar-se enquanto sujeito no labirinto do saber. E, a partir da percepção e compreensão das regras que regem a realização do discurso pedagógico, o professor tem as condições necessárias para não apenas reproduzir a prática pedagógica, já que consegue vislumbrar todo o potencial da mudança. Aí sim, o Professor do século XXI terá as condições necessárias para decidir-se entre ser protagonista ou mero coadjuvante de seu tempo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Basil Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbekian, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- PICCHIONI, Marta Serra Young. Modernidade líquida. *Revista ACOALFAPlp: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em: set. 2007.
- PRAIA, João et al. As percepções dos professores de ciências portuguesas e espanhóis sobre a situação do mundo. *Revista da Educação*. Lisboa, v. 10, n. 2, p. 39-55, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. H. DA et al. *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, v. 63, p. 237-280, out. 2002.
- VEIT, Maria Helena Degani. Contribuições não publicadas, 2009.

GESTORES ESCOLARES: ENTRE DESAFIOS E AÇÕES HUMANIZADAS

GESTORES ESCOLARES: ENTRE DESAFÍOS Y ACCIONES HUMANIZADAS

Cláudia Flores Rodrigues *

Rosa Eulógia Ramirez **

* Doutoranda em Educação pela PUCRS, Mestre em Educação pela UFSM, Especialista em Orientação e Supervisão Escolar – UNIFRA, Licenciada em Letras Língua Espanholas e Respectivas Literaturas pela FAMES.

✉ claudiaflores_412@hotmail.com

R e s u m o

Os novos modos de viver, produzir, se relacionar, aprender, conviver na contemporaneidade exigem que instituições educacionais atualizem-se, revisitem seus paradigmas, reformulem suas práticas e questionem os modos tradicionais de educar. No entanto, assim como em outras organizações, as mudanças estão ancoradas em novos modelos de gestão. Uma nova escola é resultado de uma gestão renovada, de líderes preparados para dar condições às mudanças que o tempo presente exige. Este artigo situa-se neste tempo, em que transformações na educação se tornam necessárias, mas volta o olhar para uma dimensão que perpassa a mudança dos tempos: a humanização das organizações e a necessária humanização da gestão escolar.

** Doutoranda em Ciências Sociais pela UNISINOS, Mestre em Ciências Sociais pela UNISINOS e em Psicopedagogia Institucional pela UNISUL, Especialista em Neuropsicologia e graduada em Pedagogia – Orientação Educacional pela PUCRS. Professora na Graduação e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário Metodista – IPA.

✉ rosa.eulogia@gmail.com

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação. Humanização.

R e s u m e n

Las nuevas formas de vivir, producir, relacionarse, aprender, vivir en la sociedad contemporánea requieren que las instituciones educativas actualicen, revisen sus paradigmas, repiensen sus prácticas y formas tradicionales de educar y aprender. Sin embargo, al igual que otras organizaciones, los cambios están anclados en nuevos modelos de gestión. Una nueva escuela es el resultado de

una gestión renovada, de dirigentes dispuestos a dar las condiciones para los cambios que este tiempo exige. Este artículo se encuentra en este momento, en que los cambios se hacen necesarios en la educación, pero resalta una dimensión que pasa a través de los tiempos de cambio: la humanización de las organizaciones, en especial, de la gestión escolar.

Palabras clave: Gestión escolar. Educación. Humanización.

1 Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre a gestão escolar e a evolução dos paradigmas pedagógicos predominantes nas escolas ao longo dos tempos, num exercício de pensar sobre a condição do gestor de escola. A proposição fundamental é pensar sobre uma concepção de escola e de gestão cujas implicações vão desde o reconhecimento do ser pessoa à gestão do contexto educacional frente às demandas da contemporaneidade.

Acreditamos ser condição necessária reconhecer que a qualificação da educação transita pelo fortalecimento do magistério, porém não somente por meio de bons salários, mas pelo reconhecimento e aumento do engajamento dos educadores diante da realidade. Isso envolve formação inicial e continuada e seleção de profissionais que realmente queiram estar no meio educacional e o façam por vocação.

O período em que estamos vivendo é o que se pode chamar de transição paradigmática. Mesmo que tenha iniciado no final do século XX, ainda estamos buscando um modelo que enfatize um olhar voltado para a dinâmica do mundo, direcionando-o a viabilizar ao ser humano a figura de agente do processo de aprender a ser e a educar em nível individual e coletivo. Parece-nos impossível avançar na busca de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e crítica sem nos voltarmos à educação, que é a peça fundamental num processo paradigmático, justamente porque é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para adequação do indivíduo à sociedade, ao grupo, ou dos grupos à sociedade.

Fala-se muito em paradigmas. É preciso entender, a partir de alguns autores, qual é a ideia que vincula a mudança na prática ao vocábulo paradigma. Assim, entende-se por paradigmas, de acordo com Moraes (1998), os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos

da realidade. Contudo, os paradigmas atuais estão centrados em modelos tecnológicos e comportamentais.

Isto pode ser discutido a partir do nosso modo de pensar a educação, enquanto autoras deste artigo. A questão incide em: como reavaliar e viabilizar posições que são atitudes de enfrentamento ao caos deste século? As pessoas e as coisas andam passo a passo. A tecnologia liberta e aprisiona; as instituições ainda estão aprendendo a como utilizá-las, ora cometendo equívocos, ora conseguindo usufruir da melhor forma para a qualificação dos seus processos, negócios e das suas relações. As instituições, provavelmente, distanciam-se de seus colaboradores quando utilizam esta ferramenta de forma equivocada.

2 Desafios da gestão escolar

Para situar o leitor naquilo que pretendemos desvendar e compreender, reiteramos que o avanço tecnológico e a globalização têm provocado grandes transformações no cenário mundial. A gestão escolar tem encontrado dificuldades para aplicar uma gestão centrada na pessoa, fato que exige um perfil profissional positivo, dentro e fora das empresas. Quando se fala em gestão escolar, fala-se da participação global de toda a comunidade escolar. Isso pressupõe um desafio diário de análise de situações em que o gestor é um elemento que organiza e administra seus encaminhamentos, agindo sobre eles quase sempre em conjunto com a equipe que lhe dá suporte. Porém, o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associativo e de reciprocidade, que é um viés em que se cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Para manter um padrão de formação de pessoa e gerenciamento das adversidades próprias do ato de gerir de forma proativa, na atualidade, o modelo de gestão escolar apresenta um paradigma ou uma perspectiva voltada para a formação cidadã. Nessa perspectiva, as concepções e práticas dialógicas, interativas, participativas e democráticas oportunizam espaço à medida que proporcionam o direito de “aprender a aprender”, “aprender a ser” e a de se construírem saberes de maneira um tanto mais justa e criativa. Com isso, acreditamos ser possível a manifestação de sentimentos que levem a ações educativas e de reciprocidade.

Por gestão escolar entendemos, segundo Lück (2000, p.11), que ela

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Para nós, trata-se de uma alavanca que proporciona o exercício da cidadania e da autonomia. Uma instituição é democrática, comunitária e compartilhada quando consegue envolver afetiva e efetivamente a participação da comunidade escolar e instiga seus participantes a fazerem com ela uma história: o projeto da escola com foco no desenvolvimento da pessoa, por exemplo. Dessa maneira, a gestão autêntica é um processo compartilhado, embora haja um coordenador para organizar as ideias e os “quereres”, de forma que haja equilíbrio nos significados daquilo que os participantes almejam. E, nesse processo, a vida em si é compartilhada. De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra “compartilhar” significa “ter ou tomar parte em; participar de; partilhar”, o que implica estar atento aos diferentes segmentos que fazem e tomam parte nas decisões.

Pais e alunos, ao participarem ativa e responsabilmente da história e da vida da escola, darão vazão à razão de ser da educação, que se fundamenta na formação de pessoas e na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana. O sentido da gestão na atualidade pode ser o de recriar continuamente comunidades aprendentes, generosas e geradoras de saber e de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação.

É inegável que todo o espaço escolar necessita de um gestor que saiba reconhecer competências e habilidades e que proporcione o uso das competências e habilidades dos próprios componentes da comunidade escolar. Importa dizer que é condição essencial manter um compromisso com o objetivo comum ao criar e estabelecer metas específicas para atingir a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, transformando-os em autores de seus conhecimentos, além

de qualificar efetivamente seu quadro de professores. Precisamos pensar em uma escola mais democrática, baseada em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento, de conduta e do corpo de seus membros. Estou falando de uma escola que propicie um ambiente cooperativo, pautado em princípios de autorregulações pessoais e coletivas, como as definidas anteriormente. (ARAÚJO, 1993, p.11).

A nosso ver, um gestor escolar com visão plural quer e pode estabelecer um novo direcionamento concomitante a uma mobilização cultural capaz de dinamizar a cultura já presente na escola. Tal mobilização deve vir associada a um planejamento global humanizado na intenção genuína de refutar apenas soluções tópicas e localizadas, quando, de fato, os problemas de gestão são globais, inter-relacionados e com um viés social e desumanizado.

3 Gestão humanizada e humanizadora

Acreditamos que a ênfase no modelo de gestão escolar humanizada é coerente com as tendências mundiais em educação. Nasce da humanização um movimento em favor da reforma participativa na educação – o qual já é fortemente difundido no Reino Unido, na Nova Zelândia, na Austrália, nos Estados Unidos, no Canadá, na Suécia e na Alemanha – e é orientado pela preocupação quanto à eficácia escolar. Isto é, orienta-se para a aprendizagem significativa de seus alunos, de modo que conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham condições de enfrentar os desafios da vida. Na nossa perspectiva, interessa aliar aprendizagem significativa, conhecimento de si e do outro sob um viés espiritualizado, com efeitos significativos no cotidiano da instituição.

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e as imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALA, 2007, p. 28).

Vivemos na expectativa da adequação de um modelo padrão, para o gerenciamento de uma instituição, que consiga abarcar o sentido de ser pessoa na atualidade sem deixar de lado os recursos tecnológicos, mas atendo-se ao processo humanizante que a espiritualidade, compartilhada e entendida como processo de autoconhecimento, inspira. É preciso rever nossos conceitos justamente porque convivemos com pessoas e situações que são muito diversas entre si. Franciscone e Palma (2010) contribuem com nossas preposições anunciando que a dimensão humanista oferece sustentação para a vida profissional e profissional-social e agregam que esta dimensão é potencialmente transformadora das relações estabelecidas na contemporaneidade, o que inclui as relações do atual mundo do trabalho.

Para intensificar os traços que caracterizariam a maturação emocional, intelectual e espiritual, destacaríamos aquilo que Allport (1963) considera como a *extensão do sentido* do eu, ou seja, uma capacidade de sair de si e aumentar a fronteira que existe entre o eu e os outros. Para este autor, a maturidade avança na proporção da descentralização da imediatez e egocentrismo do corpo. Nessa perspectiva, a pessoa preocupa-se consigo e com os outros também, aceitando-se a si e evitando reações extremadas e desproporcionais, tanto em relação a si quanto em relação aos outros. De certa forma, podemos dizer que é o aprender a viver consigo mesmo sob um ponto de vista real e sensível.

Podemos dizer que o desenvolvimento humano está intimamente ligado com a experiência individual. E essa experiência pode acontecer de forma relacionada com a espiritualidade, no sentido de abrir canais sensíveis de percepção da pessoa sobre o que ela é e o que pode realizar em prol das suas expectativas, criando também possibilidade de crescimento ao grupo em que está inserida. Suas práticas cotidianas poderão resultar numa definição minuciosa de educação ou autoeducação.

Ao pensar sobre a própria condição docente, Timm (2010) pressupõe um pensar sobre a escolha da profissão do magistério e afirma que a pessoa é livre ao assumir a condução de sua própria vida. Com isso, o autor nos faz deparar com a ideia de relação de causa e consequência das nossas escolhas: “Não é raro nós, professores, ouvirmos a pergunta sobre por qual motivo um dia termos querido nos tornar professores” (TIMM, 2010, p.105).

É o próprio autor que diz ser essa uma pergunta desencadeadora de reflexão que pode servir para perguntar sobre os processos pelos quais passamos enquanto fomos nos construindo e reconstruindo na perspectiva do *tornar-se professor*. Ora, um gestor de escola deve ser um professor que admita seus estágios processuais de

desenvolvimento e que problematize questões antigas como, por exemplo, “por que sou um professor e não um médico?” e sinta-se feliz na própria pele, sorvendo os frutos do seu plantio ao longo do tempo, reintegrando o sentido de educar como possibilidade geradora de cidadãos e cidadãs mais coerentes e éticos.

No sentido de educar e gerenciar a si mesmo, o século XXI precisa acordar e manter-se atento a novos paradigmas para o aumento da competência no gerenciamento das instituições. Haja vista que o mundo do trabalho também é o mundo da escola, ele exige maior competência da gestão porque, sob este prisma, a formação de gestores e seu desempenho humanizante e espiritualizado passam a ser um desafio para os sistemas de ensino. Somente a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre a área específica de atuação e corre o risco de ser apenas livresca e conceitual. Precisamos de pessoas que busquem e sejam capacitadas a interpretar a vida e o viver no gerenciamento de conflitos e na vivência compartilhada. Seria superficializado um comportamento em que se esperasse que os dirigentes enfrentassem suas responsabilidades baseados nos “acertos e erros”. O trabalho de gestão escolar na atualidade exige o exercício de múltiplas competências, de formas de ver e de viver a vida em plenitude e compreender essa dimensão no outro. É um modo de ser pessoa que impõe novos desdobramentos e novas ações, baseadas em princípios de humanidade e espiritualidade, movidos pelo desejo genuíno de educar a si e aos outros.

É importante dizer que, em algumas situações, a imagem de excelência em desempenho, no que se refere à gestão escolar, pode passar impressões equivocadas. Muitos gestores não conseguem combinar foco e energia e tropeçam nas suas ações cotidianas. Embora tenham vontade, falta-lhes habilidade para a execução de alguns desafios. Assim, é necessário que uma instituição que busque excelência a partir do gestor examine com profundidade a real competência e o perfil de seus gestores para diagnosticar e evitar possíveis problemas, principalmente no que tange ao relacionamento com os demais integrantes da equipe.

Neste prisma, assentamos a necessidade de conhecer variáveis psicológicas, o que pode ajudar significativamente na condução de determinados problemas de recursos humanos. Porém, devemos levar em conta que muitas organizações tendem a tratar todo e qualquer problema por meio do viés da objetividade e correm o risco de ignorar alguns fatores psicológicos.

Muitos gestores necessitam reconhecer quais são os seus pontos fortes e quais são suas debilidades. Por isso existe a necessidade de contar com um tipo de

apoio profissional que compreenda preparar o gestor, escutá-lo e fazê-lo chegar ao fundo de si mesmo. Assim, acreditamos ser mais fácil, para este gestor, reconhecer nas pessoas o potencial que elas possuem.

Na perspectiva humanizada, um gestor educador em nada lembra o modelo taylorista, que determina as tarefas e seus respectivos prazos e exige que sejam cumpridos. Para conseguir o equilíbrio necessário no dia a dia da instituição, podemos sugerir que a ideia de um gestor educador parte de um princípio integrado ao “gestor inovador” (FLEURY,1999), o qual acrescenta os papéis de *professor* e o de *guia-potencializador* à função de *designer*. Esse gestor assume, de forma coerente, a responsabilidade de não só definir o conjunto de tarefas (estrategista), mas de participar e usufruir com a equipe das conquistas e das dificuldades individuais. Contudo, um gestor educador é autônomo e busca qualificar a sua equipe desenvolvendo princípios de autonomia em cada um de seus colaboradores.

Alguns estudos apontam as contradições que são inerentes ao uso da autonomia no mundo do trabalho, justamente porque requerer maior compromisso das pessoas pressupõe estabelecer metas e prazos e ainda estimula a pessoa a desenvolver projetos pessoais, de modo que consiga avaliar de forma sistemática a dinâmica do seu próprio trabalho. Para Everaere (2001), Falcoz (2002), Gutierrez (1995) e Dany (2002), o gestor educador enfrenta o dilema de fomentar esses preceitos, tanto para si quanto para seus colaboradores.

Nesse processo importa dizer que a capacidade crítica dos gestores modernos pode e deve fomentar novas lideranças. Portanto, não podemos pensar na perspectiva de se encaixar um discurso de ação e de desenvolvimento e valorização das pessoas sem se considerar a complexidade do ser pessoa. Por outro lado, existe uma necessidade de compreender e controlar a pressão natural pelos resultados, fato que gera um significativo aumento das responsabilidades e o acúmulo de tarefas. Embora pareça uma tarefa árdua, a atuação gerencial não pode deixar de desenvolver em seus colaboradores uma vontade genuína de crescer em todos os sentidos, o que pode parecer uma tentativa ingênua de corrigir uma visão míope do processo evolutivo de pessoal.

Silva Júnior (1993, p. 70) afirma que:

Administração competente é como fruto da autonomia. A autonomia é conquista coletiva defendida por todos e envolvida no grupo, firmando compromisso com a qualidade de

ensino, adaptando o projeto político pedagógico à realidade local, incorporando e buscando compreender os valores culturais, costumes e manifestações artísticas da comunidade, adquirindo assim sua identidade.

Finalmente, acreditamos ser possível planejar, cuidar e fazer diferente. É durante a caminhada que vamos avaliando e refazendo o andar, na expectativa de encontrar o melhor caminho para exercer uma gestão mais humanizada. O caminhar faz parte da estratégia pela busca da excelência. Coordenar um grupo requer persistência, ética e predisposição para promover e desenvolver a forma da virtude do amor pela escola enquanto lugar de formação; é compor uma página na história da instituição e na vida das pessoas por meio de ações eficientes e eficazes na satisfação da qualidade escolar. O caminho não está pronto. É árido e sinuoso, no sentido dos enfrentamentos e da derrubada de obstáculos, justamente por não ser fácil romper antigos paradigmas e transformar (para melhor) aquilo que já está posto como verdade e tradição.

Referências

ALLPORT, G. *Pattern and growth in personality*. London: Holt, Rinehart, and Winston, 1963.

ARAÚJO, Ferreira. *O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil*. Campinas: Unicamp, 1993.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. São Paulo: Papyrus, 1994.

DANY, F. L'individu ou l'organisation: qui gère réellement la carrière des cadres? *Revue française de gestion*, Paris, v. 38, n. 137, p. 161- 174, jan./mar. 2002.

EVERAERE, C. L'autonomie dans le travail: portée et limites. *Revue française de gestion*, Paris, v. 37, n. 134, p. 185-209, jun./ago. 2001.

FALCOZ, C. La gestion des cadres à haut potentiel. *Revue française de gestion*, Paris, v. 28, n. 138, p. 04-17, abr./jun. 2002.

FLEURY, M. T. L. Desafios e impasses na formação do gestor inovador. In: DAVEL, Eduardo; VASCONCELOS, João (Orgs). *'Recursos' humanos e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 187-196

FRANCISCONI, Fabiane; PALMA, Gisele. SENAC-RS: sonhos e realidades como elementos de motivação. In: SANTOS, Bettina; BOZA CARREÑO, A. (Org.) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010, p. 129-139.

FREITAS, M. E. *Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?* Rio de Janeiro: FGV, 1999.

GUTIERREZ, L. H. Recursos Humanos: uma releitura contextualista. RAE – *Revista de Administração de Empresa*. São Paulo: EAESP/FGV, 1995, v. 35, n.4, p. 72-82.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores, *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1998.

PRATA, Carmem Lúcia. Gestão escolar e as tecnologias. In: ALONSO, Myrtes et al. *Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002.

SANTOS, Bettina; BOZA CARREÑO, A. (Org.) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

SALVADOR, Andressa et al. *O papel do gestor educador na modernidade organizacional*. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos2008.php?pag=61>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A Escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1993.

TIMM, Edgar. Refletindo sobre a motivação docente: sou professor porque isso me faz bem. In: SANTOS, Bettina; BOZA CARREÑO, A. (Org.) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010, p. 103-115.

TOMÉ, Miguel Angel. *Gestão escolar, paradigmas educacionais do século XXI*. Disponível em: <<http://informaticaeducacional.bligoo.com.br/content/view/928042/Gest-o-Escolar-paradigmas-educacionais-do-seculo-XXI.html>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

TOMÉ, M. A. C. *Módulo: gestão do conhecimento*. Chile: Universidad Del Mar, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DE UM FAZER PEDAGÓGICO INTEGRADO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CONSTRUCTION/RECONSTRUCTION OF AN INTEGRATED TO MAKE EDUCATIONAL INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION

Jocelaine Minella Boeira *

Resumo

O presente artigo traz um recorte da dissertação intitulada “Práticas pedagógicas em ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades de inovação”, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O trabalho teve a orientação da Professora Dr^a. Eliana Maria do Sacramento Soares e foi defendido em 13 de maio de 2011. Está organizado em quatro capítulos, além da introdução, a saber: capítulo I: O alicerce teórico: base de uma construção; capítulo II: O caminho da pesquisa: construção do percurso; capítulo III: Sinais para um novo fazer pedagógico; no capítulo IV constam as considerações finais. O estudo apresentou como objetivo principal examinar os registros realizados pelos professores do Ensino Fundamental, anos finais, e do Ensino Médio de uma escola particular, do município de Bento Gonçalves, RS, ao utilizarem um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e relacionar tais registros com possíveis mudanças nas práticas pedagógicas futuras. Os registros foram retirados dos espaços do AVA durante a realização da capacitação, a qual teve duração de 40 horas. A dissertação encontrou resultados passíveis de mudança na prática pedagógica, os quais podem ser revisitados pelos

* Mestre em Educação - UCS. Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Tecnologia Educacional no Colégio Marista Aparecida, de Bento Gonçalves, RS.
✉ joceboeira@gmail.com

docentes preocupados em inovar na prática atrelada aos recursos tecnológicos; também servem de indicadores para ações escolares.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Capacitação. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Abstract

The present article brings an outline of a dissertation entitled “Pedagogical practices in virtual learning environment: possibilities of innovation”, presented at University of the Caxias do Sul in the Postgraduate Education Program and Master of Education on May 13th, 2011 and guided by Professor Dr. Eliana Maria Smith of Sacramento. This research is divided into an introduction and four chapters: I- The theoretical foundation: base of a construction; II- The path of search: construction of the route; III - Evidence for a new pedagogical practice, and IV- Final Remarks. The study main objective was to examine the records of teachers from a private school in Bento Gonçalves City (RS) during the final years of Elementary and High School levels analyzing how they used a Virtual Learning Environment (VLE) and discussing possible future changing in their teaching practices. The records were collected from the school VLE space during a 40 hours training course. The dissertation found that changes in the teaching practices are possible and can be revisited by teachers who are concerned on innovate their practices tied to technological resources. It also served as indicators for schools actions.

Keywords: Pedagogical Practice. Training. Virtual Learning Environment.

1 - Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica. Disponível no curso Mídia e Educação. Módulo Introdutório. Integração de Mídias na Educação.

1 Introdução

A minha formação e atuação estão voltadas para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)¹ junto aos professores e estudantes de diferentes níveis de ensino. No decorrer dos anos, percebi a importância de pensar os recursos tecnológicos como algo que vai além da técnica, que é capaz de tornar o momento de aprendizagem dos estudantes mais atrativo e interativo, porém com tecnologias que fazem parte da realidade de muitos estudantes.

Os estudantes compõem uma geração na qual a tecnologia faz parte de sua vida, pois já nasceram com ela evoluindo. São denominados, por Prensky (2001), de *nativos digitais*. O mesmo não acontece com os professores, denominados pelo mesmo autor de *imigrantes digitais*; sendo assim, torna-se um desafio para eles, pois, além de compreenderem e aprenderem a utilizar as TIC's, precisam pensar em propostas pedagógicas que sejam inovadoras (MORAN, 2008), para não serem uma mera repetição do seu dia a dia, o que possibilitaria ao estudante não se motivar.

Para isso acontecer, percebi que a busca pelo comprometimento docente com a formação continuada, que possibilite outros sentidos e significados à prática pedagógica agregada às TIC's, provoca a necessidade de desenvolver um estudo com ênfase na capacitação dos professores. A partir disso, seria possível construir uma práxis inovadora para a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como apoio ao presencial, ou seja, levando em consideração a construção ou a reconstrução de um fazer pedagógico integrado às TIC's.

Partindo dessas considerações deu-se início a esta pesquisa, cujo objetivo principal foi examinar os registros dos professores do Ensino Fundamental, anos finais, e do Ensino Médio de uma escola particular do município de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, para utilizar um AVA e relacioná-los com possíveis mudanças nas práticas pedagógicas futuras. O objeto de estudo foram os registros presentes nos espaços do AVA, como, por exemplo, o fórum e o correio eletrônico, dentre outros, gerados a partir da capacitação.

2 O alicerce teórico: base de uma construção

O significado de Educação adotado neste estudo diz respeito a conduzir de um estado para outro o aprendiz. No processo educativo, o estudante é a figura principal; ou seja, considera-se que a aprendizagem ocorre a partir do que o estudante já sabe, daquilo que ele já possui. Sob essa perspectiva, Moran (2008, p. 12), define a educação:

[...] além de ensinar, está presente o integrar ensino e vida em todos os momentos, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade e encontrar o caminho intelectual, emocional e profissional, a fim de contribuir para modificar a sociedade em que estamos inseridos e que professores e alunos transformem suas vidas em processos

permanentes de aprendizagem, onde também ocorra uma prática integradora que junta a teoria e a prática aproximando o pensar do viver.

Neste trabalho, para que uma análise aprofundada ocorresse, foram utilizados registros dos professores-alunos² em um AVA. Assim, fez-se necessário um estudo sobre a prática pedagógica inovadora (MORAN, 2008), agregada ao uso das TIC's no AVA e a aprendizagem sob a concepção vigotskiana, sociointeracionista e mediada, respeitando a legislação da Educação Básica.

2 - Professor-aluno é o sujeito denominado na pesquisa

2.1 Educação Básica

Segundo as disposições legais e políticas da educação nacional vigente, a Educação Básica no Brasil está organizada em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Superior e modalidades (Educação de Jovens e Adultos - EJA, EAD, Educação Indígena e Educação Especial).

A introdução das TIC's na Educação Básica vem para auxiliar a atender ao dever do Estado de qualificar a Educação e promover o desenvolvimento do ser humano. De outro lado, o mercado de trabalho do século XXI exige, cada vez mais, um profissional especializado, que conheça e também utilize as TIC's. Moran (2008) declara que, nos cursos, independente da modalidade ou do nível de ensino, os profissionais terão que aprender a lidar com a informação e o conhecimento, seja pesquisando muito ou comunicando-se constantemente. O autor analisa como utilizar as TIC's na Educação Básica, especialmente a Internet, na educação presencial e a distância, enfatizando o papel do professor como mediador e orientador.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, art 1º, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, determina a Educação a Distância (EAD) como a

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização das TIC's, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos³.

3 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. <Acesso em: 20 mar 2010>.

Os professores passam a dispor de diversos e diferentes recursos didático-pedagógicos para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, entre eles o

bate-papo, o correio eletrônico e o fórum, assim como a possibilidade de oportunizar a colaboração e interação entre os estudantes.

2.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio ao presencial

O AVA, segundo Soares e Valentini (2005), está relacionado ao desenvolvimento de condições e estratégias de aprendizagem enriquecidas com recursos tecnológicos para possibilitar a construção dos conceitos e a interação do aluno com o objeto de conhecimento, com o professor e com os colegas. As autoras destacam que o AVA não precisa ser um espaço restrito à EAD, podendo ser utilizado como suporte na aprendizagem virtual, assim como diz o parágrafo § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996. Segundo esse parágrafo, na Educação Básica, deve-se utilizar o AVA exclusivamente para a complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais, por exemplo, de problemas de saúde e/ou impossibilidade de deslocamento.

O AVA na Educação Básica, sob a perspectiva de Moran (2008), complementa o que será feito em sala de aula, porém, considerando a busca pelo equilíbrio entre o presencial e o virtual. Considera-se aqui o virtual como um espaço que possibilita a construção individual e coletiva de aprendizagens, mantendo armazenadas todas as informações, sejam elas oriundas de professores ou estudantes, que são inerentes ao processo educativo. O professor tem acesso aos registros publicados, pode trocar experiências com outros colegas, especialmente sobre a melhor maneira de trabalhar determinado assunto ou conteúdo com os seus estudantes, identificando qual das TIC's é mais apropriada para o objetivo pretendido. Nesse espaço de aprendizagem, o papel do professor não é o de somente coletar a informação, mas, junto a seus pares e estudantes, de selecioná-la, analisá-la confrontando visões, metodologias e resultados.

A utilização do AVA como apoio ao presencial, o qual acontece no mesmo período/aula do componente curricular, porém dentro do laboratório de informática, possibilita a integração de vários recursos e mídias (fórum, e-mail, vídeo), permitindo a interação síncrona (em tempo real) e assíncrona (não simultânea) entre os participantes da pesquisa e a socialização de suas produções. Por exemplo, na experiência da produção coletiva de um texto, este pode ser construído e acessado a qualquer hora e de qualquer lugar (com acesso à Internet).

Uma das vantagens em utilizar o AVA como apoio ao presencial é favorecer a mediação da aprendizagem, pois todas as participações e atividades ficarão

registradas e poderão ser acessadas pelo estudante, a qualquer hora e lugar, necessitando apenas que ele tenha um computador com acesso à Internet. O que torna interessante é que tudo “o que é escrito torna-se um registro. Toda e qualquer troca de ideias é automaticamente arquivada, ou seja, acaba por construir um conjunto concreto, permanente, e passível de ser acessado” (BISOL, 2005, p. 32). O registro das participações e das atividades desenvolvidas pelos estudantes servirá para avaliar o processo de construção do conhecimento.

Para a construção do AVA como apoio ao presencial, neste estudo, utilizou-se o *MOODLE* (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), uma plataforma para construção de AVA's. O criador, Martin Dougiamas, possui formação em Educação⁴, o que contribuiu para que realizasse um planejamento voltado para a aprendizagem. O *Moodle* foi embasado sob a visão do “construcionismo social”, na qual os estudantes aprendem melhor se estiverem engajados em um processo social de construção do conhecimento, ou seja, em grupos. Desse ponto de vista, a aprendizagem é um processo de negociação de significados em uma cultura de símbolos e artefatos compartilhados. O fato de o criador desenvolver a plataforma sob essa perspectiva não é garantia de que os planejamentos dos docentes realmente aconteçam dessa forma. Para que isso realmente aconteça, é necessário propor tarefas que favoreçam a aprendizagem por meio da colaboração e interação entre estudantes. A plataforma possui várias atividades e recursos que podem ser usados para a produção de conhecimento e a interação (fórum de discussão, correio eletrônico) e para armazenamento de dados (materiais, tarefas), entre outros.

2.3 Aprendizagem

Vigotski⁵ (2007), na construção de sua teoria, abordou uma visão socio-construtivista do desenvolvimento cognitivo, enfatizando o papel do ambiente social tanto no desenvolvimento quanto no processo de aprendizagem. Dessa forma, mostrou, como resultado, algumas transformações comportamentais surgidas da internalização de sistemas de signos produzidos culturalmente.

A partir dessa teoria, tem-se como pressuposto que o sujeito é construtor dos seus próprios conhecimentos, e a base dessa construção é a interação entre o sujeito e o objeto, mediados por alguém que tenha um conhecimento superior ao do estudante. Ou seja, os conhecimentos não estão nem no objeto, nem no sujeito, e sim na interação, dada a importância da ação do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem. À medida que o sujeito interage ele vai construindo seus conhecimentos. Para isso,

4 - Graduação em Informática, Mestrado e Doutorado em Pedagogia

5- No decorrer do texto, será utilizada a escrita “Vigotski”, conforme consta no livro “A formação social da mente”, referente à 7ª. ed. 2007

Vigotski (ibidem) aborda dois níveis de desenvolvimento e, entre esses, define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância entre o nível de desenvolvimento real ou efetivo (conhecimento já consolidado pelo estudante) e o nível de desenvolvimento potencial ou real (conhecimento que irá ser construído com a ajuda do outro).

A construção de conhecimentos é mediada; ou seja, segundo Vigotski (ibidem), a relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada por signos ou instrumentos. Segundo Behrens (2008), a mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito e do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos. Pela mediação, pode ocorrer a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais, e isso é típico do domínio humano. Assim, é possível por meio da internalização, via interação social, o estudante desenvolver a aprendizagem.

A concepção de Moran (2008) quanto à aprendizagem remete à concepção de Vigotski (2007, p. 23), cujas ideias apontam para a confirmação de que se aprende

quando interagimos com os outros e o mundo e depois,
quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro,
fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo
exterior com a nossa reelaboração pessoal

O papel do professor é importante frente às TIC's, sobretudo a forma pela qual ele as define para realizar um trabalho efetivo com o uso desses recursos. Ultrapassar as barreiras de dificuldade, da complicação, do não saber para o conhecer as TIC's e as propostas, que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, são características que identificam o professor que atua na sociedade da informação. Além disso, refletir sobre o que foi feito e como poderá ser feito ou refeito utilizando as TIC's no AVA é um desafio para o professor.

2.4 Reflexão sobre a prática pedagógica

O estudo buscou identificar, nos registros dos professores-alunos, sinais de mudança utilizando sua própria ação como objeto de reflexão, ou seja, a reflexão sobre o fazer pedagógico. Segundo Perrenoud (2002, p. 36),

ao refletir sobre a ação, o professor está distante dela, ou seja, reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou

fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.

Partindo dessa concepção, encontra-se em Moran (2008) a possibilidade de avançar para a construção de práticas pedagógicas inovadoras a partir de trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e inferência de resultados, porém agregadas aos recursos tecnológicos. O autor referencia uma prática que possa ser refletida sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. Quando ele emprega o termo “inovadora”, associa-o ao equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as de grupo, tanto no ambiente de aprendizagem presencial como em AVA.

2.5 Sociointerações docentes

O conceito de sociointeração, empregado na pesquisa, baseou-se nas ideias de Vigotski (2007, p. 157), segundo as quais as experiências são um processo social, em que “um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado”. Desta forma, a sociointeração será oportunizada aos professores-alunos em um contexto virtual, qual seja, um AVA.

Na medida em que os integrantes do curso têm que postar um determinado posicionamento de um assunto, essa ação específica provoca a elaboração de uma significação a respeito do assunto em questão, tendo em vista que o processo de escrita passa pela elaboração do pensamento, pela sua intencionalidade e, finalmente, pelo processo de comunicação, neste caso virtual. Nesse sentido, a sociointeração pode ser importante para possibilitar a reflexão. Esse processo, aliado às TIC's, é potencializado, facilitando a significação de conceitos e conteúdos já internalizados pelo sujeito que elaborou o conteúdo postado.

3 O caminho da pesquisa: construção do percurso

O contexto de aprendizagem dos professores-alunos foi o curso de capacitação para utilização do AVA, a fim de realizarem propostas para construir uma prática pedagógica para o uso do AVA, a partir de uma visão de aprendizagem como processo de construção sociointeracionista. Para isso, fez-se necessário entender as possibilidades de uso dos recursos disponíveis no ambiente; refletir

sobre o processo de aprendizagem, utilizando os recursos do AVA, e organizá-lo usando seus serviços para planejar os processos educativos dos componentes curriculares. A capacitação aconteceu nos meses de março, abril e maio de 2010.

Para acessarem o AVA, os professores-alunos receberam um nome de usuário e uma senha, o que funcionou como portal de entrada para o ambiente. A senha poderia ser trocada no primeiro acesso. No primeiro encontro, foi disponibilizada a apresentação do curso com alguns links: *Boas-vindas*, *projeto pedagógico do curso*, *cronograma*, *fórum geral do curso*, *mural de avisos e notícias* e *momento para o cafezinho*. Os demais links e propostas foram sendo disponibilizados à medida que os momentos de aprendizagem iam ocorrendo e as necessidades dos professores-alunos eram identificadas.

Os registros, individuais e coletivos, publicados no ambiente, a partir dos recursos de comunicação disponíveis (fóruns, e-mail ou correio eletrônico, lições) constituíram o *corpus* da pesquisa. Esses registros foram analisados e interpretados à luz de Moraes e Galiazzi (2007), por meio da análise textual discursiva, a fim de identificar sinais de mudanças nos registros do AVA e estabelecer relações com as práticas pedagógicas que os professores pretendiam desenvolver. Moraes (2003, p. 194) ressalta que

[...] toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e, para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais.

Assim, os textos que constituíram o *corpus* da análise da investigação compreenderam os registros dos professores-alunos, nos espaços do AVA. A desmontagem dos textos é a desconstrução e unitarização do *corpus*, o que compreendeu o primeiro ciclo. De acordo com Moraes (2003, p. 195), este ciclo

[...] consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido.

A desconstrução dos textos ocorreu através das leituras aprofundadas e detalhadas do *corpus* da pesquisa, identificando as unidades de análise, ou unidades de significado ou de sentido, separando-as de acordo com as categorias ou temas que serão identificados e definidos no decorrer da investigação.

O segundo ciclo, processo de categorização, é o estabelecimento de relações, união dos semelhantes e construção de categorias. Conforme Moraes (2003, p. 201),

se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias.

Neste momento, elementos semelhantes são agrupados a fim de nomear e definir as categorias das unidades anteriormente construídas. Assim, além de realizar a caracterização das categorias, são estabelecidas relações, através de explicitação, entre os elementos que as compõem.

O terceiro ciclo refere-se à produção de um texto descritivo-interpretativo a partir dos textos do *corpus*, denominado metatexto. Para Moraes (2003, p. 201),

a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos.

Portanto, o metatexto resulta da comunicação das novas compreensões atingidas ao longo do ciclo da desconstrução e unitarização do *corpus* e do ciclo de categorização. Em seguida abordam-se as categorias definidas pelo autor, que podem ou não ser definidas de antemão, as *a priori* e emergentes.

3.1 Definindo categorias a priori

Segundo Moraes e Galliazi (2007, p. 87), as categorias *a priori* “são pre-determinadas, fornecidas de antemão”, com base em teorias escolhidas com antecedência. Foram definidas duas categorias *a priori*, descritas a seguir:

- **Categoria *a priori* “reflexão sobre a prática pedagógica”:** Nesta categoria, buscou-se encontrar, nos registros dos professores-alunos, sinais de

reflexão sobre o próprio fazer docente, integrado ao uso das TIC's, que denotem problematização sobre situações do dia a dia no AVA, assim como sobre a inserção das TIC's à prática pedagógica; questionamentos sobre a metodologia adotada e inquietação quanto à maneira de atuar em sala de aula com os diversos recursos tecnológicos que existem no cotidiano pessoal e profissional.

- **Categoria *a priori* “sociointeração”**: Esperou-se encontrar, nesta categoria, registros que denotem sociointerações, envolvendo comunicação participativa, impregnada de argumentos sobre as diferentes abordagens teóricas e contextos com colaboração entre os pares para a construção de aprendizagens coletivas. A partir das trocas de experiências, vivências e conhecimentos, as discussões entre os participantes oportunizariam ao professor-aluno internalizar e concretizar novos conhecimentos.

3.2 *Buscando as categorias emergentes*

Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 88), “as categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidos das pesquisas”. Foram encontradas três categorias emergentes: a) adesão tecnológica; b) resistência às TIC's e, c) mudança de postura.

- **Categoria emergente “adesão tecnológica”**: Encontraram-se nesta categoria registros que denotam a busca pela atualização pedagógica e pelo planejamento didático-pedagógico. Ou seja, quando o professor-aluno está preocupado com o atualizar-se, pode considerar fundamental participar de capacitações para utilizar as TIC's integradas ao fazer pedagógico. Assim, pode desenvolver um novo fazer pedagógico. Também se encontraram registros que sinalizaram a oportunidade de pensar em práticas inovadoras e assim poder provocar mudança.
- **Categoria emergente “resistência às TIC's”**: Nesta categoria encontraram-se registros que perpassam a dificuldade dos professores-alunos em participar de capacitações para construir propostas pedagógicas inovadoras. Tais dificuldades estão ligadas ao uso direto da tecnologia no seu dia a dia. A primeira situação que o professor-aluno traz para o planejamento é de sua prática atual. Não pensa em incluir as TIC's na práxis e sim pensa na prática que possa ser adaptada às TIC's, ou seja, utilizar a mesma ação pedagógica agregando um recurso diferente.

- **Categoria emergente “mudança de postura”:** Encontraram-se nesta categoria registros que denotavam sinais de reflexão dos professores-alunos quanto à conscientização em construir um novo agir pedagógico, diante da velocidade com que as TIC's avançam, colocando-os em atuação pró-ativa frente a essa realidade. Diante do fato de estar em um ambiente de aprendizagem em que qualquer situação ficava registrada, emergiu a possibilidade de o professor refletir sobre sua postura, levando-o a rever hábitos e atitudes, como, por exemplo, a escrita cuidadosa, o uso das expressões e linguagens e a postura didático-pedagógica. Da mesma forma, o participante também se deparou com registros de seus colegas, de vez que os mesmos anseios e angústias foram compartilhados.

4 Sinais para um novo fazer pedagógico

Buscou-se encontrar o sentido das categorias *a priori* e emergentes.

- **Reflexão sobre a prática pedagógica:** No *corpus* foram encontrados sinais de reflexão sobre a prática pedagógica, que podem vir a desencadear novos processos de atuação. Para isso, uma categoria definida *a priori*, “*reflexão sobre a prática pedagógica*”, tornou-se relevante, pois a partir dela identificou-se que, através da estratégia utilizada com propostas que problematizavam situações reais de ensino e aprendizagem, o professor-aluno pode construir e reconstruir pensamentos sobre o fazer pedagógico, a partir do compartilhamento com colegas e professora-pesquisadora, gerando inquietações.

A partir do curso, minha maneira de conceber a tecnologia na minha prática foi se transformando, pois, além de constatar os benefícios que as TIC's trazem no dia a dia da sala de aula, pude vislumbrar que a teoria de Vigotski pode ser aplicada no processo de aprendizagem num ambiente virtual, tornando as aulas agradáveis e inovadoras, despertando nos estudantes maior interesse nas aulas (S4).

Foi possível identificar como o professor-aluno realiza sua atuação pedagógica, qual o referencial teórico que utiliza para exercer suas ações e também se ele considera importante mudar, e por quê. Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica se estabeleceu.

- **A importância do outro para construir conhecimentos:** Foram encontradas, nos registros postados no AVA pelos professores-alunos, situações de sociointeração, ou seja, compartilhamento de informações, ideias, experiências, conhe-

cimentos. Também foram encontrados registros que denotam a importância das interações com seus pares para construir o conhecimento e a relevância da mediação pedagógica das TIC's e os demais envolvidos.

“Acredito que as relações pessoais e interpessoais são fundamentais para o crescimento tanto do aluno quanto do professor” (S6).

As sociointerações permitem que as trocas entre os participantes no ambiente ganhem um caráter coletivo que, posteriormente, pode ser interiorizado. A construção do conhecimento acontece em uma rede de sociointerações, segundo Vigotski (2007), do social para o individual.

Para elaborar propostas que levassem os professores-alunos a sociointeragirem, foram utilizados temas e situações reais que os incomodassem; assim teriam que contrastar tais temas com a sua realidade, até mesmo com suas crenças e valores, e ainda compartilhar com seus pares. Essas sociointerações deram-se por meio do AVA. A mediação pedagógica deu-se de duas maneiras: a primeira entre a professora-pesquisadora e os participantes; e a segunda, entre os professores-alunos, facilitada pelos recursos do AVA. Em ambos os casos, a sociointeração foi um processo de construção e compartilhamento de dúvidas, relatos de práticas, debates sobre os recursos; enfim, serviu como estímulo para a inovação pedagógica. Neste caminho, a mediação pedagógica foi constituída pela linguagem, o que auxiliou os participantes a sociointeragirem dentro do ambiente e construir a aprendizagem.

- **Adesão tecnológica:** Encontraram-se nesta categoria registros que demonstram a importância de o professor-aluno participar de formações continuadas, especialmente no que diz respeito às TIC's e à prática pedagógica. *“Esse curso é um ponto de partida, uma ferramenta que servirá para reinventarmos nossa prática” (S5).*

Além dessa percepção, verificou-se também a necessidade abordada pelos professores-alunos sobre o planejamento de sua prática, agregando as TIC's. Neste sentido, constatou-se que a busca por programas de formação continuada para o uso das TIC's na educação nem sempre acontece. Em falas, não registradas no AVA, os professores-alunos diziam que participavam de formações normalmente quando a escola oferecia, ou deveriam ser instrumentalizados para utilizar algum recurso novo que a instituição estaria adotando, mas não faziam uma busca por novidades tecnológicas e cursos de formação que estivesse além da escola. Porém, há registros que deixam claro que eles devem

se apropriar dos recursos tecnológicos e buscar a integração na sala de aula. Com o advento da tecnologia, mais do que uma ação, a formação continuada transformou-se em uma necessidade vital para o fazer pedagógico.

“Descobri que preciso estar me atualizando sempre, buscando conhecer as diversas possibilidades de recursos tecnológicos e como aplicá-los na minha prática pedagógica” (S1).

O estudante está cada vez mais interativo com as TIC's, ou seja, utiliza-as para se comunicar, demarcando, assim, novas maneiras de se relacionar.

Portanto, a categoria aqui elencada fortalece a ideia de que a tecnologia já está presente no cotidiano escolar, mas que surge a necessidade de formação constante, para que as práticas dos professores-alunos possam cada vez mais contar com os recursos tecnológicos como uma forma de agregar conhecimentos pedagógicos e provocar mudanças nas ações docentes.

- **Resistência às TIC's:** Nesta categoria, estão expostos os fatores pelos quais a resistência é evidenciada, com destaque para a acomodação pedagógica – entendendo como acomodação a permanência no estado de comodidade. Por exemplo, se a turma é grande, permanece uma educação tradicional, por ser mais fácil e para que haja um controle maior sobre ela, pois o espaço é bem conhecido pelo professor, e ele é quem irá ditar as regras.

Nas escolas em que eu tive oportunidade de atuar, percebi que ainda se trabalha de maneira tradicional, na maior parte do tempo: no tratar com os alunos, na maneira de colocarem as classes em sala de aula; turmas grandes, o uso demasiado de livros didáticos (por alguns professores), sem utilizar muito o laboratório de informática. Eu acredito que se deve usar o melhor das duas práticas – tradicional e sociointeracionista – conforme a turma, sem deixar de ouvir o aluno e interagir com ele e seus conhecimentos (mesmo na maneira tradicional de ensino), ajudando-o a chegar de maneira mais rápida e segura ao conhecimento científico, que é o objetivo final (S4).

Como a limitação identificada pela evasão dos professores-alunos, considerou-se também que o próprio planejamento do curso levou em conta que os docentes estariam comprometidos, não só com a participação, mas também com a frequência. No entanto, ao se deter o olhar sobre o planejamento, verificou-se que os acessos dos participantes poderiam ocorrer em maior número.

- **Mudança de postura:** Nesta categoria, há registros que remetem a possíveis mudanças de conduta em relação às práticas pedagógicas estabelecidas. Per-

cebe-se que a inserção das TIC's no fazer pedagógico permeia os registros dos professores-alunos, demonstrando que muitos não dominam os recursos tecnológicos, mas já iniciaram ações em suas práticas que agregam tal postura. “*Minha forma de planejar a partir do curso foi sendo modificada. Estou organizando aulas baseadas no curso*” (S1).

4.1 Inter-relações entre as categorias a priori e emergentes

Após a categorização, encontraram-se algumas inter-relações que permeiam as manifestações dos participantes da pesquisa, o que evidencia alguns pontos em comum. No estudo, ao analisar os registros dos professores-alunos, identificou-se que os sinais de reflexão permeavam prioritariamente uma das categorias, mas apresentavam elementos sutis de outras. Os professores-alunos não se enquadram somente em uma categoria, mas apresentam um maior indício em uma delas.

A teoria sociointeracionista de Vigotski (2007) foi a base para a identificação das inter-relações entre as categorias analisadas. Nesse formato, uma categoria traz elementos que permitem a ação ou a integração entre eles e norteia cada um dos registros categorizados. Assim, fez-se necessário estudar e verificar como estas inter-relações se estabeleceram.

- **Inter-relação *reflexão compartilhada*:** Inter-relacionando as categorias *reflexão sobre a prática pedagógica* e a *sociointeração* encontrou-se a inter-relação, a qual foi denominada de *reflexão compartilhada*. Essa denominação surge da interseção visualizada entre os registros que indicam que a sociointeração é uma busca para o desenvolvimento profissional, e que este aprimoramento é fruto de uma reflexão sobre a prática. Percebe-se que existe uma interligação na medida em que se estabelece que a categoria *reflexão sobre a prática pedagógica* ocorre não puramente na individualidade, mas que ela também pode ser impulsionada pela ação da sociointeração.
- **Inter-relação *refletir para permanecer*:** Outra inter-relação identificada é o *refletir para permanecer*. Essa inter-relação mostra a postura do professor-aluno após o momento de reflexão, porém, indica que, mesmo que tenha havido uma reflexão, demonstra que não há sinais de mudança de pensamento quanto à prática pedagógica e ao uso das TIC's, em especial o AVA. Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica apontou para a resistência às TIC's, ou ainda, mesmo participando de um processo reflexivo, encontram-se alguns sentimentos, como o medo, que perpassam a vida do ser humano. .

- **Inter-relação *socioconstrução*:** Já na inter-relação denominada de *socioconstrução*, identificou-se que a *sociointeração* e a *adesão tecnológica* surgiram de forma favorável à construção coletiva. Nas trocas com os pares aconteceu a reflexão para a utilização tecnológica, ou seja a percepção da importância de incorporar as TIC's no seu dia a dia, seja no ambiente de aprendizagem escolar ou nas comunicações sociais, buscando o aprendizado contínuo.
- **Inter-relação *sociointeração "fraca"*:** Nessa inter-relação das categorias *sociointeração* e *resistência às TIC's*, os professores-alunos demonstram que, mesmo trocando ideias, informações e experiências acerca de conhecimentos das práticas docentes, apresentam pensamentos em seus registros que evidenciam a sua prática, sem sinais que permitam identificar uma possível mudança em sua atuação futura. Simplesmente permanecem no mesmo estado de atuação, buscando elementos que justifiquem a sua prática atual e a conservação da mesma, o que deu sentido ao nome da inter-relação. Desse modo, não foi possível provocar mudanças com as possibilidades de troca, nem na possibilidade de reflexão sobre as TIC's.
- **Inter-relação *trajetória para a transformação*:** Ainda nos encontros estabelecidos entre as categorias estudadas, há uma inter-relação encontrada entre a *reflexão sobre a prática pedagógica*, a *sociointeração* e a *adesão tecnológica*. Essas três categorias identificadas demonstram que, unidas, também apontam para a *mudança de postura*. Neste formato, verifica-se que a *mudança de postura*, que se caracteriza fortemente pelo planejamento de novas ações, tendo em vista uma transformação na sua prática futura, necessariamente perpassa pelo refletir em conjunto e pelo entender a tecnologia e compreender de fato a importância de um novo agir pedagógico.

Pode-se dizer que os participantes que permaneceram no curso sociointeragiram, e alguns, inclusive, apresentaram em seus registros sinais que podem levar à mudança de conduta frente à tecnologia. Outros, entretanto, apenas liam as mensagens e não registravam nenhuma reflexão. Possivelmente estavam refletindo sobre o que leram, mas naquele momento era importante uma interação entre eles mesmos e o registro publicado. Também poderia estar acontecendo uma internalização, pois o professor-aluno confrontava o texto escrito com o seu conhecimento, o que poderia gerar um novo conhecimento.

Diante dos resultados encontrados, é possível dizer que os professores-alunos apresentaram sinais de que alguma mudança poderia estar ocorrendo.

Ainda que essas mudanças estejam em registros escritos, elas apontam para uma nova prática pedagógica. Assim, as categorias congregam estes sinais na forma como eles foram sendo identificados ao longo do percurso do estudo.

5 Considerações finais

A investigação mostrou uma possibilidade para aproximar o professor das TIC's dentro do contexto escolar, mas uma aproximação significativa, visando ao desenvolvimento de capacitações que, segundo Perrenoud (2002), coloquem-no como *reflexivo*, capaz de rever práticas realizadas e que possibilitem uma desorganização no professor, para depois gerar uma nova organização com *práticas pedagógicas inovadoras* (MORAN, 2007).

Apesar de os participantes sociointeragirem na capacitação, neste estudo não foram analisadas condutas, mas as intenções linguísticas, ou seja, os registros, os quais indicam que houve sinais de reflexão. No entanto, não se pode afirmar que foram suficientes para que os professores-alunos mudem sua conduta. Para a mudança ocorrer, devem mudar a forma de pensar, saindo do plano do discurso e (re)agindo. É possível que isto esteja ocorrendo, porque a análise aqui é da linguagem, a qual contém intenções do professor-aluno, e não ações. Ainda assim, a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) utilizada nesta pesquisa examinou os registros dos professores-alunos identificando os sentidos em que foram escritos, assumindo assim, conforme as ideias de Moraes (ibidem), significantes, construções e compreensões, levando em consideração o contexto da pesquisa e seus participantes.

Pode-se dizer que foi criado um ambiente favorável à mudança, pois os professores-alunos manifestaram sinais de reflexão impulsionados pelas situações do seu dia a dia. Como possibilidade de mudança, foram disponibilizadas atividades envolvendo construções coletivas, partindo de um pequeno grupo até atingir o todo; o professor-aluno passou a pensar na colaboração e sociointeração como estratégias para promover a aprendizagem, integradas a diferentes recursos tecnológicos.

Dentro das verificações e do estabelecimento de relações, ao se deparar com questionamentos sobre a resistência do uso da tecnologia por parte do professor-aluno, evidenciando-se que a cada dia surgem tecnologias e que os estudantes as acompanham, pode-se dizer que a resistência encontrada durante a análise vai além

de aprender a usar esses recursos. É uma questão emocional, que pode estar relacionada com o medo de se expor, medo de errar, medo de lidar com o inesperado.

Utilizar tecnologias, em especial os AVA's como espaços potencializadores e facilitadores para a mediação do processo de ensino e de aprendizagem, exigiu, ainda, que já se tenha professores-alunos capacitados para o uso da tecnologia, uma constante observação e um acompanhamento dos processos que são disponibilizados a estes docentes, de vez que os movimentos educacionais exigiram comprometimento e, sobretudo, uma nova forma de planejar. Nessa organização, muitas vezes, os professores-alunos pareciam não estar prontos para assumir compromissos, considerando a acomodação pedagógica a melhor opção.

Para constatar se a capacitação desenvolvida na presente pesquisa foi suficiente para que as práticas dos professores-alunos mudassem, é importante dar continuidade ao estudo, partindo para a ação efetiva e colocando em prática o que foi planejado. Para planejar, o professor-aluno precisa fazer uma reorganização da sua prática pedagógica para usar os AVA's. Essa reorganização está pautada em se desorganizar e se desconstruir. Para mudar, é preciso identificar por que a aula acontece de tal jeito e em que essas aulas se fundamentam teoricamente. Qual é a concepção do aprender para o professor e para o estudante? Isso posto, ratifica-se a necessidade de uma mudança no formato professor-comunicador e aluno-receptor. Essa mudança deve indicar muito mais que intenções e sim, ações do ensino e aprendizagem.

Sugere-se, ainda, que capacitações sejam trabalhadas, no formato de cursos que promovam a sociointeração e a colaboração. Isso traria para os professores-alunos oportunidades de reflexão e criação, estabelecendo possíveis trocas de experiências, estudos de casos e, ainda, construção de conhecimentos práticos em AVA's.

Referências

- BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BISOL, Cláudia A. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante-aprendente. In: SOARES, Eliana M. do S; VALENTINI, Carla B. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional: dispõe sobre a Educação*. Brasília, 2001.
- _____. *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2001.
- _____. *Tecnologia e TIC*. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa_1/p1_02.html> Acesso em: 29 ago. 2009.
- _____. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em: 29 ago. 2009.
- MOODLE. *Moodle*. Disponível em: <<http://moodle.org/>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- MOODLE. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 29 ago. 2009.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijui, 2007.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus, 2008.
- _____. Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On The Horizon. NCB University Press, Vol 9 Nº 5, Oct 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: mar. 2010.
- SOARES, Eliana M. do S; VALENTINI, Carla B. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: QUAIS PROFESSORES? QUAL FORMAÇÃO?

THE GRADUATION OF TEACHERS AT THE FEDERAL
INSTITUTES: WHO ARE THESE TEACHERS? WHAT
TRAINING ARE THEY RECEIVING?

Ângela Flach *

* Doutoranda na Unisinos (São Leopoldo, RS).
✉ anflach@gmail.com

R e s u m o

Este trabalho objetiva propor algumas reflexões acerca da formação de professores no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resgatando os principais aspectos desse tipo de formação e discutindo a respeito dos limites, dos desafios e das possibilidades que se apresentam no contexto desta nova institucionalidade. A formação de professores está no rol dos objetivos propostos para os Institutos Federais e percebe-se que, de modo geral, ainda há diversas barreiras a serem superadas no intuito de promover a formação qualificada de docentes. Por outro lado, verifica-se que estas instituições, pelas suas características e peculiaridades, em especial pela sua ligação estreita com a Educação Básica, podem tornar-se um terreno muito profícuo e contribuir para a formação qualificada de docentes, seja para atuação na Educação Básica, seja para atuação na Educação Profissional. Mas, para tanto, é necessário aprimorar os aspectos essenciais que envolvem a formação de professores, para que os Institutos Federais logrem êxito na implementação de ações condizentes com as diretrizes formuladas para essa área ao longo da última década.

P a l a v r a s - c h a v e : Institutos Federais. Educação profissional. Formação de professores.

A b s t r a c t

The objective of this paper is to reflect on teacher training in the field of federal institutes of education, science and technology, addressing the main aspects of this kind of preparation and discussing the limits, challenges and possibilities presented in the context of these new institutions. Teacher training is in the hall of objectives proposed to federal institutes and we notice that, in general, there are still several barriers to be overcome in order to promote qualified training. On the other hand, we verify that these institutions, due to their characteristics, peculiarities and especially to their tight bond with basic education, may become a very fruitful place and contribute to teacher qualification, whether to work in basic or professional education. However, in order to do so, it is necessary to refine the essential aspects involved in teacher training, so that federal institutes may succeed in the implementation of actions consonant with the guideline elaborated to this area throughout the last decade.

Key words: Federal Institutes. Professional education. Teacher training.

1 Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) nascem com a Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Por intermédio dessa lei, foram criados trinta e oito Institutos Federais, distribuídos em todos dos estados da federação, e ficou instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte, além dos Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ – e de Minas Gerais – CEFET-MG – e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. É importante destacar que a promulgação dessa lei sistematiza uma série de discussões que já vinham sendo desenvolvidas na rede federal, ao longo da última década, acerca da formulação de políticas para a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Dentre as premissas que envolvem a criação dos Institutos Federais, constata-se a necessidade de destinar determinados percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. De acordo com a lei nº11.892/2008, os institutos devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para a educação

profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008b, art. 7º, inciso VI, item b). Dessa forma, torna-se de especial relevância analisar os múltiplos aspectos referentes ao processo de implantação de cursos de formação de professores, visto que este é um dos objetivos primordiais, que envolve a própria concepção dos Institutos Federais. Esta lei torna muito clara a intencionalidade de criar nos IFs a estrutura necessária para a oferta de cursos de formação de docentes, estimulando essa oferta. O presente texto objetiva apresentar algumas reflexões sobre este tema, com o intuito de discutir acerca dos desafios e das possibilidades que se colocam para os Institutos Federais, no que se refere às políticas de formação de docentes.

2 Breve histórico da formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A participação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na formação de docentes para atuar na Educação Básica e/ou na Educação Profissional não é uma novidade trazida a partir da criação dos Institutos Federais. Ao contrário, esta formação já foi objeto de oferta pela rede federal em diferentes momentos, ocupando por vezes, espaço de destaque e, por outras, relegada a um segundo plano. Waldemar de Oliveira Júnior (2008a), cujo estudo trata especificamente da formação de docentes para atuar no ensino técnico, apresenta um histórico referente à formação do docente que atua no ensino técnico, destacando alguns momentos ao longo da trajetória da rede federal em que foram propostas experiências de formação para os docentes dessa modalidade de ensino. Seu estudo esclarece, no entanto, que, de uma forma geral, é deficitária a formação de profissionais capacitados para a docência na área técnica.

Em 1978, com a criação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), estava prevista a formação de docentes para atuar no ensino técnico, nos chamados Esquema I e Esquema II¹. No entanto, esta medida, segundo Oliveira Júnior (2008b, p. 10) “[...] logo mostrou-se como uma solução insuficiente para atender às regiões mais densamente industrializadas e, por via de consequência, com maior número de escolas técnicas”.

1 - O Esquema I previa a complementação pedagógica para profissionais de nível superior. Já o Esquema II oportunizava a complementação pedagógica e o aprofundamento de conteúdos específicos para aqueles docentes que possuíam apenas a formação de Técnico de Nível Médio

Posteriormente, o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 trouxe a necessidade de formação para os docentes que atuariam no ensino técnico, nos seguintes termos:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1997a)²

2 - Cabe aqui ressaltar que a regulamentação dos programas especiais de formação pedagógica de docentes ocorreu poucos meses depois, com a aprovação da Resolução CNE/CP no 02, de 26 de junho de 1997. Através desta resolução, a formação pedagógica de docentes a ser ofertada através de programas especiais deveria ter carga horária mínima de 540 horas, sendo que, destas, poderiam ser previstas até 300 horas para a prática pedagógica

Em 1994, com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, começam a se delinear outras perspectivas de atuação para estas novas instituições. Diversos CEFETs passam a ofertar cursos superiores, com destaque para a abertura de cursos superiores de tecnologia. Já o decreto que regulamenta a organização dos CEFETs traz expresso o objetivo de “ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica” (BRASIL, 2004, art. 4º, inciso VII). A oferta de cursos de formação de professores é abordada por Alves (2009), que entende esta tarefa de forma atrelada a uma preocupação com a formação qualificada desses profissionais. Conforme a autora,

Esta ação, atribuída aos CEFETs, completa um ciclo de objetivos institucionais, em que sua atividade transita do particular para o universal. E é universal não pelo fato de trabalhar com todas as áreas do conhecimento, mas por desenvolver em todos os níveis, ou seja, desde a formação inicial e continuada até a Pós-Graduação. (ALVES, 2009, p. 54)

Dessa forma, vigorou durante alguns anos uma regulamentação que não delegou à rede federal a tarefa de ser um dos espaços possíveis para a formação de docentes para a área científica e tecnológica, como também estabelecia que a formação pedagógica/licenciatura era um dos requisitos para a atuação dos docentes do ensino técnico.

Posteriormente, foi instituído o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Este, por sua vez, não trouxe qualquer referência à obrigatoriedade de formação pedagógica para os docentes que atuavam na Educação Profissional e tampouco mencionou a oferta de cursos de formação pedagógica no âmbito da rede federal.

Estas questões foram retomadas alguns anos mais tarde, inicialmente com a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nessa nova carreira, o requisito de ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é “possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente” (BRASIL, 2008a, art. 113, § 2º, Inciso I).

Ainda no mesmo ano, com a criação dos Institutos Federais, a questão da *oferta de vagas* para formação de professores para a Educação Básica e a Educação Profissional também foi colocada em forma de lei, como uma das metas a serem cumpridas pelos institutos. No entanto, é interessante observar que o Decreto Federal nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não fazia referência à destinação de percentuais de vagas, mas sim previa que vinte por cento da *dotação orçamentária* dos institutos fosse destinada à implantação e manutenção dos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica de docentes.

Estes dois dispositivos legais, de certa forma, refletem as discussões e propostas apresentadas para a rede federal de educação profissional e tecnológica nos últimos anos. Em diversos eventos e publicações organizadas pela SETEC e pelo MEC, na última década, fica evidente a necessidade de formação de docentes para atuar no ensino técnico, bem como a necessidade de desenvolver políticas específicas para tal³. No entanto, avaliar as circunstâncias em que se dará a efetivação das novas concepções e diretrizes nessa área é uma tarefa que certamente ainda se está por fazer, visto que os Institutos Federais trazem uma nova realidade institucional, cujas possibilidades de atuação e a própria relação com a região em que se inserem ainda são desafios a serem vencidos. Pode-se dizer que estas questões ainda estão em processo de construção e/ou maturação junto às diversas comunidades integrantes dos Institutos Federais, devendo, dessa forma, serem ainda aprimoradas e rediscutidas, com o intuito de promover a qualidade da oferta desses cursos, especialmente nas novas regiões nas quais os Institutos Federais estão se instalando e que, portanto, não dispunham dessa gama de oferta de cursos no período anterior a sua criação.

3 - Dentre estas publicações, destacam-se: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE (2006: Brasília). *Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: INEP, 2008. 304 p. Disponível em http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2011. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, 2008, p. 8-22. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2010; MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2008, p. 23-38. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2010; *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 25 jun. 2011. PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A formação de professores para a Educação Profissional*. Brasília, 2004, p. 1-15. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf. Acesso em 05 de outubro de 2011, dentre outras.

3 A formação de professores no âmbito de criação dos Institutos Federais

Como já foi exposto, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já possui uma trajetória construída no que se refere às diretrizes para a formação de docentes. Estas, no entanto, mostraram-se muitas vezes como um reflexo de políticas emergenciais, cuja implementação foi marcada, em grande medida, pela descontinuidade das ações.

O surgimento dos institutos federais no cenário da educação brasileira traz consigo uma clara intencionalidade de promover a discussão sobre a formação docente, com o intuito de consolidar os IFs como espaços peculiares na promoção dessa formação. No entanto, é fundamental a discussão acerca das concepções e intenções que estão evidenciadas nas diretrizes que embasam a formação de docentes nos IFs.

No ano de 2006, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), promoveu um Simpósio com o intuito de debater a respeito da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, já dentro da perspectiva da grande expansão da rede federal de educação profissional que se avizinhava e que se concretizaria nos anos seguintes. Este evento reuniu, ao longo de três dias, diversos estudiosos e pesquisadores da área da educação profissional e abordou a temática da formação docente em diferentes perspectivas, dentre elas: as questões históricas que envolvem a formação de professores para a educação profissional e tecnológica; a formação no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil e a formação de docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁴. Como aponta Jaqueline Moll (2008), há alguns pressupostos que acompanham a política de expansão da rede federal, dentre eles: a indissociabilidade entre formação geral e profissional, a indissociabilidade entre a universalização da educação básica e a educação profissional e tecnológica e o pressuposto da inclusão social emancipatória. A autora reafirma, entretanto, que, para efetivamente colocarem-se em prática essas diretrizes, são necessários

4 - Estas discussões foram sistematizadas pelo Inep dois anos mais tarde, através da publicação denominada "Educação Superior em Debate, volume 8 – Formação de Professores para a educação profissional e Tecnológica"

professoras e professores que coloquem em diálogo conhecimentos humanísticos e tecnológicos, num momento importante da história política, econômica e social do Brasil. Este contexto insere-se em um cenário maior de profundas mudanças de paradigmas ante o campo das ciências. (MOLL, 2008, p. 13)

A proposta de consolidar na Rede Federal de Educação Profissional a oferta de cursos de formação de professores também é abordada por Luiz Augusto Caldas Pereira (2004). Ele reitera a importância e a pertinência desse tipo de oferta, destacando, contudo, que esta proposta não tem a pretensão de

deslocar a formação de professores de seu “lócus” original (universidades e faculdades de educação), elas não defendem esta prerrogativa apenas como do âmbito dos centros federais (relatamos a experiência destes), mas, como possível aos centros de educação tecnológica (públicos, privados e comunitários). O definitivo neste documento é a nossa convicção de que a formação de professores para a educação profissional se traduz em política inadiável e perene, diante do compromisso com a expansão desta modalidade de ensino de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico. (PEREIRA, 2004, p.15)

Nessa perspectiva de compreender a formação de docentes como uma política pública, também merecem destaque os estudos produzidos por Dante Henrique Moura, docente com longa atuação na rede federal, que vem trazendo significativas contribuições em torno dessa temática. Para ele, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica envolve, acima de tudo, uma clareza de concepções sobre o tipo de sociedade e de modelo produtivo que se pretende alcançar, e daí também decorre o tipo de educação profissional que se almeja. Essas questões influenciam o tipo de prática que se deve estabelecer nas instituições engajadas com a proposta de formação de docentes, tomam como base os pressupostos já destacados e devem ser parte integrante do que será considerado como saberes inerentes à profissão docente, na perspectiva apontada por Moura. O autor alerta ainda para o fato de que não há, via de regra, conhecimento suficiente acerca das possibilidades de formação de docentes para a educação profissional e tecnológica, o que tende a não trazer muitos candidatos para esse tipo de formação:

Não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está preparando-se para ingressar no ensino superior a vislumbrar como itinerário de formação em nível superior a docência voltada para a EPT.

Vários elementos se fortalecem mutuamente para dificultar que esses jovens possam vislumbrar tal itinerário hoje em dia. Um deles é a falta de oferta de educação profissional de forma consolidada e significativa na maioria dos sistemas públicos de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que atuam nessa esfera. Desse modo, os jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que frequentam, mas não conhecem, não têm contato, não têm informação sobre a profissão de docente da EPT.

Igualmente, a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa educação de trabalho. Dessa forma, os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E, quando o fazem, o foco não está nas relações existentes entre o trabalho e a educação, mas, principalmente na iniciativa privada, nas características relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade. (MOURA, 2008, p. 33)

Conceber a formação de professores para atuar na educação profissional a partir dessa perspectiva, certamente, é uma característica que se coloca como instigante e bastante desafiadora perante a nova institucionalidade criada nos IFs. Além de promover uma formação pautada na aproximação entre as concepções de trabalho e educação, a proposta de formação de docentes nos Institutos Federais também deve estar amparada na articulação entre ensino e pesquisa e também entre ciência e tecnologia.

No ano de 2010, o Ministério da Educação publicou um interessante documento, denominado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes”. Nesta publicação, são apresentados dados acerca da carência de professores em âmbito nacional, reiterando a importância de que os Institutos Federais se tornem coadjuvantes nesse tipo de formação. O documento ressalta a importância de promover a excelência na formação dos docentes, sinalizando ainda que

Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, investimento público para

a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à atual complexidade dos mundos do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos. Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 28).

Pelo exposto, a formação de docentes a ser implementada nos Institutos Federais também encontra um diferencial nas possibilidades que os IFs oferecem, seja através de oferta de boa infraestrutura, seja através da proposta de trabalho dos docentes, que estaria de acordo com o perfil de professor-pesquisador.

O professor Dante Moura tem um entendimento semelhante em relação a essa questão, na medida em que destaca os benefícios que a unidade ensino/pesquisa pode trazer aos estudantes, reforçando que tais benefícios podem ser diferenciais significativos na formação de docentes na rede federal:

Nesse sentido, a unidade ensino/pesquisa colabora para edificar a autonomia dos indivíduos porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social que o estudante deixa de ser um depósito de conhecimentos produzidos por uns (especialistas) e transmitidos por outros (geralmente os professores) e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

Essa forma de considerar a unidade ensino/pesquisa permite-nos identificar duas dimensões igualmente importantes que devem fazer parte da formação do docente da EPT, a qualidade formal e a qualidade política – indispensáveis à concepção de educação discutida ao longo deste trabalho –. A qualidade formal do ensino/pesquisa está relacionada com o rigor científico, com a seriedade da pesquisa, com a disciplina dos procedimentos, enquanto a qualidade política está atrelada aos fins da investigação, tem um caráter mais educativo e de formação da cidadania e da responsabilidade social. (MOURA, 2008, p. 36)

Todos estes elementos apresentados até aqui estão presentes nas concepções propostas para os cursos de formação de professores nos Institutos Federais e são entendidos como princípios norteadores para a efetivação dessas políticas. O grande desafio que se apresenta, no momento, é colocar efetivamente em prática essas propostas, o que vem sendo desenvolvido nos IFs por vezes de forma bem sucedida, por outras não. É importante destacar que esta necessidade pela busca de soluções para o desafio da formação de professores nos institutos já motivou a realização de alguns eventos, justamente com o intuito de discutir, em âmbito nacional, as demandas que se apresentam para a formação de professores na rede federal, bem como para discutir acerca da identidade a ser construída para os cursos de licenciatura na rede. Dentre esses eventos, destacamos a realização do Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Senalif), realizado em Ouro Preto/MG em maio de 2010, e o 1º Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (1º Fonalifes), realizado em Natal/RN em novembro de 2010. A sistematização das discussões do 1º Fonalifes foi registrada na “Carta de Natal”, um documento que propôs encaminhamentos necessários nas áreas de Gestão, Infraestrutura, Formação dos Formadores e Questões Pedagógicas, com o intuito de contribuir para a consolidação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais. Ali se percebe que a rede federal, de um modo geral, ainda necessita avançar na efetivação do processo de estruturação dos cursos de licenciatura, o que envolve questões muito mais amplas do que a simples contratação de docentes. Como apontam Lima e Silva (2011, p. 14),

A complexidade exigida na formação de professores não será atendida se a criação dos cursos de licenciaturas for resultado apenas da preocupação do cumprimento de uma normatização. Ao se criar cursos apenas com a finalidade de atingir uma meta quantitativa, corre-se o risco de uma precarização das licenciaturas.

4 Considerações finais

Pode-se dizer que a formação de docentes, tanto para a Educação Básica como para a Educação Profissional, encontra nos Institutos Federais um terreno muito profícuo, que pode se refletir na adoção e implementação de experiências muito peculiares no que se refere à formação de docentes. No entanto, essa nova

institucionalidade ainda carece superar diversas dificuldades e desafios, tais como o rompimento com a característica tradicionalmente arraigada de lidar com o conhecimento de modo fragmentado, a formação em uma perspectiva que articule trabalho e educação, isso sem contar com os desafios específicos da gestão, que envolve contratação de docentes e implantação da infraestrutura necessária para os novos cursos a serem implementados.

A aproximação e interlocução dos IFs com a Educação Básica certamente é um dos elementos que deve ser muito valorizado nesse contexto. O docente que atua nos cursos de licenciatura, em geral, também está atuando simultaneamente na Educação Básica. Esta característica pode ser tomada como objeto de reflexão, servindo como ponto de partida para o constante aperfeiçoamento das ações ligadas à docência e à formação para a docência.

Contudo, há elementos significativos que não podem ser ignorados. Como destacam Sousa e Beraldo (2009),

É preciso reconhecer que o desafio que se impõe para essa nova institucionalidade – os IFs – pode gerar uma crise de identidade de tais instituições, uma vez que elas devem formular projetos educativos para atender alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino. Ademais, o histórico das instituições que compõem a rede federal de educação tecnológica revela que o legado de experiências de que elas dispõem está diretamente relacionado à formação de profissionais para áreas técnicas. As experiências na formação de professores são recentes e restritas a algumas instituições. Esse quadro tem implicações no trabalho docente e pode comprometer a qualidade do ensino. (SOUSA; BERALDO, 2009, p. 10180[SIC]).

Por essas razões, há que se atentar para o fato de que os IFs, em sua maioria, possuem uma trajetória em construção, na área da formação de docentes, que merece ainda ser aprimorada. Entendemos que este ainda é um momento em que se faz presente a necessidade de discussão sobre questões relacionadas à forma de contratação dos docentes que irão atuar com a formação de professores nos institutos, entendendo a importância de valorizar e distinguir, de alguma forma, os candidatos que trazem experiências significativas na área de formação de docentes, além da busca de alternativas para viabilizar a contratação de profissionais específicos para as diferentes áreas que envolvem a formação pedagógica.

Ao analisar de forma sucinta a formação de professores nas instituições que deram origem aos Institutos Federais, pode-se inferir que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica tem uma preocupação com relação às políticas de formação de docentes para atuarem na Educação Profissional. A discussão sobre o tipo de formação que deve ter o professor da Educação Profissional é um tema recorrente, em especial por esta área reunir muitos profissionais que não possuem qualquer habilitação para a docência.

No entanto, também é perceptível que estas instituições, com algumas exceções, não possuem experiências consolidadas no que se refere à oferta de cursos de licenciatura, ou seja, na formação de docentes para atuação na Educação Básica. Essa é uma tradição que ainda deverá ser construída, e esta tarefa certamente não será simples, tendo em vista os diversos desafios que se impõem para esta modalidade de ensino nos institutos federais. Também se torna de grande relevância que os Institutos Federais possam estruturar políticas de formação continuada para seus docentes, pois somente dessa forma será possível construir e implementar, nessa nova institucionalidade, projetos de formação de docentes que sejam condizentes com as concepções e diretrizes formuladas para essa área ao longo da última década.

Referências

ALVES, Rosilda Maria. *Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

BRASIL. *Decreto Federal nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf> Acesso em: 10 ago 2011.

BRASIL. *Decreto Federal nº 2.406*, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 que trata de Centros de Educação Tecnológica. Brasília, 1997b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf. Acesso em: 26 out. 2011.

BRASIL. *Decreto Federal nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm.> Acesso em: 10 ago. 2011.

BRASIL. *Decreto Federal nº 6.095*, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm.> Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.784*, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação [...] e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm.> Acesso em: 13 out. 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.> Acesso em: 9 ago. 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf.> Acesso em: 25 jun. 2011.

CAETANA, J. R. S. (org). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica*. Concepção e Diretrizes. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20106281024781conc_diret_rev.pdf.> Acesso em: 28 mar. 2012.

LIMA, Fernanda B. G.; SILVA, Kátia A. C. P. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. *IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011*. Disponível em <<http://www.cepud.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>.> Acesso em: 02 nov. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, p. 8-22, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf.> Acesso em: 03 ago. 2010.

MOLL, Jaqueline. Introdução. In: RISTOFF, Dilvo; MOLL, Jaqueline; FREITAS, Palmira Sevegnani de. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 11-13. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf> Acesso em: 25 out. 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, p. 23-38, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> Acesso em: 3 ago. 2010.

NÓVOA, António. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, Vozes, 2008.

OLIVEIRA Júnior, Waldemar. *A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções*. Santos: Universidade Católica de Santos. Dissertação (Mestrado em Educação), 2008a. Disponível em <http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=107> Acesso em: 2 out. 2011.

OLIVEIRA Júnior, Waldemar. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. *Revista eletrônica do SENAC*, São Paulo, v.2, n.3, p.1-21, 2008b. Disponível em <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>> Acesso em: 20 out. 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf> Acesso em: 2 out. 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A formação de professores para a Educação Profissional*. Brasília, p. 1-15, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf> Acesso em: 5 out. 2011.

RISTOFF, Dilvo; MOLL, Jaqueline; FREITAS, Palmira Sevegnani de. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf> Acesso em: 25 out. 2011.

RUIZ, Antônio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em: 9 out. 2011.

SOUZA, Aparecida Gasquez; BERBALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná: PUCPR, 2009. p. 10169-10182. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf> Acesso em: 1º abr. 2012.

O PROCESSO DE INCLUSÃO E GESTÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS EMPRESAS

THE PROCESS OF INCLUSION AND MANAGING PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN COMPANIES

Giovana Prestes Pinto *

Isabel Cristina Rosa Barros Rasia **

Natália Pacheco da Silva ***

* Pedagoga e Psicóloga, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Uninter.
✉ giprestes1@gmail.com

* Doutoranda em Administração pela UCS/PUCRS; Mestre em Saúde e Comportamento pela Universidade Católica de Pelotas; Especialista em Gestão de Pessoas e Metodologias do Ensino Superior pela Faculdade Anhanguera Pelotas, Especialista em Administração Hospitalar pelo Instituto de Administração Hospitalar e Ciências da Saúde (IAHCS), Bacharel em Administração pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG).
✉ irasia@ig.com.br

*** Turismóloga, Especialista em Desenvolvimento de Talentos e Gestão de Equipes pela Faculdade de Tecnologia Senac.
✉ natalia.ps@live.com

Resumo

A construção deste artigo teve como objetivo relatar a experiência vivenciada por oito empresas de Pelotas/RS na contratação e gestão de pessoas com necessidades especiais - PNE. Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas abertas a oito gestores de empresas públicas e privadas. Os sujeitos foram indagados sobre as práticas adotadas na admissão dos portadores de necessidades especiais, a infraestrutura, a integração ao grupo de colaboradores, a gestão da mudança e os benefícios de se contratar PNE's. Este trabalho pretende provocar reflexões acerca dos processos que envolvem a inclusão de profissionais com algum tipo de necessidade especial, seja física ou intelectual, nas organizações atuais, ressaltando o desenvolvimento e a gestão de talentos neste grupo. Os resultados mostraram dificuldades na captação de PNE's, bem como na falta de qualificação dos mesmos; identificaram, também, que as organizações estão abertas a treinar e gerir essas pessoas que precisam de oportunidades e infraestrutura para desenvolver e demonstrar seus talentos.

Palavras-chave: Inclusão Profissional. Capital Humano. Organizações e Gestão de Talentos.

Abstract

This article aimed to report the experience of eight companies in Pelotas / RS that hired and managed people with special needs - PWSN. A semi-structured questionnaire with open questions was applied to the eight managers in public and private companies. These managers were questioned about the practices used in the admission of people with special needs, about the infrastructure, integration into the group of employees, change management, benefits to hire a PWSN. This work aims to provoke thoughts about the processes that involve the inclusion of professionals with some kind of special need, whether physical or intellectual, in today's organizations. The emphasis is in the development and management of talent in the group. The results showed difficulties in attracting and finding qualified PWSN professionals. They also proved that organizations are open to train and manage those people who need opportunities and infrastructure to develop and demonstrate their talents.

Key words: Professional Inclusion. Human Capital. Organizations and Talent Management.

1 Introdução

Muitos anos foram necessários para que o ser humano percebesse que deter o conhecimento ou saber usá-lo independe de condição física ou intelectual; desta forma, as limitações sempre fizeram com que buscássemos alternativas para evoluir, seja na vida pessoal, social ou profissional. As políticas públicas remodelaram os pensamentos empresariais, num primeiro momento por obrigação legal e, em seguida, por reconhecimento das capacidades e respeito à vida. Assim como as lideranças e os processos de gestão vêm mudando significativamente, nós também precisamos nos libertar do baú de preconceitos e julgamentos que arrecadamos ao longo da vida sobre as pessoas que apresentam algumas dificuldades, sejam físicas, intelectuais ou de outra natureza. Porém, nesta perspectiva, precisamos romper valores culturais, desmistificar as identidades construídas, priorizando o ser integral e aceitando aquilo que julgamos ser diferente, pois não precisamos ser perfeitos fisicamente ou geneticamente para sermos bons profissionais.

Os meios de comunicação frequentemente nos bombardeiam com histórias emocionantes sobre portadores de necessidades especiais (PNE), a fim de sensibilizar a

população em torno dos esforços dessas pessoas para terem uma vida mais digna, acessível e, principalmente, para se qualificarem profissionalmente e garantirem uma renda justa pelo seu trabalho. Apesar das restrições e dos prejulgamentos preconceituosos e generalistas, esses indivíduos rompem barreiras e superam as dificuldades, sejam morais, físicas, estruturais ou sociais, e assim aprendemos e tomamos consciência a respeito das competências e habilidades desses profissionais diante das exigências do mercado.

Quando iniciamos as discussões acerca do Desenvolvimento e da Gestão de Talentos, não podemos restringir as responsabilidades somente aos gestores de organizações empregatícias. É necessário que façamos uma reflexão em busca de nós mesmos, enquanto indivíduos, para conhecermos e interpretarmos nossas habilidades, respeitando o contexto em que estamos inseridos, seja ele profissional, familiar ou social. Através dessa desmistificação, poderemos construir uma escada sólida que nos impulsionará ao conhecimento contínuo, à aprendizagem significativa e à valorização do capital humano, independente de alguma deficiência ou restrição.

O objetivo deste trabalho foi averiguar, junto a algumas empresas de Pelotas/RS, como acontece o processo de inserção de PNE em suas empresas, através de seus relatos e de suas experiências vivenciais.

Para a construção deste artigo, com enfoque qualitativo, a partir de uma revisão bibliográfica, utilizou-se um questionário semiestruturado com perguntas abertas, aplicado a oito gestores de empresas públicas e privadas localizadas na cidade de Pelotas e na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, escolhidas ao acaso, paritariamente. Os sujeitos responderam sobre as práticas adotadas na admissão dos portadores de necessidades especiais, a infraestrutura física (acessibilidade), a reação dos membros da equipe organizacional, a integração ao grupo de colaboradores, as mudanças significativas notadas após a contratação, a gestão da mudança e os benefícios de se contratar um PNE.

2 Respeitar e valorizar para gerir

No Brasil, a legislação sobre acesso de pessoas com deficiência ao trabalho entrou em vigor há mais de 14 anos, mais precisamente nas Leis nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 – que define em até 20% o percentual de vagas em concursos públicos –, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991 – que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, a qual varia de 2 a 5 %, junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários (BRASIL, 1999).

Para Knapik (2008), o papel dos gestores está atrelado a apresentar a cultura da organização (crenças, valores, atitudes) com o intuito de revelar o histórico evolutivo da empresa com inovações, desempenho, ferramentas de comunicação, índices e metas de produtividade, responsabilidade social, demonstrando liderança e autoridade, com carisma e não autoritarismo. Ele também pode ser utilizado como “agente de observação” (de gestos, falas, atitudes) a descobrir novos talentos no grupo ou na equipe de trabalho por meio do comportamento do profissional em análise.

O colaborador, por sua vez, está em constante mutação, em busca por motivações, desejos, expectativas e necessidades, que poderá alcançar diante do desenvolvimento de suas habilidades ou quando exposto a novos desafios profissionais. No entanto, o excesso de desafios, mudanças ou inovações também pode contribuir para um declínio de produtividade e para outros problemas associados. Neste ponto, não há distinção entre qualquer profissional, independente de restrição física ou intelectual, em virtude do desconhecido, que é sempre temido pelos colaboradores. Observa-se em algumas pessoas até uma postura negativa com relação a mudanças e contrária a tais mudanças, mas sabemos que – daqui para a frente – a inclusão está e continuará a emergir substancialmente rumo a um novo reordenamento empresarial e a uma nova proposta de gestão.

Segundo Knapik (2008), a empresa pode oferecer diferentes estruturas, ferramentas e métodos para motivar e desenvolver talentos; porém, o profissional necessita conhecer-se, ser autônomo, criativo, respeitar seus limites e, principalmente, compreender o novo movimento social em torno da inclusão nas empresas. É necessário que ele esteja interessado em desenvolver novas habilidades para que possa ser sempre considerado um talento, com reconhecimento no trabalho e equilíbrio em sua vida pessoal. Não podemos confundir *dons* com *talentos*: fazem parte do dom aquelas habilidades com as quais nascemos; já o talento é contemplado com habilidades desenvolvidas ao longo da vida, paralelamente aos nossos processos metacognitivos. O desempenho no trabalho e a constante qualificação profissional podem vir a contribuir na descoberta de novos talentos ou para reconhecimento e valorização de profissionais que já são destaques em nossas organizações.

Segundo Sasaki (1997, p. 20), “a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sintomas sociais gerais, pessoas com

deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumirem seus papéis na sociedade [...]”. Estes papéis, profissionais, familiares ou sociais, irão influenciar no seu acesso ao mercado de trabalho. Este tem papel importante na inclusão, já que proporciona condições para as necessidades básicas, a valorização e o desenvolvimento das potencialidades das PNE’s (ARAUJO; SCHMIDT, 2006). Outro ponto importante a ser enfatizado é a tecnologia e os seus constantes avanços, que permitem que PNE’s tenham domínio de tarefas que até há pouco tempo não eram executadas por eles. Com a educação, vai se descortinar um novo mundo para eles e para a sociedade em geral (PASTORE, 2000).

Não menos importante, ressalta-se a flexibilidade do trabalho, tão comentada nas atuais organizações, vista como outra mudança que pode atuar a favor das PNE’s. As novas modalidades de trabalho, como a mudança de emprego fixo para o trabalho intermitente, podem também ajudar a inserção e a retenção das pessoas com talentos especiais nas organizações. Este trabalho intermitente, por projeto, por tarefa, subcontrato, em tempo parcial, realizado a distância e de várias outras maneiras, são segmentos que vêm sendo cada vez mais penetrados por pessoas qualificadas (PASTORE, 2000).

No entanto, apesar dos esforços governamentais e empresariais, deparamos com a triste realidade de que uma parcela significativa das PNE’s não tem a oportunidade de completar, pelo menos, o Ensino Médio, quiçá cursar o Ensino Superior. Nesta perspectiva, observamos uma remodelação tanto estrutural quanto comportamental e profissional das instituições de ensino, mobilizando desde os colaboradores em cargos mais simples até os professores com excelentes titulações para, juntos, facilitarem e apoiarem o acesso de PNE’s. Neste ponto, chegamos ao ápice da questão: como exigir a admissão desses profissionais pelas empresas se eles não tiveram condições mínimas para estudar e se qualificar para o mercado de trabalho?

Uma das maiores dificuldades empresariais é saber gerir estes profissionais, haja vista que, para alguns, sejam necessárias adaptações tanto estruturais quanto da gestão e de colaboração de seus colegas de trabalho; como exemplo, podemos citar os profissionais cegos, que se comunicam através do sistema Braille, bem como os surdos e mudos que utilizam a linguagem dos sinais, conhecida por *libras*. As adaptações estruturais são vistas como mais fáceis, visto que não precisam da sensibilização dos colaboradores, tampouco desprendimento emocional. Sem dúvida, ser afetuoso ou prestimoso gera em algumas pessoas des-

conforto bem maior do que simplesmente aumentar uma porta para receber um cadeirante. É notório que o ser humano sempre desviou o olhar dessas pessoas, as PNE's, por ignorância (falta de conhecimento), preconceito, medo, repúdio ou, simplesmente, por falta de paciência e respeito ao indivíduo.

Para os gestores adaptarem-se à legislação e empregarem PNE's, as modificações necessárias são muitas. Além do entendimento da importância disso para a sua empresa, para a sociedade e para as pessoas, vem o fato de precisarem adaptar-se às normas de acessibilidade, capacitar seus colaboradores para receberem o profissional portador de necessidade especial, treiná-lo e dar-lhe o suporte necessário para o bom desempenho profissional.

A complexidade do assunto leva-nos a profundas reflexões em diferentes âmbitos e dimensões, e várias indagações surgem neste contexto, por exemplo: como o portador de necessidade especial poderá ser um talento? As instituições de ensino estão preparadas para recebê-lo e torná-lo um profissional qualificado? Os gestores saberão conduzir as diferenças entre os funcionários? Os colegas de trabalho se sensibilizarão com esses profissionais? Agora, com estas questões levantadas poderemos nortear nossa discussão acerca deste assunto tão delicado, necessário e complexo.

3 Gerir, integrar e humanizar

A contratação de pessoas com deficiência deve ser vista como qualquer outra. Eis o que se espera do trabalhador nessas condições: profissionalismo, dedicação, qualificação e assiduidade; enfim, atributos ínsitos a qualquer empregado. As organizações que apoiam e oferecem suporte para pessoas com deficiência detêm um conhecimento acumulado há décadas acerca das potencialidades dessas pessoas e dos métodos para sua profissionalização. Recente alteração legal (Lei nº11. 180/05) possibilita a formalização de contratos de aprendizagem para pessoas com deficiência, sem limite máximo de idade, sendo possível a combinação de esforços entre as empresas e as instituições mencionadas na Lei nº 10.097/00.

Hoje, uma empresa inclusiva é a que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implanta adaptações no ambiente físico e nos procedimentos de trabalho, além de treinar todos os recursos humanos envolvidos no processo de inclusão. Segundo Morin (2001), os momentos de transformação das

empresas favorecem para potenciais mudanças, tanto para reorganizar o trabalho quanto a qualidade de vida e a eficácia organizacional, visto que o trabalho está intimamente vinculado à motivação, satisfação e produtividade.

Incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que muitas pessoas utilizem esses verbos indistintamente. No entanto, nos movimentos sociais, inclusão e integração representam filosofias totalmente diferentes, ainda que tenham objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade. A inclusão é a inserção total e incondicional, que exige rupturas nos sistemas e mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa com deficiência. A sociedade adapta-se para atender às necessidades de todos, defende o direito de todas as pessoas com ou sem alguma deficiência, traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS. Além disso, a inclusão valoriza a individualidade de pessoas com deficiência e não tenta disfarçar as limitações, porque elas são reais. Para Tanaka (1996), embora os empregadores fossem influenciados por uma concepção que situa essas dificuldades em elementos intrínsecos às pessoas com necessidades especiais, colocaram também os fatores externos como possíveis causas para os obstáculos que essa população enfrenta para ter acesso ao mercado de trabalho.

Na integração, a inserção é parcial e condicional, pois pede concessões aos sistemas, mudanças, visando prioritariamente às pessoas com deficiência. Estas, por sua vez, adaptam-se às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, fazendo apenas pequenos ajustes e defendendo seus direitos. Estão inseridos neste modelo os grupos de “excluídos que provarem estar aptos ao trabalho”.

O termo utilizado – o adjetivo *integrador* –, é empregado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas a pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.) e tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção. A atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estão à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

O Decreto nº 3.298 de 20, de Dezembro de 1999, regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

1. Cabe ao Ministério do Trabalho, através das Delegacias Regionais do Trabalho - DRT, a fiscalização do cumprimento do Decreto nº 3.298, conforme Instrução Normativa nº 20 de 19 de janeiro de 2001 (anexo II), do Ministério do Trabalho e Emprego - Secretaria de Inspeção do Trabalho. 2. Compete à empresa identificar o número de funcionários portadores de deficiência que já trabalham na empresa, para determinar as vagas disponíveis no estabelecimento. 3. A identificação deverá ser acompanhada de relatório-formulário do Comunicado de Acidente de Trabalho - CAT, quando a deficiência foi adquirida em acidente dentro da própria empresa. 4. A empresa que tenha dificuldade para cumprimento ou preenchimento de vagas deverá fazer um Termo de Ajustamento de Conduta com um prazo determinado, junto ao Ministério Público do Trabalho, através de sua Assessoria Jurídica. 5. É de responsabilidade do médico do trabalho a emissão de um laudo caracterizando a deficiência, conforme disposto no Art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. 7. Não há qualquer diferença entre o contrato da pessoa com deficiência e da pessoa que não tenha deficiência. O salário, direitos e deveres são os mesmos.

A inserção e a reinserção das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho dependerão de um conjunto de programas e de mecanismos de estímulo às empresas e aos órgãos públicos, para que exerçam a parte da tarefa que lhes cabe. Para que essas pessoas tenham uma vida digna, produtiva e de progresso, é preciso reconhecer que a sociedade moderna tem de assumir a responsabilidade para prover esses meios (PASTORE, 2000).

Amiralian (1997, p.34) mostra concretamente a nossa debilidade e nos surpreende com a maciça negação de nossa onipotência. Assim, a pessoa com a necessidade especial, como um espelho perturbador, pode fazer reviver nossas angústias primitivas que, no dizer de Pastore (2000), só podem ser observadas através de defesas organizadas. Todavia, a pessoa com uma necessidade física, uma mutilação visível, uma deformidade aparente pode nos remeter ao fracasso que negamos e fazer surgir o medo do colapso, ou seja, o medo do fracasso das organizações defensivas.

4 Apresentação dos resultados e discussão

Após a aplicação do questionário nas oito empresas, notamos que as admissões, conforme já se esperava, estão ocorrendo lentamente; isto é, ou ocorrem por exigência legal ou não ocorrem, muitas vezes por falta de infraestrutura adequada tanto para deficientes físicos (regulamentação para acessibilidade), quanto para PNE's intelectuais.

Um exemplo são os portadores de cegueira ou surdez, que exigem na maioria das vezes que a organização tenha alguém em seu quadro funcional conhecedor de Libras e/ou Braille, para fazer sua adaptação e até para explicar as rotinas operacionais da empresa. Isso pode ser um limitador na hora da contratação, visto que poucas pessoas se dedicam a esses estudos ainda no Brasil, e também pela baixa procura por parte das empresas em propiciar essas qualificações a seus colaboradores.

Os empresários ou pessoas que fazem a gestão de PNE's intelectuais declararam que consideram mais difícil isso do que gerir PNE's físicas. Eles relataram que se sentem inseguros, com pouco conhecimento sobre o assunto e até mesmo acerca das habilidades que essas pessoas podem vir a desenvolver. Observou-se que, entre as organizações pesquisadas, apenas uma já possui um colaborador fazendo curso específico para ajudar a PNE, no sentido de ajudar e facilitar suas tarefas no trabalho.

O clima organizacional das empresas que empregam PNE's, conforme relatos dos entrevistados, melhora significativamente, pois a equipe toda se torna mais sensível, tolerante e disponível para ajudar os colegas em geral. Vale ressaltar que até o público externo fica mais paciente, tolerante e respeitoso quando percebe que está sendo atendido por uma PNE. Às vezes, os problemas de rejeição, quando ocorrem, são referentes aos níveis de produtividade que essas pessoas apresentam, à carga horária e ao salário, pois as PNE's têm quase sempre o mesmo nível salarial de todos os outros colaboradores do setor ou da área de atividade em que trabalham. Muitas vezes, a produtividade entre os colaboradores é igual ou praticamente similar, mas, o fato de um deles ser "diferente" pode gerar descontentamento nos demais.

A gestão da mudança é organizada pelo gestor com consentimento de seus colaboradores, com planejamento prévio e programas de integração destes profissionais no ambiente de trabalho. Apenas dois entrevistados relataram que a mudança seria problemática, tanto estrutural, quanto comportamental, por parte dos colaboradores. A naturalidade nas atitudes e no comportamento foi o ponto alto exigido pelos gestores no que diz respeito às relações entre os colegas de trabalho.

Para confirmar o que comentamos anteriormente sobre a dificuldade que as PNE enfrentam para estudar e se qualificar, cinco sujeitos participantes da pesquisa relataram que não há profissionais PNE em suas empresas porque não comparecem candidatos na disponibilização da vaga. Ou seja, existe a oportunidade, mas não há candidato com deficiência para concorrer à mesma. Os entrevistados observaram que de nada adiantará contratar só para cumprir a lei e que se faz urgente uma mudança política, educacional e profissional dos professores e das instituições, para que estes trabalhadores também tenham oportunidade de adquirir conhecimentos para agregar valor às suas carreiras e às empresas. Assim, não se colocando como vítimas do sistema, não se tornarão alvo de atitudes preconceituosas, discriminatórias e ignorantes – no sentido de pobreza de conhecimento das pessoas em geral.

Atualmente percebe-se que existem muitas barreiras a serem quebradas para melhorar o acesso das pessoas com necessidades especiais ao mercado de trabalho. Uma dessas melhorias a ser realizada é a qualificação dessas pessoas para a sua inserção no meio empresarial, pois todos precisam de incentivo, mas pessoas com alguma limitação, geralmente, precisam de muito mais incentivo da sociedade. Da mesma forma, precisam do incentivo de seus familiares, para que elas internalizem que são capazes de fazer um excelente trabalho e possam ser ajudadas a superar os obstáculos que aparecerem, com força, garra, determinação e vontade de superar seus limites.

5 Considerações finais

Vários questionamentos foram feitos ao longo deste trabalho, devido à complexidade do assunto, mas respostas definitivas não foram possíveis, e sim uma série de considerações, as quais queremos compartilhar.

A primeira refere-se à questão de como o portador de necessidade especial poderá ser um talento. Pensamos que as capacitações, oferecidas de acordo com a dificuldade de cada pessoa, poderão transformar uma habilidade executada em um talento, pois não são raros os casos de pessoas que transformam suas vidas desenvolvendo habilidades que nem suspeitavam que tivessem, e que se revelam frente a alguma diversidade. As qualificações tão importantes, pois são uma oportunidade para isso; do mesmo modo, mais oportunidades e vagas de emprego são indispensáveis para que os talentos floresçam.

Outra questão levantada refere-se às instituições de ensino que não estão preparadas para receber as PNE's. Essas instituições são poucas e, normalmente, particulares, pois a rede pública, apesar de ter interesse, não dispõe de infraestrutura e/ou pessoal qualificado para dar o suporte devido a esse público.

Quanto aos gestores saberem conduzir as diferenças entre os funcionários, acreditamos que, sim, o empresariado está aberto e sensível a questões sociais, mas notamos, com este trabalho, a falta de informação clara sobre PNE's e de um canal de chamamento ou recrutamento estabelecido para a contratação dessas pessoas. Os colegas de trabalho, com certeza, se sensibilizarão e irão apoiar as PNE's no trabalho; basta, para isso, a empresa explicar, apoiar e treinar os colaboradores nesse sentido; o resto, o clima organizacional encarrega-se de ajustar.

A inclusão é a reconstrução de nossa subjetividade para termos as ferramentas que permitam a sobrevivência, a solidariedade e o convívio com as diferenças. Só assim poderemos sustentar os quatro pilares da educação que fundamentarão o novo milênio: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer (MARTINS, 2003).

Entendemos que este trabalho levantou questões que devem ser aprofundadas em outros estudos, que venham a corroborar nossos achados ou questionamentos. Assim, poderemos criar discussões infundáveis para melhorar e servir de base e de conhecimento para muitos, no sentido de propiciar a inserção no mercado de trabalho de cidadãos que precisam apenas de uma oportunidade e de respeito ao seu estado físico ou mental. Oportunidade para todos, de forma igualitária, é o que queremos e buscamos.

Como vamos gerir e reter talentos se não temos o básico, uma educação inclusiva, qualificada, humanizada? Se temos uma sociedade que rejeita as imagens captadas pelo olhar e não se sensibiliza pelo coração? Para superarmos os obstáculos, precisaremos reformar o pensamento, reavaliar as atitudes, reconhecer para valorizar os talentos, independentemente de restrição física ou intelectual. As situações adversas nos tornam melhores, isto é, nos tornam seres compreensivos, afetuosos e livre de preconceitos.

Referências

- ABRANCHES, Cristina et al. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2000.
- AMIRALIAN Maria Lúcia. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ARAÚJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 2, ago. 2006. p. 67-98
- BRASIL. [Constituição, 1988]. *Constituição: República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de recursos humanos: fundamentos básicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. *Remuneração, benefícios e relações de trabalho: como reter talentos nas organizações*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- _____. *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- CLEMENTE, Carlos; Folheto: “Quando você encontrar uma pessoa deficiente...”, publicado pelo Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência – Disponível em: <www.cedipod.org.br>. Acesso em: 14 maio 2012.
- GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.
- GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tibúrcio. *Convivendo com filho especial: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.
- GRAMIGNA, Maria Rita. *Modelo de competências e gestão dos talentos*. São Paulo: Makron Books, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 26 ago. 2011.
- KNAPIK, Janete. *Gestão de pessoas e talentos*. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.
- MARTINS, Geraldo. Notas em per-curso: as faces da inclusão – do individual ao político-social. In: BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Coletânea de textos referentes à Jornada de Estudos dos Pedagogos: Dilemas, desafios e perspectivas no campo da prática*. Betim, 2003. (mimeo) p.12-14.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.3, p. 8-19, jul./set. 2001.

MOSCOVICI, Fela. *Equipes dão certo: a multidão do talento humano*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

OIT. *Gestão das questões relativas à deficiência no local de trabalho: repertório de recomendações práticas da OIT*. Brasília: OTI, 2004.

PASTORE, José. *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência*. São Paulo: LTR, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Compilação de doze definições sobre programas e serviços de profissionalização*. São Paulo: 1997.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. *Portal Corporativo*. Disponível em: <www.senai.br>. Acesso em: 12 abril 2011.

SILVA, Carlos Henrique Mayer da; ALMEIDA, Patrícia de Carvalho; HERCULANO, Tatiana Cristina. *Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho como exercício de responsabilidade social*. 2003. 175 f. Graduação (Bacharel em Administração de Empresas) - Curso de Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro ; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. *Rev.bras. educ. espec.* . v.11, n.2, p. 273-294, 1996.

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DE CARDÁPIO DE UM RESTAURANTE DE HOTEL E DE UM RESTAURANTE CONVENCIONAL¹

A COMPARATIVE STUDY OF THE PROCESS OF PLANNING A HOTEL AND CONVENCIONAL RESTAURANT MENU

Carla Beatriz Perez de Oliveira *
Nísia Cé **

Resumo

A pesquisa desenvolvida foi elaborada com a finalidade de comparar e analisar se o processo de planejamento do cardápio de um restaurante de hotel e de um restaurante convencional é desenvolvido a partir do estudo realizado das variáveis determinantes, que serão relatadas por autores conhecedores do assunto. Esta pesquisa também verifica se os fatores que determinam um cardápio são realmente aplicados e seguidos durante o processo de planejamento. Os dados para análise foram coletados por meio de uma entrevista pré-estruturada nos dois restaurantes (um restaurante de hotel e outro restaurante convencional), e, para a análise dos dados, as autoras criaram um modelo, baseado em referencial teórico contido nesta pesquisa. Os resultados demonstram que os dois estabelecimentos realizam todas as etapas necessárias para chegar a um cardápio bem elaborado. Porém, existem diferenças entre prática e teoria em algumas etapas, conforme determinados autores. As diferenças encontradas não foram em relação às etapas, e sim em relação ao modo como cada restaurante as trata.

Palavras-chave: Hospitalidade. Cardápio. Planejamento. Restaurante.

1 - Sabe-se que não há diferença conceitual estipulada entre restaurante convencional e restaurante de hotel, mas foi mantida a distinção, já que o estudo foi um comparativo entre essas duas propostas.

* Tecnóloga em Hotelaria – Faculdade de Tecnologia SENAC-RS.
✉ carla67_perez@hotmail.com

** Mestre em Ciência e Tecnologia dos Alimentos – UFRGS, docente da Faculdade de Tecnologia SENAC-RS.
✉ nisiace@yahoo.com.br

A b s t r a c t

The survey aimed to compare and analyze whether the process of planning a menu for a hotel restaurant and a conventional restaurant is developed by studying the variable reported by well-known authors in the field. This research also verifies if the factors that determinate a menu are actually implemented and followed during the planning process. The data was collected through a pre-structured interview made in two restaurants (hotel and convectional). In order to analyze this data, it was created an analytical model, based on theory and presented in this paper. The results showed that the two establishments take all the necessary steps to reach a well-designed menu. The differences found in the research were in relation to how each restaurant works with each of these steps.

Key words: Hospitality. Menu. Planning. Restaurant.

1 Introdução

O cardápio, também chamado menu, carta ou lista, é a relação das preparações ou a listagem de pratos que compõem uma refeição, sendo o veículo de informações, venda e publicidade de um restaurante. Sua finalidade é auxiliar os clientes na escolha de alimentos e bebidas. Ele surgiu primitivamente nas primeiras casas que serviam refeições e eram guardados na mente dos próprios garçons, porém, com o passar dos anos, foi anexa à porta dos estabelecimentos uma lista com os serviços e alimentos do dia e, mais tarde, a lista com opção de refeições começou a ser entregue individualmente, indicando a sequência dos pratos que iriam ser servidos. Para um bom cardápio, exige-se qualidade; deve também apresentar uma listagem com variações de pratos, para que os comensais possam escolher o que é de seu agrado, de acordo com o seu tempo e poder aquisitivo (TEICHMANN, 2009a).

O planejamento de um cardápio é uma peça importante para o desenvolvimento e sucesso de um restaurante, tanto hoteleiro quanto convencional, porque ele deve basear-se nas expectativas de um determinado público-alvo. Do mesmo modo, deve trazer características do restaurante ao qual pertence e ser desenvolvido de acordo com alguns fatores como a sazonalidade, a qualidade e a disponibilidade dos insumos. Segundo Teixeira (2006), “planejamento é a forma de relacionar os objetivos com as

condições disponíveis e determinar a melhor forma da execução das operações.” A partir do planejamento são antecipadamente previstas as ações concernentes ao que fazer, de que maneira fazer, quem deve fazer e quando fazer. Quando não acontece o planejamento de cardápio em um restaurante, podem surgir problemas especialmente no que tange aos custos, o que faria aumentar os desperdícios e diminuir o lucro.

Neste estudo, as autoras definiram um restaurante convencional como aquele que não está sendo utilizado por hóspedes, diferentemente do restaurante de hotel, que atende especialmente seus hóspedes e, em algumas situações, o público externo em geral.

O restaurante de um hotel deveria funcionar da mesma forma que um restaurante convencional, no que se refere ao processo de planejamento do cardápio, visto que o produto final é o mesmo em ambos os casos. Portanto, o presente estudo demonstra a importância de seguirem-se as etapas de um planejamento para elaboração de um cardápio dentro de estabelecimentos que oferecem alimentação. A finalidade é apresentar ao leitor uma análise comparativa do processo de planejamento de cardápio de um restaurante de hotel e de um restaurante convencional, analisados a partir de pesquisa teórica e de campo, além de verificar se esse processo é elaborado com a preocupação de cumprir, na prática, o que se tem como teoria. É objetivo também comprovar que o serviço de alimentação é essencial para a hospitalidade, e o cardápio desempenha um importante papel nesse processo.

2 O cardápio

Para muitos, cardápio e menu significam a mesma coisa, porém, segundo Vasconcellos (2002), não se deve confundir menu (lista), com cardápio (carta), que ele diferencia comentando que:

O menu engloba um determinado número de pratos, previamente definidos e dispostos em sequencia para compor uma refeição completa. Esta sequencia começa com pratos mais leves, evoluindo para os mais consistentes e terminando pelos mais delicados e/ou finos.

Vasconcelos (2002,) segue afirmando que “Uma carta de comidas simplesmente lista as preparações culinárias executadas pela casa, sem a preocupação com a ordem em que devem aparecer, bem como com o detalhamento de cada prato”.

Uma das finalidades de um cardápio no restaurante é o de oferecer os serviços e alimentos, para bem servir e agradar ao consumidor. Também tem a função de venda das mercadorias de um estabelecimento e, portanto, sua apresentação deve estimular o desejo do comensal na escolha do maior número de serviços oferecidos. Seu papel ainda vai além, pois tem uma finalidade muito importante que é ser o cartão de visitas do estabelecimento, e nenhum cartão de visitas pode causar maior efeito do que um cardápio bem elaborado, pois ele vai além da simples lista de alimentos ali relacionados. Barbosa (2011) concorda com Sebens (2005), quando afirma que o cardápio é um dos seus principais instrumentos de marketing no restaurante. Sendo um veículo de informação, venda e publicidade, além de ter a finalidade de auxiliar os clientes na escolha de alimentos e bebidas, deve ser cuidadosamente planejado e elaborado, pois transmite a imagem do estabelecimento para o consumidor.

3 Planejamento de cardápio

O cardápio é o primeiro passo a ser realizado numa unidade de produção de refeições. Dutra (2007) reforça esta afirmação, dizendo que, antes de abrir um restaurante, o cardápio, tanto na sua forma física quanto em conteúdo, é o item que deve ser muito bem planejado porque é o mais importante do negócio.

Na realização do planejamento de um cardápio, algumas etapas são importantes; no entanto, observa-se que, em locais onde as pessoas dizem que planejar é muito simples e fácil, essas etapas não são observadas, o que acarreta desperdícios alimentares, custo elevado de produção, descontrole de estoque e gastos desnecessários.

Barbosa (2011) relata alguns dos fatores que influenciam no planejamento de um cardápio: os prováveis consumidores, as preferências regionais, a localização, o espaço físico, o ambiente, o orçamento, o tipo de serviço, o número de refeições, o horário de atendimento, os equipamentos, os utensílios e a mão de obra. Um outro aspecto diz respeito ao equilíbrio na escolha de cores, formas, sabores, texturas dos ingredientes e temperos que irão compor os pratos a serem oferecidos, assim como o tipo de preparo, temperaturas, conhecimento das preparações e viabilidade das composições. A harmonia entre esses elementos diferencia um cardápio bem elaborado de outro, e isso pode interferir no nível de vendas dos serviços de alimentação.

3.1 Etapas do planejamento de cardápio

Certo de que cada estabelecimento tem características próprias no que diz respeito ao seu cliente, bem como à estrutura física e administrativa, Teichmann (2009 a, b) cita como fatores determinantes do planejamento de um cardápio:

a) Consumidores (Público-Alvo)

De acordo com as peculiaridades da clientela (poder aquisitivo, idade, sexo, tempo disponível, tipo de comemoração e atividade), o planejamento tentará atingir clientela-alvo. É correto afirmar que o cardápio determina em grande parte o público que se quer captar, porém o inverso é mais válido; o público que se quer captar é que determina o cardápio (SEBESS, 2005).

No fator cliente, Walker (2002, p.205), afirma que “no planejamento de qualquer cardápio é fundamental levarem-se em consideração as necessidades e os desejos da clientela em detrimento das opiniões pessoais do proprietário, do *chef* ou do gerente do restaurante.”

b) Preferências Regionais (Sazonalidade)

As raízes étnicas de uma população e os recursos geográficos de onde ela se estabelece têm uma forte influência sobre os gostos do consumidor. As cozinhas regionais, por seus elementos típicos, temperos específicos, às vezes, não têm uma aceitação duradoura quando situadas longe de seu lugar de origem e destinadas a um público reduzido, sem a possibilidade de alta rotatividade da clientela. Porém, se um estabelecimento atende a um público variado, pode ter eventualmente pratos característicos de outras regiões, a não ser que o estabelecimento sirva comida típica: chinesa, árabe, alemã, italiana, afro-brasileira etc. Neste caso, a clientela já é selecionada por causa disso e procura o estabelecimento justamente por essa peculiaridade.

c) Tipo de Serviço

Cada estabelecimento oferece um determinado tipo de serviço, o que influencia diretamente no planejamento de um cardápio. Os mais conhecidos são: *À La Carte*, *Buffet* e *Table D'hôte*.

d) Localização

É correto afirmar que a localização ideal é aquela em que há um volume elevado do tráfego de pessoas durante o horário em que o serviço está disponível. O centro das cidades, onde localizam-se bancos, escritórios, empresas, hotéis de grande porte etc. é um local onde o trânsito é difícil, e o estacionamento limitado. Neste ponto da cidade, os clientes, que irão utilizar os serviços de alimentação,

são pessoas que já estão nas imediações, com tempo restrito para a refeição. Assim sendo, um cardápio rápido, do tipo executivo, pode ser a melhor opção. Entretanto, nos restaurantes de hotéis, a maior parte pode ser de hóspedes com tempo de lazer, e para esses os momentos destinados às refeições podem ser longos.

Ao escolher a localização, é importante avaliar o local do restaurante dentro de um prédio ou hotel, pois um restaurante no nível da calçada será bem visto, por exemplo, por clientes apressados. De nada adianta compor um cardápio muito elaborado, para colocar em um restaurante no vigésimo andar de um prédio, em um local em que a procura de restaurantes é feita por pessoas com tempo restrito para alimentarem e que, com certeza, não teriam tempo para apreciar a paisagem e tampouco perder tempo com filas e elevador. Estabelecimentos localizados em zonas residenciais, com facilidade para o estacionamento, com certeza atenderão pessoas com maior disponibilidade de tempo para a sua refeição; portanto, um cardápio mais elaborado, com um número maior de serviços, poderá ser bem aceito.

Enquanto Teichmann (2009a) preocupa-se com o tempo disponibilizado pelos clientes para realizarem as suas refeições, Silva Junior (2005, p.219) preocupa-se com as condições favoráveis à ambiência de trabalho e cita:

A melhor localização é no andar térreo, voltada para o nascente e em bloco isolado. Quando não for possível em bloco isolado, deve ser situada na esquina do prédio. A localização térrea facilita o acesso de fornecedores, remoção de lixo, redução nos custos de implantação e manutenção, por dispensar instalação de elevadores e tubulações externas de vapor, água, energia etc.

e) Espaço Físico (Layout)

O tipo de serviço e, conseqüentemente, o tipo de cardápio têm de ser apropriados ao espaço disponível, tanto para acomodar o cliente com conforto (número de mesas, fluxo do serviço) como a área de produção. Sebess (2005) complementa afirmando que o ambiente deve estar de acordo com o tipo de comidas que é servido.

O planejamento do espaço físico (*layout*) do Serviço de Alimentação deverá ser realizado por uma equipe multifuncional, sendo imprescindível a presença do profissional que entenda de administração e operacionalização de restaurante (SILVA JUNIOR, 2005, p.216).

f) O horário de atendimento do restaurante

O horário disponível para o atendimento também é fator determinante para a escolha do cardápio. Ao estabelecimento que tiver uma faixa de horário bastante ampla (ao redor de quatro horas) não se aconselha optar por um cardápio de *Buffet*, pois o alimento terá que ficar muitas horas exposto ao público, em temperaturas nem sempre ideais (quando houver uma infraestrutura adequada em termos de equipamentos e reposição frequente do *Buffet*, isso pode ser feito).

g) Sistemas de Compras e Estocagem

Para iniciar um planejamento de cardápio, é necessário conhecer a política de compras utilizada pela empresa para esse setor. Não basta somente comprarem-se os alimentos; primeiramente, é necessário certificar-se das quantidades certas para adquiri-los, e paralelamente às áreas disponíveis, no estabelecimento, para que esses alimentos sejam devidamente estocados, assim garantindo sua qualidade.

h) Mão de Obra

A formação e capacitação dos cozinheiros que compõem uma equipe de cozinha deve se harmonizar e interagir com o cardápio. Souza (2006) afirma que a mão de obra é peça chave na elaboração de cardápios, pois é fundamental que o manipulador tenha conhecimentos e cuidados específicos para manuseio dos alimentos. De nada adianta um cardápio bem elaborado em um estabelecimento em que não existem pessoas capacitadas para executá-lo. Um nível de especialização deve ser exigido para dar conta tanto dos picos de demanda quanto do aprimoramento culinário esperado pelos comensais. O tamanho, a complexidade do cardápio, além do número de clientes a serem servidos, vão determinar o nível e o grau das habilidades dos cozinheiros de um restaurante (WALKER, 2002).

É correto afirmar que a população não se contenta com simplesmente alimentar-se, mas sim alimentar-se com segurança e qualidade. Assim sendo, é importante relatar que a manipulação inadequada dos alimentos pode transmitir doenças, comprometendo a imagem do estabelecimento e podendo ocasionar a abertura de processos judiciais e até o fechamento do restaurante. Por isso, a Resolução da Diretoria Colegiada RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004, no seu artigo 2º descreve que ela pode ser complementada pelos órgãos de vigilância sanitária estaduais, distrital e municipais visando a abranger requisitos inerentes às realidades locais e promover a melhoria das condições higiênico-sanitárias dos serviços de alimentação. Em 2009 surge a Portaria 78, criada no Rio Grande do Sul, aplicada para todos os produtores de alimentos, a qual aprova a lista de verificação em Boas Práticas para os Serviços de Alimentação.

Cita Nascimento (2005, p.11):

As Boas Práticas de Fabricação (BPF) são procedimentos necessários para garantir a qualidade sanitária dos alimentos. A adoção das BPF representa uma das mais importantes ferramentas para o alcance de níveis adequados de segurança alimentar e, com isso, a garantia da qualidade do produto final.

Segundo o item 3.10, da Portaria SVS/MS (Secretaria da Vigilância Sanitária do Ministério da Saúde) nº 326, de 30 de julho de 1997, a manipulação de alimentos pode ser entendida como as operações que são efetuadas sobre a matéria-prima até a obtenção de um alimento acabado, em qualquer etapa de seu processamento, armazenamento e transporte. Essas portarias foram criadas para garantir que os alimentos não sofram contaminação e, para isso, é necessário que todos os manipuladores tenham acesso às informações, porque os profissionais que manipularem alimentos serão os responsáveis pela sua qualidade.

i) Preço

A empresa deve ter em mente a margem de lucro esperada, e esta deve estar implícita no valor dos pratos sugeridos no cardápio. Além do cliente, Walker (2002) considera o conceito do restaurante um grande fator para determinar o preço dos cardápios.

4 Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010, p.27), as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. A escolha quanto à abordagem deu-se de acordo com a definição de Fachin (2003, p.81), em que o autor afirma que a variável qualitativa é caracterizada pelos seus atributos e relaciona aspectos não somente mensuráveis, mas também definidos descritivamente.

A coleta de dados para a análise da pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semielaborada. As pesquisadoras verificaram ser conveniente a utilização de uma entrevista porque, segundo Gil (2010), essa ferramenta pode ser entendida como uma técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma das partes formula questões, e a outra responde. O autor ainda afirma que será

conveniente ao entrevistador ser capaz de registrar as reações do entrevistado às perguntas que são feitas, pois a expressão não verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas.

Após a captação dos dados, será utilizado o método comparativo para chegar-se à conclusão do trabalho de pesquisa. Para Fachin (2003, p. 37), método comparativo consiste em:

Investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente o método comparativo aborda duas séries ou fatos da natureza análoga, tomadas de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos.

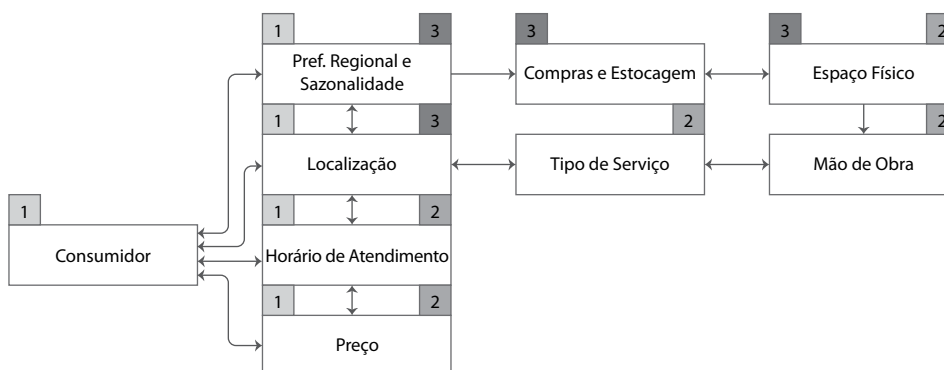
Para a aplicação deste método comparativo, as autoras desenvolveram um modelo de análise de acordo com seu referencial bibliográfico. Mediante este modelo de pesquisa serão avaliadas as seguintes variáveis: consumidores, preferências regionais e sazonalidade, tipo de serviço, localização, espaço físico, horário de atendimento, sistemas de compras e estocagem e mão de obra.

A operacionalização da pesquisa ocorreu por meio de um primeiro contato realizado com os estabelecimentos através de correio eletrônico, com a finalidade de verificar o interesse deles de participarem da pesquisa. Após a confirmação, as empresas marcaram as datas, e a primeira entrevista ocorreu com o *chef* de cozinha do Restaurante de Hotel. Posteriormente, o mesmo procedimento ocorreu no Restaurante Convencional, representado pelo proprietário, ambos os estabelecimentos situados na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. As entrevistas duraram, em média, uma hora e trinta minutos e tiveram o auxílio de rádio gravador; estiveram presentes as autoras da pesquisa para garantir a autenticidade das respostas.

5 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados de acordo com o modelo desenvolvido pelas autoras e com base no referencial bibliográfico utilizado no estudo. No modelo de análise, dá-se uma divisão porque várias etapas do cardápio estão interligadas, e a decisão de cada uma das etapas, dentro do bloco, pode influenciar diretamente nas decisões posteriores. Para desenvolver a análise, o modelo foi dividido em três blocos conforme figura 1. Os blocos serão apresentados a seguir:

Figura 1: Modelo de Análise



Fonte: Elaborado pelas Autoras

No Bloco 1, nos itens com número 1, serão analisadas as variáveis *preço*, *horário de atendimento*, *localização* e *preferências regionais*, sendo todas elas interligadas ao consumidor. Já no Bloco 2, os itens com número 2 estão representados pelas variáveis *localização* e *horário de atendimento*; e ainda serão analisados se o *tipo de serviço*, *espaço físico* e *mão de obra* estão adequados. E no Bloco 3, nos itens com número 3, tem-se a finalidade de verificar se, após estabelecidas as demais variáveis, o estabelecimento leva em consideração a sua infraestrutura para o planejamento do cardápio.

Nos Quadros 1 e 2, respectivamente, estão apresentadas as respostas das entrevistas realizadas com o *Chef* de cozinha do Restaurante de Hotel e com o proprietário do Restaurante Convencional.

Quadro 1: Respostas do Restaurante de Hotel

Variáveis Números Um	Respostas
Consumidor	- Executivos, 35 anos em média.
Preço	- Por estimativa de lucro.
Horário de atendimento	- 24 horas - restaurante das 06h às 23h - room service: 24 horas
Localização	- A localização não influencia no cardápio. - Está localizado próximo ao aeroporto Salgado Filho. - Está localizado no andar térreo do hotel.

Preferências regionais e sazonalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Não utiliza a preferência regional no seu cardápio, com exceção de noites temáticas. - Utiliza a sazonalidade para seus pratos. - O cardápio não sofre alterações na falta de um alimento, porém comunica-se aos hóspedes.
Variáveis Números Dois	Respostas
Tipo de Serviço	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Buffet</i> (acima de 30 comensais) - <i>À La Carte</i> (menos de 30 comensais)
Mão de Obra	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência prática na função não é necessária ao colaborador para ser admitido no restaurante do hotel. - São aplicados treinamentos aos colaboradores 7 vezes ao ano. - São aplicadas as normas de boas práticas e fiscalizadas pela nutricionista ou pelo chefe de cozinha.
Espaço Físico	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço físico foi desenvolvido de acordo com o tipo de serviço oferecido pelo restaurante. - O restaurante pode adaptar-se de acordo com o número de comensais, até 200 pessoas. - Existem locais adequados para as compras e a estocagem dos alimentos. - O ambiente é bem iluminado, ventilado, com temperatura agradável, uma decoração adequada à proposta do restaurante.
Variáveis Números Três	Respostas
Compras e Estocagem	<ul style="list-style-type: none"> - As compras são feitas às 2ª, 4ª e 6ª feiras para alimentos não perecíveis e carnes; às 3ª e 5ª feiras para hortifrutigranjeiros. - Não se utilizam ofertas para comprar quando não há necessidade.

Fonte: Elaborado pelas Autoras

Quadro 2: Respostas do Restaurante Convencional

Variáveis Números Um	Respostas
Consumidor	- Executivos, aposentados e famílias de classe média.
Preço	- Por estimativa de lucro, poder aquisitivo do público-alvo.
Horário de atendimento	- Das 11h30 às 14h30, de segunda a sexta.

Localização	<ul style="list-style-type: none"> - Está localizado no bairro Moinhos de Vento e acredita que o ponto é “tudo, define classe social, tipo de comida e o preço”. - Está localizado no andar térreo do prédio.
Preferências regionais e sazonalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Utiliza a preferência regional. - Utiliza a sazonalidade para seus pratos: inverno com mais massas, amidos, carnes com gordura, mocotó, feijoada; no verão, comidas mais leves, grelhados, peixes. - O cardápio sofre alterações na falta de algum alimento.
Variáveis Números Dois	Respostas
Tipo de Serviço	- <i>Buffet</i>
Mão de Obra	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência prática na função não é necessária ao colaborador para ingressar no restaurante - Pessoas mais antigas ensinam o serviço. - São aplicadas as normas de boas práticas e fiscalizadas pelo proprietário ou chefe da cozinha.
Espaço Físico	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço físico foi desenvolvido de acordo com o tipo de serviço oferecido pelo restaurante. Foi desenvolvido por arquitetos e engenheiros de restaurantes; afirma que mesmo assim já sofreu modificações porque na prática é tudo diferente. O proprietário não tem experiência em planejamento. - O restaurante pode adaptar-se de acordo com o número de comensais. - Existem locais adequados para as compras e a estocagem dos alimentos. - O ambiente é bem iluminado, ventilado, com temperatura agradável, uma decoração adequada à proposta do restaurante.
Variáveis Números Três	Respostas
Compras e Estocagem	<ul style="list-style-type: none"> - As compras são feitas semanalmente e aproveitam-se ofertas para compras mesmo sem precisar. - Existem áreas dentro do restaurante adequadas para recebimento, estocagem, pesagem, higienização, iluminação e cor. (planejadas por arquiteto)

Fonte: Elaborado pelas Autoras

A seguir serão analisados os blocos 1, 2 e 3, de acordo com as variáveis pesquisadas:

a. Consumidor

Corroborando o que relata Sebess (2005), Teichmann (2009a) e Walker (2002), os dois estabelecimentos acreditam ser imprescindível conhecer o público que consome sua alimentação. No Restaurante do Hotel, o público-alvo é composto por executivos; já no Restaurante Convencional, os clientes dividem-se entre executivos, aposentados e famílias de classe média. Após analisar as respostas dos estabelecimentos, as autoras verificam que ambos os estabelecimentos dão a devida importância para o seu público-alvo, acreditando que todo processo de planejamento de cardápio deve ter início no consumidor.

b. Preferências Regionais e Sazonalidade

O *chef* de cozinha do Restaurante do Hotel responde que não dá importância às preferências da região, indo ao encontro de Teichmann (2009 a, b), que cita que não se deve elaborar um cardápio somente com as preferências de uma determinada região, pois isso pode influenciar diretamente a rotatividade no restaurante. A não ser que esta seja a proposta. Porém, para o Restaurante Convencional, isto é levado em conta no momento do planejamento do cardápio, analisam-se as preferências e aplicam-se em seus pratos.

Segundo Walker (2002), utilizar a sazonalidade garante alimentos frescos, de boa qualidade e preços mais acessíveis em todas as estações do ano. O *chef* de cozinha do Restaurante do Hotel afirma que, na falta de um alimento no serviço a La Carte, não há mudança no cardápio, mas comunicam ao hóspede que determinado prato está indisponível. No Restaurante Convencional, o cardápio é automaticamente transformado, porque o restaurante trabalha somente com o *Buffet* como tipo de serviço.

c. Localização

A localização de um restaurante convencional pode informar o tipo de cardápio adequado para ser servido aos seus comensais, por definir o tempo que as pessoas têm para se alimentar; já para o hotel, o tempo é irrelevante. A resposta dada pelo proprietário do Restaurante Convencional foi ao encontro do que afirma Teichmann (2009a), de que a localização influencia e muito na elaboração de um cardápio, existindo a necessidade de analisar o local apropriado para o estabelecimento. Já o *chef* do Restaurante de Hotel informou que a localização do hotel, próximo ao aeroporto, não altera o processo de planejamento de cardápio.

Os dois estabelecimentos estão no andar térreo. Essa é uma medida que vai ao encontro do que defende Silva Junior (2005), de ser importante para o restaurante que sua localização seja em bloco isolado, e no andar térreo, para facilitar o acesso.

d. Horário de Atendimento

No Restaurante de Hotel, confirmando o que defende Teichmann (2009a), o horário de atendimento está diretamente ligado ao tempo que o restaurante disponibiliza para distribuição de alimentos. Após análise do Restaurante Convencional, cujo horário de atendimento é de 11h30 até 14h30, nota-se estar de acordo com Sebess (2005), que diz que o horário de atendimento de um restaurante é determinado pelo tempo que este se dispõe a oferecer o seu serviço e também pelo público. Por não se tratar de um hotel, o serviço é oferecido somente no tempo determinado para a alimentação de seus clientes. O autor segue afirmando que, além do público-alvo, a quantidade de pratos que o restaurante quer vender é um motivo para determinar o horário de atendimento. Somente o Restaurante Convencional demonstrou esta preocupação, quando informou que o horário de atendimento era estabelecido de acordo com o seu público, sua localização e o número de pratos vendidos que deseja atingir.

e. Preço

A resposta do *Chef* de cozinha do Restaurante de Hotel, quanto ao preço de seu cardápio, foi ao encontro do que apregoa Teichmann (2009 a,b): para o restaurante do hotel, o preço é definido de acordo com a margem de lucro que deseja a partir do custo dos pratos. Já o restaurante convencional está de acordo com Walker (2002), porque o preço de seu cardápio é elaborado a partir de sua margem de lucro, junto com o poder aquisitivo de seu público-alvo e o local onde está instalado.

f. Tipo de Serviço

Os tipos de serviços escolhidos pelo Restaurante de Hotel são *Buffet* e *À La carte* e, conforme o número de comensais, é determinado um ou outro. No Restaurante Convencional, o serviço é *Buffet*; esta escolha se dá porque também se acredita ser a melhor, visando ao tipo e à quantidade de clientes.

O tipo de serviço escolhido pelos restaurantes influencia diretamente o planejamento do cardápio, especialmente no que se refere ao abastecimento de alimentos. O cálculo *per capita*, ou seja, a gramagem de consumo de cada alimento por comensal é diferente de acordo com o tipo de serviço escolhido.

g. Mão de Obra

A mão de obra, por sua vez, interfere no planejamento do cardápio porque, sem a especialização dela, a execução de um bom planejamento pode ficar comprometida.

Ambos os estabelecimentos responderam que não existe a necessidade de que a mão de obra seja especializada (tenha prática) para ser admitida. No entanto, os estabelecimentos afirmam dar treinamento a seus funcionários. Os estabelecimentos afirmam que, quanto à higiene e às normas de boas práticas, elas são ensinadas, aplicadas e cobradas de seus colaboradores. Esta atitude dos restaurantes vai ao encontro dos autores Silva Junior (2005) e Souza (2006), pois afirmam que a peça mais importante na manipulação e no preparo de alimentos é o homem, por isso deve ser capacitado e informado, e todos os estabelecimentos que ofertam alimento devem dispor de Manual de Boas Práticas de Fabricação dos Alimentos e Procedimentos Operacionais Padrão, segundo RDC 216/2004 e Portaria 78/2009.

h. Espaço Físico

O espaço físico é uma variável determinante no planejamento de cardápios, especialmente os mais elaborados, com maior variedade de serviços, porque, com vistas nele, o *chef* ou o proprietário do Restaurante terá que organizar a distribuição dos alimentos e a circulação da brigada no salão. Os responsáveis pelo Restaurante de Hotel e pelo Restaurante Convencional afirmaram que o local para servir os alimentos aos comensais foi desenvolvido de acordo com o tipo de serviço oferecido, e afirmam que o tipo de serviço requer bastante espaço, podendo ainda adaptar-se de acordo com o número de comensais.

i. Compras e Estocagem

O *Chef* de cozinha do restaurante do hotel diz que não compra alimentos por estarem em oferta, e sim pela sazonalidade; já o proprietário do Restaurante Convencional afirma que compra e altera o seu cardápio, adaptando-se de acordo com o preço dos alimentos.

Percebe-se a preocupação com o nível de qualidade dos alimentos nos restaurantes estudados e comprovou-se que ambos cumprem cuidadosamente as normas de boas práticas na manipulação e estocagem de alimentos. Desta forma, garantem a qualidade sanitária dos alimentos.

6 Considerações Finais

A análise das respostas dos restaurantes demonstra que os dois estabelecimentos realizam todas as etapas necessárias para chegar a um cardápio bem elaborado. Porém, existem diferenças entre prática e teoria em algumas etapas, conforme determinados autores. As diferenças encontradas não foram em relação às etapas, e sim como cada restaurante as trata. Por exemplo, como calculam o preço do cardápio: para o restaurante do hotel, é levada em consideração somente a margem de lucro que se estima em cima do custo dos alimentos. Todavia, para o restaurante convencional, na hora de calcular o preço do cardápio, é analisada a margem de lucro e também a concorrência, estando de acordo com Teichmann (2009 a, b) e Walker (2002).

A diferença na etapa *mão de obra* se dá na maneira como são realizados os treinamentos. A mão de obra qualificada é um ponto positivo para planejar o cardápio de forma mais complexa, com elaborações que exigem pessoas especializadas para sua execução. E o horário de atendimento do hotel é diferente do restaurante convencional, porém ambos levam em conta o tempo que seus clientes têm disponível para efetuar sua alimentação. Portanto, concluímos que o cardápio bem planejado pode garantir o sucesso e evitar desperdícios de um restaurante, seja ele de hotel ou convencional. Para isso, são necessários o conhecimento teórico e a aplicação das etapas do processo de planejamento.

Referências

BARBOSA, Lourdes. *O cardápio é a origem do restaurante*. Pernambuco: UFPE, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução da diretoria colegiada n° 216, de 15 de setembro de 2004: dispõe sobre o Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação*. Disponível em: <<http://e-legis.bvs.br/leisref/public/showAct.php?id=12546>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária - SVS. *Portaria n° 326, de 30 de julho de 1997. Regulamento Técnico sobre as Condições Higiênico-Sanitárias e de Boas Práticas de Fabricação para Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos*. Brasília, 1997.

DUTRA, Eliane et al. *Cardápios saudáveis*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NASCIMENTO NETO, Fénelon do. *Roteiro para elaboração de manual de boas práticas de fabricação (BPF) em restaurantes*. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. *Portaria nº. 78, de 28 de janeiro de 2009. Aprova a Lista de Verificação em Boas Práticas para Serviços de Alimentação, aprova Normas para Cursos de Capacitação em Boas Práticas para Serviços de Alimentação e dá outras providências*. Porto Alegre, RS, 2009.
- SEBESS, Pedro. *El restaurante: claves pra Proyectar y Administrar Locales de Comidas*. Buenos Aires: Argentina, 2005
- SILVA JUNIOR, Eneo da. *Manual de controle higiênico-sanitário em serviços de alimentação*. 6. ed. São Paulo: Varela, 2005.
- SOUZA, Luiz Henrique Lenke. *A Manipulação dos alimentos: fator de contaminação*. Rio de Janeiro: UFRR, 2006.
- TEICHMANN, Ione Mendes. *Cardápios: técnicas e criatividade*. 7. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2009a.
- _____. *Tecnologia culinária*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2009b.
- TEIXEIRA, Suzana Maria Ferreira Gomes et al. *Administração aplicada às unidades de alimentação e nutrição*. São Paulo: Atheneu, 2006.
- VASCONCELLOS, Frederico; CAVALCANTI, Eudemar. *Menu: como montar um cardápio eficiente*. São Paulo: Roca, 2002.
- WALKER, John R. *Introdução à hospitalidade*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2002.

ENSINANDO A PROJETAR UMA COLEÇÃO DE MODA

TEACHING HOW TO DESIGN A FASHION COLLECTION

Julia Picoli *

* Professora, Mestre do Curso de Design de Moda do Centro Universitário do IPA.
✉ juliaisoppo@gmail.com

R e s u m o

Muitos estudantes apresentam dificuldades em criar uma coleção de moda baseada em um método, pois creem que o uso de uma metodologia poderia bloquear-lhes a criatividade. Porém, na prática, o que ocorre é o contrário, pois, com uma metodologia, tem-se mais segurança e ganha-se em objetividade na criação. O presente artigo debruça-se sobre a adaptação da metodologia projetual, de Bruno Munari, para o ensino da disciplina de Planejamento de Coleção.

P a l a v r a s - c h a v e : Metodologia. Projeto. Design de Moda.

A b s t r a c t

Most students have difficulties to create a fashion collection based on a method. Some students believe that the use of a methodology might block creativity. However, the truth is that by applying a specific method people gain confidence and objectivity during the creation process. The present article discusses the adaptation of Bruno Munary method in the teaching of Fashion Collection classes.

K e y w o r d s : Methodology. Project. Collection.

1 Introdução

Nas aulas de Planejamento de Coleção no curso de Design de Moda, é comum perceber-se a dificuldade dos alunos em seguir etapas e em criar a partir de uma metodologia. Alguns acreditam que um método pode bloquear a criatividade. Conforme explica Munari (1998), muitas vezes, algumas pessoas, ao terem regras para fazer um projeto, sentem-se bloqueadas. Mas, diferente disso, a criatividade não supõe improviso e não é uma liberdade desassistida; é um conjunto de etapas a serem seguidas para facilitar o projeto. Muitos autores, como Gomes (2001), defendem o uso de metodologia de projeto em sala de aula. De acordo com esse autor, pode-se “tomar o processo criativo como fundamento teórico na orientação de disciplinas de desenho-projetual”.

Este artigo propõe uma adaptação da Metodologia Projetual, de Bruno Munari, para a realidade do ensino da disciplina de Planejamento de Coleção, voltada para a criação de coleções de vestuário, e visa à elaboração de trabalhos mais concisos, além de chamar a atenção dos alunos para a importância do uso de metodologias para criação.

2 Desenvolvimento

Para Munari (1998, p. 10), “O método de projeto não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas em ordem lógica, ditadas pela experiência”. Um método não é definitivo ou absoluto, mas permite o aprimoramento das etapas, buscando um resultado mais efetivo. O desenvolvimento de projetos necessita do uso de métodos, que tenham objetivos claros, concisos, específicos e verificáveis para a resolução de um problema (Baxter, 2003, apud Fornasair et al., 2008). Ao aplicar um método no desenvolvimento de coleções, o aluno consegue perceber essas pequenas metas e cumpri-las; Por outro lado, muitos querem começar a criar sem ter realizado nenhum tipo de pesquisa ou estudo e acabam criando coleções que não condizem com a marca e o público-alvo da mesma. Segundo Keller (2005, p. 49),

A moda vem adotando metodologias de design objetivando agregar valor ao produto, apresentando contextos de inovação, sempre respeitando as características peculiares dos produtos da moda, que por natureza têm o ciclo de vida curto e efêmero. Portanto, utilizar-se de uma metodologia torna o desenvolvimento de produtos, mais ágil, eficaz, garantindo suporte ao designer no momento da criação e desenvolvimentos da coleção.

Rech (2002, p. 58) afirma que o desenvolvimento de produtos, gerados a partir de um projeto, tem desempenho melhor do que aquele realizado de maneira empírica. Os produtos de moda geralmente são criados como coleções. Segundo Rech (2002, p. 68), coleção é um “conjunto de produtos, com harmonia do ponto de vista conceitual ou comercial, cuja fabricação e entrega são previstas para determinadas épocas do ano”. Essas afirmações podem ser utilizadas também para o ensino de moda; ou seja, devem-se tornar presente, nas disciplinas de projeto de moda, metodologias que facilitem a criação de produtos e coleções de moda.

Treptow (2006, p. 43) afirma que “uma coleção deve ser coerente e deve contemplar os seguintes aspectos: perfil do consumidor, identidade ou imagem da marca, tema da coleção e proposta de materiais”. Esses itens devem ser as principais diretrizes de um designer na hora da criação de uma coleção. Keller (2005, p.52) defende que “o processo de desenvolvimento de produtos se dá através da coordenação da coleção, que vai desde a escolha de cores, matéria-prima, modelagem até a confecção”.

2.1 Criando a coleção

As etapas do desenvolvimento de coleção utilizadas na disciplina Planejamento de Coleção estão de acordo com a sequência desenvolvida em empresas de vestuário e defendida pela maioria dos autores que abordam o assunto. As etapas são:

1. a escolha de uma marca atuante no mercado;
2. estudo detalhado do público-alvo desta marca;
3. escolha da estação a ser trabalhada;
4. escolha de um tema de inspiração e estudo das tendências;
5. montagem do cronograma e mix de produto da coleção;
6. criação;
7. aprovação dos modelos;
8. modelagem;
9. ficha técnica de pilotagem;
10. pilotagem;
11. aprovação da peça piloto;
12. fichas técnicas;
13. produção das peças.

O trabalho deve ser realizado manualmente com técnicas variadas, como *collage*, recortes e desenhos, para tornar o aluno mais livre para fazer intervenções. Este trabalho é montado em um caderno chamado *sketchbook*, em que todas as fases serão inseridas, mesmo que depois o aluno decida não usar algum item. O *sketchbook* é uma ferramenta muito importante para o designer. Registrar todo o processo criativo é muito válido para o crescimento do mesmo, pois assim consegue-se perceber a evolução do projeto. A coleção é composta por vinte *looks*, e os alunos confeccionam dois *looks* completos.

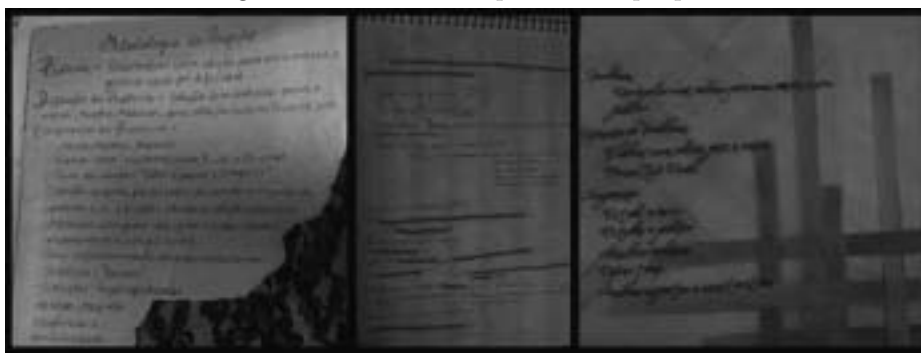
A seguir, há a proposição de desenvolvimento de uma coleção guiada pela metodologia de projeto de Bruno Munari, utilizando como exemplo trabalhos de alunos da disciplina em questão.

Definição do Problema: “O designer precisa, primeiramente, definir o problema como um todo, para, então, definir os limites para o projetista trabalhar” (MUNARI, 1998, p. 32). No caso de uma coleção, o problema torna-se: desenvolver uma coleção para a marca escolhida pelo aluno para uma estação pré-definida.

Componentes do Problema: Para Munari (1998), é importante dividir o problema em componentes. Essa operação facilita o desenvolvimento do projeto, e tende a pôr em evidência pequenos problemas isolados.

No desenvolvimento de uma coleção, os componentes do problema são: marca, análise das coleções da marca, público-alvo, tema, tendências, concorrentes e materiais. Porém, cada trabalho poderá ter componentes específicos. A montagem das duas primeiras etapas pode ser observada na figura 1, em que cada aluno desenvolve a etapa do problema de acordo com seu *sketchbook*.

Figura 1: Problema e componentes da pesquisa



Fonte: Paola Zambon, Gisele Duncan, Fernanda Yumi, 2011

Coleta de dados: Nesta etapa, os alunos fazem um estudo detalhado sobre a marca, mas não apenas seu histórico e sua atuação no mercado; eles buscam identificar estilo, conceito, essência e principais características da marca. Orienta-se a escolha de uma marca que tenha loja na cidade, para que o aluno possa visitá-la, conhecê-la e fazer pesquisa em profundidade sobre essa marca e seus produtos.

A partir do estudo da marca, os alunos devem analisar seis coleções, no que se refere a cores, formas, texturas, repetições, matéria-prima e princípios do design (ritmo, harmonia, equilíbrio, unidade, contraste, proporção), para entender o seu estilo e criar uma coleção coerente com o conceito proposto pela marca. Os concorrentes também são analisados para detectar os pontos fortes e fracos da marca e o diferencial da mesma.

O público-alvo também é estudado. Se a marca tiver loja na cidade, os alunos devem fazer pesquisa como cliente oculto, analisar outros consumidores nesta visita e também devem aplicar questionários com alguns consumidores. Não devem fazer um painel de público-alvo apenas com imagens de livros ou internet, devem fazer pesquisas na rua e em locais frequentados pelo público e fotografá-lo, para dar mais realidade ao projeto.

As tendências da estação também são estudadas. Os alunos verificam quais se enquadram melhor na marca que estão trabalhando. A pesquisa de tema é muito importante, pois servirá de guia para o designer desenvolver uma coleção e, assim, diferenciar-se da concorrência. A partir da inspiração escolhida, reúnem-se informações que possam ser usadas criativamente no desenvolvimento de coleção (TREPTOW, 2006). O aluno deverá pesquisar em diversas fontes e ter o máximo de material possível; não deve usar só a internet, deve pesquisar em revistas, livros, *bureaux* de estilo, entre outros. Ainda nesta etapa, o aluno deve pesquisar sobre os princípios do design e montar um “banco de dados” com imagens.

Após estes estudos, o aluno deverá fazer a primeira busca da matéria-prima e dos aviamentos, conforme aparece na figura 4. Devem-se reunir todas as amostras e montar um painel no *sketchbook*, indicando nome e composição dos materiais. A identificação de temas de inspiração, informações sobre cores, tecidos, aviamentos, elementos de estilo e preferências atuais dos consumidores são as principais pesquisas no começo de uma coleção (TREPTOW, 2006).

Após a coleta de dados é solicitada a montagem do conceito do tema, isto é, depois de pesquisar e escolher um tema, o aluno deverá montar um vídeo com imagens, filmes, outros vídeos, sons. Assim ele montará uma história desse tema, mas sempre objetivando criar um conceito; todo o projeto será baseado neste conceito.

Análise dos dados: Munari (1998, p. 34) diz que

projetar leva em conta todos os sentidos e, mesmo que à primeira vista o objeto possa agradar, se não agradar também aos outros sentidos será desprezado em favor de outro, que tenha a mesma utilidade, mas que, além de adequado na forma, é também agradável ao tato, tem peso correto, é feito em material adequado, etc.

Baseados nesta afirmação, os alunos devem responder a algumas perguntas como: que gosto, cheiro, som, textura e imagem representam a sua coleção? Assim, eles conseguirão visualizar melhor suas proposições, imaginar o que querem para suas criações e podem saber se estão no caminho certo.

A próxima etapa consiste na análise dos dados coletados. Aqui, os alunos montam um painel de conexões, ou seja, escrevem uma ou duas palavras que definem o conceito do vídeo e, então, escrevem, desenham, colam imagens que remetam a esse tema, numa espécie de mapa mental do seu conceito, conforme se observa na figura 2.

Figura 2: Mapa mental



Fonte: Geysa Gonçalves, Gisele Duncan, Cristine Mello, 2011.

Com base nesse mapa, são criados três painéis de inspiração que servirão de apoio ao longo de todo o processo criativo. Sorger e Udale (2009, p. 26) afirmam que “painéis de inspiração, temáticos e conceituais, são essencialmente uma destilação da pesquisa”. Quanto mais elaborados os painéis, mais dados os alunos terão para criarem as peças. Após a realização dos painéis, alguns elementos do tema devem ser selecionados para serem utilizados nas criações, bem como são escolhidos dois ou três princípios do design, conforme figura 3, para

serem desenvolvidos na coleção. Com a análise que realizou sobre a marca, o aluno detecta quais foram os princípios do design mais usados por ele, e assim cria um ou mais painéis destes princípios do design, conforme figura 3.

Figura 3: Painéis de princípios do design



Fonte: Daniele Mainardi, Fernanda Yumi, Paola Zambon, 2011.

Após estas etapas, o aluno deverá montar uma cartela de cores, a partir do vídeo, dos painéis de inspiração e das tendências. A cartela também vai para o *sketchbook* e deverá indicar o número do Pantone Têxtil. Pode-se, em alguns casos, montar uma cartela de bordados e estampas, entre outros.

Processo criativo: É nesta etapa que o aluno tem como suporte o vídeo e o *sketchbook* para assim iniciar a criação, ou seja, possui todas as etapas anteriores organizadas para se guiar. Para Gomes (2001, p. 47), “criar é resultado de dois fatores bem distintos nos seres humanos: os sentidos perceptivos e a qualidade de conexões que o cérebro produz”. Sendo assim, com a utilização do vídeo, das perguntas dos sentidos e do mapa mental das ideias, o aluno terá subsídios para iniciar a criação, pois poderá fazer um *link* entre todas as etapas do trabalho, tendo mais subsídios para criação.

A próxima etapa inclui estudos de corpo, forma, função e modelagem do vestuário, que devem ser registrados no *sketchbook*. Aqui, a coleção vai tomando forma e o aluno avalia as melhores soluções em termos de modelagem, escolha de matéria-prima, entre outros. Na fase da criação, são realizados muitos croquis e é feito um estudo para a seleção dos vinte melhores *looks* que vão compor a coleção. Os outros *looks* também devem ser inseridos no *sketchbook*.

Materiais e tecnologias: Com a coleção pronta, deverá ser feito outro painel, com os materiais que foram utilizados, contendo identificações de nome, composição e, também, especificação de estampas, lavagens, bordados e outras intervenções que a coleção terá. Dois exemplos disso podem ser observados na figura 4. Uma amostra dos tecidos usados em cada peça pode acompanhar os croquis.

Figura 4: Painel de cores, materiais e aviamentos



Fonte: Fernanda Yumi, Daniela Mainardi, 2011.

Experimentação: Esta fase do projeto consiste na realização das fichas técnicas. Segundo Treptow (2006, p. 165), ficha técnica é o documento descritivo de uma peça de coleção. Nesta fase, o aluno já tem em mente todos os acabamentos de suas criações e transpõe isso para o desenho técnico. O desenho técnico cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento de produtos, pois, além de servir como instrumento para a representação da peça de vestuário, é também responsável pela comunicação entre designer e modelista (FULCO; SILVA, 2003, apud SUONO 2007).

Os alunos recebem um modelo de fichas com todos os itens solicitados, os quais podem sofrer alteração de *layout*. Os desenhos técnicos devem ser realizados com base nas normas da ABNT e em estudos realizados por docentes do curso.

Modelo: Na penúltima fase, os alunos devem confeccionar dois *looks* da coleção, que, na verdade, são os protótipos ou peças piloto. Devem fazer a modelagem e, junto com a ficha técnica, mandar confeccionar as peças. A pilotagem é realizada para que o aluno perceba como sua criação será produzida e para que entenda os processos de confecção. Dall'Onder (2007, p. 41) afirma que “a peça piloto é a alma da coleção; nela estão destacadas as certezas e incertezas, tanto do estilista, quanto da modelista”.

Verificação: Os modelos que não foram selecionados devem ser indicados com uma legenda e explicação por que não foram escolhidos.

Na última etapa, são analisadas as peças piloto em termos de modelagem, escolha dos tecidos e aviamentos, acabamentos das peças e fidelidade ao croqui e à ficha técnica. Nesta fase, o aluno avalia se escolheu a melhor matéria-prima e se a modelagem está correta. Também verificará se sua ficha técnica estava clara e se a peça foi confeccionada exatamente como ele planejou. Treptow (2006, p. 158) afirma que “não raras vezes, é preciso rever o molde após a confecção do protótipo”.

Esta aproximação com a produção é muito importante para que o aluno, ao sair da faculdade, envolva-se com todos os processos de um planejamento de coleção e saiba executá-los. Então, torna-se imprescindível o preenchimento correto da ficha, pois é nela que as informações sobre as matérias-primas, os aviamentos, as etiquetas são especificadas. Quanto mais completa for a parte técnica, mais fiel ao desenho do designer a peça ficará.

Figura 6: Looks confeccionados



Fonte: Isadora Stein, Gisele Duncan, 2011.

3 Conclusão

A partir da aplicação da metodologia de projeto, percebeu-se sua importância no ensino da disciplina de Planejamento de Coleção no curso de Design de Moda. Tornou-se claro que os alunos compreendem cada etapa na qual estão trabalhando e executam o projeto de forma mais organizada e eficaz, pois perce-

bem a importância de seguir e realizar cada uma das etapas. Definido o problema e seus componentes, os alunos possuem um ponto de partida para começar o projeto e entendem cada etapa a ser cumprida.

Notou-se que os estudantes perceberam a importância da coleta de dados e da análise dos mesmos. Conhecendo bem a marca e o público-alvo a serem trabalhados, os alunos criam com mais propriedade, e assim conseguem criar peças sem perder a essência da marca. Tendo o conceito montado por meio de vídeo, painéis de inspiração e princípios do design, os alunos criam com um foco. A partir do *sketchbook* pronto, passam a ter uma base para a criação, utilizando os painéis e os princípios do design. Desse modo, a atividade torna-se mais fácil para o aluno, pois ele tem elementos visuais para o desenvolvimento das peças. Com as matérias-primas e os aviamentos em mãos, eles percebem suas propriedades, qual é a melhor opção para cada peça e mantêm a linha usada pela marca.

Percebeu-se que, quando o aluno fugia do foco, ele voltava ao início, lia seu problema, os componentes do problema e o mapa mental, e então retornava ao foco. Alguns reviam o vídeo para continuar seguindo o seu conceito. O fato de ter um conceito os ajudou a utilizar o tema, por meio dos painéis de inspiração, e assim, fazer uma coleção diferenciada.

A fase criativa foi muito embasada e importante, pois os alunos possuíam uma pesquisa completa no *sketchbook* e se utilizaram dela como auxílio no processo criativo. Verificou-se que eles compreenderam a importância da experimentação, do modelo e da verificação. Perceberam também que o foco do designer não está apenas na criação, mas em todo o processo, ou seja, desde a pesquisa de marca até a produção das peças. Ao analisarem suas peças e fichas técnicas, perceberam as diferenças entre elas e conseguiram entender o porquê destas diferenças, se houve erro no desenho, se uma descrição não estava completa ou as medidas não estavam coerentes. Este processo é extremamente importante na aprendizagem do aluno, pois é assim que ele saberá como proceder com protótipos e fichas técnicas.

Enfim, o uso de metodologia no ensino desta disciplina agrega valor ao trabalho do aluno e faz com que ele o desenvolva de uma maneira mais eficaz, profissional e sem atropelos. A adaptação da metodologia de Bruno Munari torna-se eficaz para este ensino, pois é de fácil adaptação e compreensão. O resultado desta adaptação foi muito relevante para a disciplina e para os alunos, que gostaram de trabalhar com o método e perceberam a evolução do seu trabalho, que ficou mais consistente, com mais valor agregado e coerente com

a marca que escolheram no começo do projeto. Perceberam, deste modo, que a metodologia é uma ferramenta muito útil para a criação e que ela deve ser utilizada pelos designers sempre que forem criar algum produto.

Referências

BAXTER, Mike. *Projeto de produto: guia prático para o design de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

DALL'ONDER, Graciela. *Análise projetual de metodologias para o desenvolvimento do produto de moda na indústria do vestuário*. Dois Vizinhos: UNISEP, 2007.

FORNASAIR, Cleusa; FREITAS, Rosane; DEMARCHI, Ana Paula. *O ensino da disciplina de desenvolvimento de projeto como sistema de gestão de conhecimento: design de moda, olhares diversos*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

GOMES, Luis Vidal Negreiros. *Criatividade, projeto, desenho de produto*. Santa Maria: sCHDs, 2001.

KELLER, Jacqueline. Proposta de Metodologia para o desenvolvimento de produto de moda utilizando métodos de planejamento de coleção e design. *Revista Moda-palavra* 3. Florianópolis, nov. 2005. p.49-52

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RECH, Sandra. Regina. *Moda: por um fio de qualidade*. Florianópolis: UDESC, 2002.

SORGER, Richard; UDALE, Jenny. *Fundamentos de design de moda*. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SUONO, Celso Tetsuro. *O Desenho técnico do vestuário sob a ótica do profissional da área de modelagem*. Bauru: [s.n.], 2007.

TREPTOW, Doris. *Inventando moda, planejamento de coleção*. Brusque: Empório do Livro, 2006.

A MODA DE BARBARA CARTLAND: VENDENDO SONHOS DO SÉCULO XIX

BARBARA CARTLAND'S FASHION:
SELLING 19TH CENTURY DREAMS

Renata Fratton Noronha *

Ticiania Giehl **

* Mestre em Mode et Création pela Université de la Mode /Lumière Lyon 2 e professora no UniRitter e na Faculdade Senac Porto Alegre, em cursos de graduação e pós-graduação.

✉ ffratton@gmail.com

** Jornalista, especialista em Moda, mídia e inovação pela Faculdade Senac Porto Alegre.

✉ tgiehl@hotmail.com

Resumo

A partir dos romances que compõem a obra da escritora britânica Barbara Cartland, este artigo propõe-se a verificar como é idealizado o vestir e a moda feminina do século XIX por meio das personagens apresentadas. As doces mocinhas de Cartland em nada lembram, com suas roupas vaporosas e românticas, as mulheres dos anos 1980 – período de grande sucesso da autora –, que buscam por um lugar no mercado de trabalho. Partindo das figuras femininas idealizadas pela romancista, buscou-se verificar se as descrições vestimentares apresentadas eram coerentes com a moda do período em que viviam. Para esta análise, foram selecionados trechos de sete volumes, eleitos por seu maior conteúdo em relação à moda, especialmente no que se refere à descrição dos trajes. A verificação da conformidade entre o vestir das personagens idealizadas por Cartland com os estilos e gostos do século XIX se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica que acabou demonstrando a existência de uma correlação bastante precisa.

Palavras-chave: Alta-costura. Moda na literatura. Barbara Cartland.

Abstract

Based on the novels by the British author Barbara Cartland, this paper examines

the idealized feminine dressing through the 19th century fashion. Cartland idealized types, wearing romantic dresses which were very different from the 1980 women focused on their professional life and wearing masculine suits with shoulder pads. These idealized types were studied to confirm that the way of dressing presented by Cartland were in conformity with the styles and changes of the fashion during the 19th century. For this analysis, different chapters and parts of seven books were selected and compared to the descriptions presented by well-known authors.

Key words: Haute couture. Fashion in literature. Barbara Cartland.

1 Introdução

A obra da escritora britânica Barbara Cartland é uma compilação de contos de fadas em série. Ambientados quase em sua totalidade na sociedade aristocrata da Europa do século XIX, eles invariavelmente tratam do amor puro de uma mocinha virgem por um nobre heroico. Dama do império britânico, sempre vestida de rosa e envolta em plumas e babados, Barbara Cartland, esta figura mítica da literatura, vivenciou ela mesma um dos grandes contos de fada do século XX – o qual, no fim, tornou-se uma tragédia grega –, o casamento do herdeiro da coroa britânica, príncipe Charles, com lady Diana Spencer, que era enteada da filha da escritora. As jovens casadoiras, como a própria Diana o era na ocasião, seus sonhos, sua doçura e sua beleza são o mote dos livros de Cartland e ajudaram a alimentar os ideais românticos de milhões de mocinhas pelo mundo desde a década de 30, quando ela iniciou a carreira como escritora. Sua obra culminaria em mais de 700 livros publicados, traduzidos em 36 línguas, e um recorde no *Guinness*.

Por estarmos entre essas mocinhas, os romances de Barbara Cartland despertaram nosso interesse pela moda. Suas descrições de trajes ricamente ornamentados, belos, de sonho, eram capazes de nos transportar diretamente ao século XIX e a invejar as mulheres que puderam usar *toilettes* (termo de origem francesa que denota não apenas a vestimenta, mas o conjunto, incluindo penteado e acessórios) tão vaporosas e românticas. Assim, questionamos se Barbara Cartland realmente pintou um retrato fiel das vestimentas e do sistema de vestuário daquela época ou se, simplesmente, perdeu as referências históricas em meio à enxurrada de romances que produziu. Era possível haver uma pesquisa profunda

se considerarmos que ela produzia um livro a cada duas semanas? Mesmo extremamente banal e romântica, a obra desta escritora britânica pode ser usada como um referencial de moda do século XIX?

Este artigo propõe-se a lançar um olhar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, em sete volumes da obra de Cartland – escolhidos por apresentarem um maior conteúdo de moda – e bibliografia existente sobre o assunto moda. Este estudo pretende não apenas determinar exatidões históricas, mas também verificar as representações da mulher que ela descreve, o sistema de produção do vestuário na época – aqui temos o surgimento da alta costura e como ela modificou tudo isso –, o papel da moda e daqueles que a faziam na sociedade aristocrata do século XIX. Para esta análise, foram selecionadas as obras: *Baile de máscaras* (1984), *Karina, adorada Karina* (1984), *O cavaleiro dos meus sonhos* (1990), *Raio de sol* (1984), *Segredos do coração* (1994), *Um sonho na Espanha* (1987) e *Um paraíso nas montanhas* (1987).

Em *Baile de máscaras*, a mocinha Olívia viaja para Paris como acompanhante de uma jovem rica e, ao participar da festa que dá título ao livro, sem que ninguém saiba, acaba conquistando o coração de um conde. O ponto mais interessante desta obra é quando ela descreve amplamente como Charles-Frédéric Worth, o primeiro estilista no sentido da palavra como o conhecemos hoje, revolucionou o vestuário da época, já que as personagens frequentam seu atelier, comentam sua fama e suas roupas.

Em *Karina, adorada Karina*, a Karina do título consegue conquistar o amor do conde com quem foi obrigada a se casar, mas enfrenta suas suspeitas de traição com o pior inimigo. Em *O cavaleiro dos meus sonhos*, a jovem Natália deixa a casa simples do pai, um pastor, para se casar por conveniências com um lorde. Estas duas obras mostram a mudança do vestuário de uma mulher solteira para o de casada e a construção de sua *toilette* diariamente. Em *Raio de sol*, que denota as diferenças de vestuário entre as classes sociais da época, a mocinha Giona é obrigada, por seus parentes, a trabalhar como empregada, o que não evita que conquiste o amor de um duque.

Em *Segredos do coração*, Larina é erroneamente diagnosticada com uma doença terminal e pensa que seu amor, descoberto em uma *villa* grega, está condenado. Este livro é particularmente interessante por mostrar as mudanças que Paul Poiret começava a introduzir no guarda-roupa feminino, especialmente quanto aos espartilhos e a outras estruturas que tolhiam os movimentos.

Em *Um sonho na Espanha*, a mocinha concorda em se passar por empregada da irmã para que ela não precise levar uma dama de companhia em uma viagem à Espanha; lá, ela acaba se apaixonando por um nobre. É mais um livro que mostra as diferenças, com relação aos trajés, entre mulheres casadas/solteiras e também as de classe social.

No último, *Um paraíso nas montanhas*, a empobrecida Penélope se prepara para um casamento de conveniências com um príncipe estrangeiro, em um arranjo feito pela própria rainha Vitória. O livro mostra como a nobreza precisava manter um determinado nível de vestuário exigido pela posição social, mesmo quando não havia recursos financeiros adequados.

2 Modas e mulheres no século XIX

Não há dúvidas de que o retrato que Barbara Cartland pintou das mulheres do século XIX é romantizado ao extremo e, muitas vezes, caricato: as mocinhas, puras e ingênuas, sempre vestem branco; as mulheres casadas – na maioria das vezes inimigas – usam azul escuro, verde, vermelho, peles, joias e todo tipo de adorno forte e “vulgar”, por assim dizer.

Como nos lembra Philippe Perrot (1981), a moda do século XIX é marcada por transformações importantes nas diferenças do vestir masculino e feminino. O abandono dos ornamentos excessivos na indumentária masculina investem as mulheres de uma nova função: a de representar, por meio de suas elaboradas *toilettes*, o *status* social e financeiro do poder masculino do qual eram dependentes.

Sem poder trabalhar, falar com liberdade, ter acesso à educação ou mesmo sair de casa sem uma acompanhante, a figura feminina aristocrata tinha nas vestimentas um dos poucos caminhos de comunicação para mostrar quem era ou, o que era bem mais frequente, quem a tinha criado e com quem havia casado. Sua função era ser uma boneca de luxo, que, após cumprir o dever de dar herdeiros ao marido, tinha como única função social ser um objeto de ostentação e admiração. Segundo Lipovetsky (2010), a moda da época era um prolongamento da exigência, que se fazia às mulheres, de serem belas – se não de atributos naturais, de artificiais –, marcando a definição social do segundo sexo através dos “artifícios” usados para a sedução. A forma como a figura feminina era vista na época foi retratada pelo escritor francês Baudelaire, como verificamos no trecho a seguir:

Tudo que adorna a mulher, tudo que serve para realçar sua beleza faz parte dela própria. [...] Ela é, sobretudo, uma harmonia geral, não somente no seu porte e no movimento de seus membros, mas também nas musselinas, nas gazes, nas amplas e reverberantes nuvens de tecidos com que se envolve, que são como que atributos e o pedestal de sua divindade [...]. (BAUDELAIRE apud COELHO, 1988, p. 199)

Por isso, a moda era um dos poucos campos em que as mulheres abastadas do século XIX tinham opinião e escolhas, desde que observados os chamados bons costumes. “A vida na corte (ou na alta sociedade), ao mesmo tempo em que exigia a mulher de salão, a mulher vestida com propriedade e elegância e que, por procuração refletia a riqueza do marido, dava a ela meios de realizar algumas escolhas” (RAINHO, 2002, p. 144). Por isso, a toaleta da época – em que as cores, as formas e os adereços eram usados como representações de diversos status sociais – era pensada com muito cuidado e dedicação. De acordo com Rodrigues (2010, p. 94), as mulheres sabiam que, “tendo que respeitar as regras de decoro demasiadamente rígidas, toques sutis no vestuário poderiam reconfigurar a opinião de terceiros sobre elas”, fosse através da cor, do comprimento do vestido, do penteado ou das joias utilizadas.

Seguindo a ordem dos fatores constatada na obra de Cartland, a primeira função da vestimenta feminina era mostrar a diferença entre uma solteira e uma casada. A mulher nobre e solteira do século XIX era muito jovem, uma vez que se debutava na corte com cerca de 16 anos, e indubitavelmente virgem. Perrot chama a atenção para o baile, momento social importante em que a jovem casadoira devia exibir-se, consciente de que o vestido adequado, “pouco decotado, mas promissor” poderia ter papel decisivo no futuro de sua vida social (PERROT, 1981, p.181).

Por isso, Barbara Cartland retrata suas heroínas, sempre mocinhas nobres – mesmo que empobrecidas – e bem educadas, em vestidos de cortes pudicos, românticos, de cores claras, tecidos vaporosos e definidos por termos como “adorável” e “angelical”. Os adornos eram constituídos de peças simples, como xales, capas, fitas e chapéus discretos. Joias ou grandes adereços não ficavam bem para mocinhas casadoiras. Era preciso também realçar as qualidades do corpo ainda virgem: “a cintura fina compunha o estereótipo da mulher ideal. Estreita, artificialmente construída (pelo espartilho), representava o corpo ainda não deformado

pelas funções de mulher, pela maternidade” (RODRIGUES, 2010, p. 112). Em *Um paraíso nas montanhas* (1987), a escritora descreve o entusiasmo da protagonista com o vestido novo que a mãe lhe confeccionara, uma toailete de 1887.

Era de fato lindo: gaze chiffon debruava o decote e caía em babados delicados sobre o busto. O corpete bem justo revelava a esbeltez da cintura de Penélope [...] Não ficava bem para uma mocinha mostrar as linhas do busto, como fazia a maioria das mulheres amadurecidas e extravagantes de Londres. (CARTLAND, 1987b, p. 44)

Em 1819, o modelo do vestido era totalmente diferente já que, como relata Baudelaire (apud COELHO, 1988, p. 175), “cada época tinha seu porte, seu olhar e seu gesto”. Se no livro anterior estava em voga a saia sustentada por anquinhas no quadril, no início do século reinava o despojamento do estilo império. Contudo, os critérios para vestir a jovem casadoira parecem não ter se alterado em mais de 50 anos, segundo nos descreve a autora em *Raio de sol* (1984a).

O vestido branco, caríssimo, era exatamente o que uma moça de sua idade devia usar. Tinha fitas azuis que se cruzavam abaixo do busto, caindo suavemente pelas costas e da mesma cor dos olhos dela. (CARTLAND, 1984c, p. 24)

Já para as mulheres nobres casadas, era reservado o máximo do luxo e extravagância que a fortuna do marido pudesse ostentar. Ela não apenas usava os adornos para satisfazer a própria vaidade, mas para marcar a posição e o poder do marido naquela sociedade. Segundo Lipovestky (2010, p. 105), enquanto o homem era “espoliado” dos adereços de moda, por motivos que não analisaremos neste trabalho, no século XIX coube às mulheres dar “continuidade aos símbolos de luxo, de sedução, de frivolidade”.

Em *Um sonho na Espanha* (1987b), que se passa em 1883, Cartland descreve a toailete de uma jovem nobre, viúva e de posses. “A mulher viúva não sofria os rigores da vida das mocinhas que, vigiadas em sua castidade, tinham a vontade sempre submetida” (RODRIGUES, 2010, p. 100). Sendo a personagem inimiga da heroína, mesmo muito elegante, ela utiliza de todos os adornos que não eram permitidos à jovem solteira para marcar sua posição social superior.

Hermione começou a descer os degraus, majestosamente, trajando elegante vestido de viagem de cetim azul-marinho, recoberto por uma capa toda debruada de zibeline, e usando um chapéu enfeitado com flores e fitas de veludo. Movendo-se como um navio, de velas enfunadas ao vento, atravessou a porta de entrada e encaminhou-se para a segunda das caruagens à espera. (CARTLAND, 1987a, p. 36)

A autora utilizou, na citação acima, uma comparação que já havia sido feita por um contemporâneo de suas histórias: “Outrora as mulheres eram arquitetônicas como proas de navios, e belas”, disse o estilista Paul Poiret (POIRET apud LIPOVETSKY, 2010, p. 86). Este estilista trabalharia, na virada do século XIX para o XX, justamente para simplificar e reduzir essa silhueta, como veremos em outro momento do texto.

O casamento era, assim, um meio de libertação do poder de vestimenta feminino, sempre se tratando aqui de mulheres que nasciam em casas nobres e que deviam encontrar maridos da mesma classe, ou superior. O ritual de passagem da mulher solteira para a casada é retratado pela autora em dois momentos, entre as obras escolhidas para o trabalho: quando a noiva recebe o enxoval do futuro marido (a história se passa no ano de 1830) e quando ela mesma adquire o enxoval, já casada (não há especificação da data da narrativa). Em ambos, vemos a passagem de um guarda-roupa feito para “vender” a imagem de uma mulher pura e recatada para outro, montado para agradar ao marido e tornar-se objeto de admiração na sociedade.

Vieram-lhe também à mente os lindos vestidos de seda e cetim, as diáfanas camisolas e as roupas íntimas finíssimas que chegaram à casa paroquial, presentes de Lorde Colwall. Naquele momento podia sentir a suavidade do arminho sob o agasalho de viagem, graças ao qual se sentia aquecida apesar do vento gélido. O enxoval que Lorde Colwall enviara à noiva era tão primoroso e por certo custara uma quantia tão astronômica que lady Margareth considerou o primo extravagante ao extremo. (CARTLAND, 1990, p. 28)

Ainda nessa mesma obra, Cartland nos descreve um vestido de noiva que, tendo sido escolhido e comprado pelo futuro marido, já trata de expor sua posição e riqueza.

O decote do vestido, estilo canoa, deixava à mostra o alto dos seus ombros alvos. Ao redor da cintura minúscula, Natália trazia uma faixa ricamente bordada com perolas e pequeninos diamantes, indo a mesma cair-lhe às costas, acompanhando a longa cauda do vestido. (CARTLAND, 1990, p. 48)

A mesma exuberância de vestimentas, desta vez as íntimas, é descrita em *Karina, adorada Karina* (1984a), quando a jovem esposa usufrui do “poder” de adquirir suas primeiras roupas por conta própria.

Aliás, só agora se dava conta da quantidade enorme de roupas que tinha adquirido sem ao menos se preocupar com os preços. Mas como resistir àqueles modelos leves e graciosos? Além disso, a modista se mostrara extremamente gentil, fazendo questão de lhe apresentar as últimas criações em termos de peças íntimas, como meias de seda, saíotes com babados, combinações, espartilhos e um exótico roupão chinês de seda branca, enfeitado com fitas de cetim. (CARTLAND, 1984b, p. 63)

Pela obra de Barbara Cartland é possível perceber que, já naquele século, a moda e o luxo estavam intimamente ligados. As vestimentas consideradas adequadas à elite tinham um custo consideravelmente alto por serem feitas em tecidos nobres e, a partir do advento da alta costura, por estilistas/modistas que apenas produziam modelos exclusivos.

Conforme nos descreve Lipovetsky (2010, p.80), o surgimento da alta costura dividiu o sistema da moda da época em duas frentes interligadas: “uma criação de luxo e sob medida, opondo-se a uma produção de massa, em série e barata, imitando de perto ou de longe os modelos prestigiosos [...]”. Nas histórias da autora, nem sempre a mocinha tinha posses correspondentes ao seu *status* de nobre e, por isso, ter um item que pudesse ser exibido na corte acarretava o sacrifício de outras necessidades.

A princesa Louise, com ideia fixa no baile de debutantes, estava trabalhando em uma toailete nova para a filha [...]. Havia gastado uma fortuna na aquisição do material e por isso Penélope afastava a esperança de adquirir vestidos novos

para o dia a dia. E bem que estava precisando, pois todos os que possuía estavam justos e muito usados. Porém, o que vestiu a deixava ainda mais jovem e muito linda. Marcava-lhe a cinturinha de vespa, acentuando-lhe as anquinhas não tão ricas em babados como exigem os últimos ditames da moda. (CARTLAND, 1987b, p. 21)

A partir do outono de 1858, quando Charles-Frédéric Worth abre a primeira casa do que seria chamado, mais tarde, de alta costura, outro fator tornou-se fundamental na vestimenta da mulher nobre europeia: o novo. Ele foi o primeiro a introduzir “mudanças incessantes de formas, de tecidos, de acessórios”, transformando “a uniformidade das toaletes a ponto de chocar o gosto do público”, segundo Lipovetsky (2010, p. 92). O slogan da loja de Worth traduzia o que estava por vir: altas novidades. Era preciso mudar para seguir acompanhando a moda ditada pelo costureiro/estilista. Tais extravagâncias não agradavam aos maridos mais “sovinas” da época.

- Arthur era generoso quando lhe convinha, mas em algumas ocasiões sabia ser aquilo que considero um verdadeiro sovinha. No Natal anterior à sua morte, por exemplo, eu lhe pedi uma nova capa de chinchila e duas fileiras compridas de pérolas... [...] Ele recusou-se a me dar a capa, com a desculpa de que meu arminho ainda estava muito apresentável e só tinha dois anos de uso! (CARTLAND, 1987a, p. 29)

Se hoje somos um novo consumidor, batizado de *consumator*, conforme Cidreira (2005, p. 75), e se “de um consumismo passivo e, na maior parte das vezes teleguiado, passou-se a um consumo ativo, refletido, [...] ao lado de uma vontade lúcida e lúdica de singularidade”, naquela época não havia escapatória quanto ao estilo de roupa a ser usado. Quem não estivesse nos últimos ditames da moda seria depreciada na corte e motivo de chacota. Em *Baile de máscaras* (1984), Cartland nos descreve esta imposição de vestimentas em 1869.

Além disso, Olívia considerava os vestidos da moça menos elegantes e atraentes do que deveriam ser, pois, em vez de lhe valorizarem a aparência, acentuavam-lhe os pontos negativos. [...] Sua pequena estatura, aliada à amplidão da saia-balão, dava a impressão de que ela era gorda e deselegante.

[...] Todas as mulheres usavam saia-balão, inclusive ela própria. [...] Colocara vários saiotos em seu vestido simples de musselina para deixá-lo amplo como ditava a moda. (CARTLAND, 1984a, p. 14)

É no ano descrito acima que a “desassossegada” moda sofre uma de suas guinadas. Em 1869, segundo Cartland, as mulheres abandonam as crinolinas – estruturas de forma circular feitas por oito aros de arame de aço flexível, que serviam para armar as saias-balão, segundo a definição de James Laver (2008) – e migram para as anquinhas – um suporte feito inicialmente de crina de cavalo, que criava volume na saia apenas sobre o quadril da mulher. O responsável por essa mudança foi Worth, descrito por Cartland como “o primeiro estilista homem do mundo” (CARTLAND, 1984a, p. 17).

Relanceando um olhar em torno, Olívia viu, pela primeira vez, o novo estilo de roupas introduzido por Charles Worth. Nenhuma das mulheres presentes usava saia-balão como Lady Walmer e Penélope. As saias usadas agora eram justas na frente e muito amplas atrás, com corte marcante na cintura. (CARTLAND, 1984a, p. 31)

Este trecho denota outra mudança introduzida pelo sistema da alta costura: os limites territoriais deixarão de ser uma imposição de moda. Não coexistirão mais o estilo inglês, o russo, o italiano: todos se renderão à moda vinda de Paris. Como vimos no trecho acima, as damas deixarão suas confortáveis casas para se vestirem, neste primeiro momento específico, com Worth para não passarem a humilhação de retornar à corte inglesa com roupas que as mulheres elegantes já não vestiam mais. Exatamente como nos descreve Lipovetsky (2010, p. 85), quando diz que “a alta costura, secundada pela confecção, ao contrário, permitiu à moda desprender-se da influência nacional, não deixando subsistir senão o modelo e sua cópia em grande número, idêntica em todos os países”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o grande feito de Worth foi ter transformado o costureiro “subalterno” em um artista “moderno”, “aquele cuja lei imperativa é a inovação” (LIPOVETSKY, 2010, p. 92). Segundo Souza (1996, p.140), a mulher não quer mais escolher sua roupa, mas, sim, “procurar o tirano que, medindo-a de alto a baixo, decide por ela qual é o traje que melhor lhe assen-

ta”. O ímpeto criativo de Worth, exibindo sempre novos modelos desfilados em salões luxuosos e que, após a escolha da cliente, eram executados sob medida, se tornou objeto de desejo na sociedade, tópico das conversas corriqueiras. A moda e o seu ciclo de novidades passaram a integrar o repertório da mulher do século XIX, conforme nos descreve Cartland.

As pessoas falavam de tule, seda, cetim e brocado como se fossem palavras de um lindo poema, e as senhoras da região olhavam mais criticamente para as roupas austeras, feitas de veludo e lã grossa. Em pouco tempo, Charles Worth estava na boca de todas as mulheres, que comentavam sua vida nas igrejas, no mercado, onde quer que se encontrassem. (CARTLAND, 1984a, p. 18)

Esse “espetáculo” elaborado para a clientela mais nobre da Europa – Worth atendia rainhas, princesas e imperatrizes – mostra que ele não só deu o pontapé inicial para que a moda passasse de um processo colaborativo entre o comprador e o “costureiro artesão” para uma criação feita pelo “costureiro artista” de ponta a ponta, como também deu à moda um caráter publicitário. Pelo critério da exclusividade – de vestimenta e de atendimento –, ele aumentava o status de quem usava uma roupa sua. “É assim que é preciso compreender a arrogância de Worth, a autoridade com que se dirigia às mulheres da mais alta sociedade [...]” (LIPOVETSKY, 2010, p. 107). Em seu ateliê, conforme Cartland nos descreve em *Baile de máscaras* (1984), era preciso impressionar para ser atendido.

Ansiosas, desceram da carruagem e foram recebidas por um criado muito distinto que as convidou a entrar e aguardar em uma sofisticada sala de espera, onde muitas mulheres elegantes já se encontravam. [...] – Bem, vamos ver o que é possível fazer pela senhora. Onde se encontra hospedada? – Na Embaixada da Inglaterra – respondeu ela com um acento de orgulho na voz. – Meu marido veio a Paris a fim de resolver alguns problemas importantes. Obviamente nem passava pela cabeça de Lady Walmer que Monsieur Worth não ficaria nem um pouco impressionado com aquelas palavras, uma vez que estava acostumado a receber em seu ateliê várias rainhas da Europa. (CARTLAND, 1984a, p. 30 e 32)

Dentro de tamanha condição de apreço e exclusividade das criações em voga nas cortes europeias do século XIX, não se podia conceber que uma pessoa de fora da aristocracia usasse roupas semelhantes às de um nobre, se não reformadas e adaptadas à sua condição. Num mundo em que “a heterogeneidade das *toilettes*, consubstancial à ordem aristocrática, onde o fausto ostentatório é um imperativo social destinado a marcar com brilho a dessemelhança humana e social [...]” (LIPOVETSKY, 2010, p. 86), era possível tentar adivinhar a classe ou profissão de uma pessoa por seus trajes. Conforme nos mostra a escritora em *Raio de sol* (1984), quando a mocinha é confundida com uma empregada.

À primeira vista, pensou que devia tratar-se da filha de algum trabalhador, ou talvez de uma empregada da casa. Usava um vestido de algodão cinza que parecia um uniforme e estava inclinada para a frente, como se estivesse contemplando a vista [...] O rapaz achava que essa devia ser a explicação para que a tivesse confundido com uma criada. O vestido de algodão cinza era do tipo que elas costumavam usar. [...] Reparou também que os sapatos pretos de Giona estavam bem gastos nas pontas. (CARTLAND, 1984c, p. 26 e 30)

Em *Um sonho na Espanha* (1987), a diferenciação pelas roupas é novamente abordada. Para que a nobre protagonista se disfarçasse de professora particular, bastava modificar as roupas de sua irmã, uma mulher rica e viúva. Desta vez, o destaque são os acessórios que, dentro de um sistema de moda em que a estrutura do traje é idêntica para todas as mulheres (sempre saia-balão, sempre anquinhas, sempre mangas bufantes etc), os adornos ganham uma grande importância.

[...] - Já separei uma variedade de vestidos que você poderá usar na Espanha, porque não vão parecer muito enfeitados para uma simples preceptora. [...] Mandei minha criada remover todas as pregas e drapeados desnecessários dos vestidos [...] Você encontrará chapéus, toucas e todos os outros acessórios no baú, onde espero que já tenham sido acondicionados. Mas para o seu próprio bem, Valéria, faça alguma coisa com seu cabelo e apresente uma aparência mais de acordo com a de uma preceptora. (CARTLAND, 1987a, p. 23)

Além de separar trabalhadores de nobres, as roupas serviam para diferenciar aqueles que tinham “berço” daqueles que tinham apenas posses. Ainda no século XIX, os “novos ricos” eram desprezados nos mais altos círculos sociais por sua origem humilde. O mesmo acontecia com cortesãs – prostitutas de luxo que se colocavam sob a proteção de nobres e deles recebiam os mesmos presentes que as esposas – e as atrizes – que, após o teatro, exerciam as mesmas funções das cortesãs, muito longe do patamar de divas que ganhariam no começo do século seguinte. Cartland mostra a visão da nobre mocinha sobre duas senhoras obviamente não bem nascidas, embora estejam frequentando uma festa da alta sociedade, em *Karina, adorada Karina* (1984b).

Quase no mesmo instante uma mulher de aproximadamente 40 anos, usando um casaco de tafetá com mangas extravagantes, postou-se diante dela com uma expressão risonha no olhar. [...] Embora seu tom fosse gentil, por algum motivo que lhe escapava à compreensão imediata, Karina não se sentiu segura diante daquela mulher de aspecto um tanto estranho, cuja vestimenta se apresentava em mau estado de conservação. [...] A Senhora Connaught, tal e qual Lady Mayhew, tinha bem mais de 30 anos e se trajava mal, com um vestido muito justo na cintura e uma porção de jóias que, pelo aspecto, pareciam ser falsas. Seus cabelos loiros também não pareciam naturais. (CARTLAND, 1984b, p. 143 e 145)

Portanto, o valor das roupas produzidas para uma mulher nobre era com certeza grande e não se extinguia pelo fato de a vestimenta ser passada para uma segunda pessoa. A doação de trajes tornara-se corriqueira no século XIX, já que a moda começava a instituir seus ciclos sazonais segundo os quais uma mulher que não os acompanhasse estaria fora daquilo que era estabelecido como o bem vestir. Segundo Lipovetsky (2010, p. 80-81) “[...] a alta costura monopoliza a inovação, lança a tendência do ano; a confecção e as outras indústrias seguem, inspiram-se nela mais ou menos de perto, com mais ou menos atraso, de qualquer modo a preços incomparáveis”.

Ter uma roupa feita para uma classe superior significava adquirir um pouco do status que ela representava e se destacar entre os da mesma classe que a sua. Sendo assim, segundo Lipovetsky, muitas mulheres, que não tinham posses para

renovar seu guarda-roupa no ateliê de Worth, “continuaram a recorrer a uma costureira ou a realizar elas próprias seus vestidos, a partir dos ‘moldes’ à venda nos magazines ou difundidos pelas revistas de moda [...]”(LIPOVETSKY, 2010, p. 80). Assim o faz a protagonista de *Baile de máscaras* (1984), uma vez que, empobrecida mesmo sendo nobre, não podia comprar roupas novas.

Virou para um lado, depois para o outro, observando-se no vestido azul que reformara de tal maneira que agora parecia ter saído direto do ateliê de Worth. Tinha abaixado um pouco a cintura, ajustando apenas a frente da saia-balão, deixando a parte de trás folgada, terminando em uma pequena cauda. Fizera uma sobressaia de tule e passara os laços de cetim para as costas. Com muito cuidado, modificara o decote, alargando-o. (CARTLAND, 1984a, p. 36)

Quando não eram mantidas e reformadas para uso próprio, as roupas o eram para a venda, aumentando assim a renda da família menos abastada que recebeu a doação das roupas. Segundo Cartland, “era comum que as damas de companhia vendessem as roupas usadas de suas patroas”.

Inclusive, uma revista divulgara que duas vezes por ano a imperatriz se desfazia de seus guarda-roupas, dando-os às empregadas, que vendiam todos os seus vestidos. Tratava-se de um costume antigo, seguido por todas as senhoras de posses. Mas, como a moda havia mudado radicalmente, os vestidos com saia-balão de Lady Walmer não valiam mais nada. (CARTLAND, 1984a, p. 36)

Além de Worth, outro nome da moda, já na virada para o XX, que faz aparições nos romances de Cartland é Paul Poiret. Em *Segredos do coração* (1994), ambientado em 1904, a heroína descreve o estilo de roupas vigente na época – comandado por Charles Dana Gibson – e que será o exato contraste à “revolução” promovida por Poiret: a abolição do espartilho e de outras estruturas que enrijeciam a mulher. Conforme nos relata Rodrigues (2010, p. 116), “sejam pelos espartilhos, pelos metros de tecidos, pelas anáguas, crinolinas, anquinhas, caudas, sejam pelos chapéus desconfortáveis ou os penteados trabalhosos, o corpo feminino viu-se com pouca mobilidade no século XIX”. Mas isso estava prestes a mudar.

A silhueta popularizada pelo americano Charles Dana Gibson tinha tomado conta da Inglaterra. Em suas revistas, apreciavam desenhos de lindas mulheres com o corpo em forma de violão. Larina sabia que nunca teria nenhuma daquelas curvas, nem usaria nenhum enchimento postiço. Resolveu também não usar nenhuma gola alta engomada, que estavam na moda, mas eram extremamente desconfortáveis, por causa das barbatanas. (CARTLAND, 1994, p. 54)

Fora dos padrões corporais de beleza da época, a protagonista opta pelas roupas encontradas no ateliê de Poiret, que lhe permitiam muito mais conforto e liberdade: o estilista “deu uma flexibilidade nova ao andar feminino, mas permaneceu fiel ao gosto da ornamentação sofisticada, à suntuosidade tradicional do vestuário” (LIPOVETSKY, 2010, p. 86)

Faltava comprar os vestidos de noite, e se lembrou de ter lido uma reportagem no *The Ladies Journal* sobre um costureiro francês chamado Paul Poiret, que estava tentando mudar a aparência da roupa feminina para o que chamava de ‘um estilo mais solto e mais gracioso’. [...] Soube que ele não gostava do estilo de Gibson. Preferia vestidos esvoaçantes, que eram os que ficavam bem em Larina. Escolheu um branco de chiffon e outro rosa-claro que fazia lembrar flores de amendoeira. Os vestidos de noite tinham estolas combinando e caíam tão bem que lhe lembravam o movimento dum vento no gramado. (CARTLAND, 1994, p. 55)

Passamos, assim, pelas referências de moda contidas em sete livros de Barbara Cartland, mostrando como suas heroínas casadoiras e suas vilãs cobertas de adereços utilizavam as *toilettes* para diversas representações ao longo do século XIX e início do XX, fosse para atrair o olhar de um duque poderoso, fosse para se disfarçar de serviçal ao fugir de um tutor maquiavélico. À rica descrição das *toilettes* da nobreza e alta sociedade da época, correlacionamos como autores teóricos retratam os mesmos fatos e pudemos, ao reunir ficção e realidade, examinar a veracidade da pesquisa histórica da romancista mais publicada do mundo.

3 Considerações finais

Ao longo deste trabalho percebemos, a partir dos romances de Barbara Cartland, como a mulher aristocrata do século XIX se vestia, as grandes mudanças ocasionadas pela alta costura e as representações que suas roupas e acessórios carregavam. Para todos os itens históricos, foi possível associar trechos de um dos sete livros escolhidos para esta pesquisa. Cartland conseguiu, apesar do distanciamento temporal, retratar em suas obras a diferenciação de vestimentas entre mulheres solteiras e casadas, entre nobres e plebeias (de posses ou não), como preservavam suas roupas através da doação e reforma, como utilizavam os adereços como sinais das mais diversas diferenciações, como suas toaletes podiam ser luxuosas.

Vimos também a atuação de dois grandes nomes da moda no século XIX e início do século XX: Charles-Frédéric Worth e Paul Poiret. O primeiro, devido à sua grande importância e repercussão no sistema de moda da época, foi abordado em maiores detalhes, todos respaldados no decorrer da pesquisa. Worth inovou ao criar sempre modelos novos e exclusivos, ao elevar o costureiro ao status de artista, ao transformar seu ateliê e suas exposições em espetáculos com alcance publicitário, ao promover a derrocada da crinolina. De Poiret, vimos a inovação que foi livrar a mulher das estruturas que enrijeciam a silhueta na época.

Assim, pode-se concluir que o trabalho de Barbara Cartland, mesmo que de cunho fictício, revela ao fundo a pesquisa histórica de uma época na qual ela não chegou a viver – embora o tenham seus pais e avós –, e do nicho social ao qual pertencia: a nobreza europeia. Quando a maioria dos livros e pesquisas de moda estão voltados ao século XX, momento em que o *prêt-à-porter* deu forma final ao ciclo que conhecemos hoje, essa autora nos alcança a visão de um tempo em que a vestimenta e cada item de vestuário feminino eram carregados de representações e serviam para colocar a mulher em seu lugar na sociedade apenas com um olhar. Portanto, seus livros descrevem o sistema da moda do século XIX com veracidade, exatidão e detalhismo.

Toda essa precisão se revela como um pano de fundo para histórias de amor que parecem absurdamente inocentes e deslocadas em pleno século XX, sendo que o maior sucesso e difusão dos romances de Cartland pelo mundo se deram exatamente na década de 80, quando as mulheres usavam até mesmo ombreiras desproporcionais para tentar garantir seu lugar ao sol no mercado de trabalho e na igualdade de direitos sociais.

Não cabe a este trabalho explorar as razões antropológicas deste fenômeno, mas podemos, através de dois eventos já mencionados na introdução do trabalho, ter uma noção de que o ideal romântico continua sendo um poderoso motor social. Nos anos 80, o casamento do príncipe Charles com Diana foi o primeiro evento desse tipo televisionado para o mundo todo. Uma audiência de milhões de pessoas parou seu sono ou seu trabalho (dependendo do fuso horário) para assistir ao enlace. Em 2011, e mesmo depois de se saber que o matrimônio dos pais havia causado uma tragédia familiar, o filho de Charles, William, casou-se com uma plebeia em outra cerimônia divulgada em escala global, agora alavancada pelo imediatismo da internet. Outra vez, o mundo parou, talvez ainda mais fascinado por ver uma jovem sem título de nobreza tornando-se uma princesa. Disto pode depreender-se que, pelo menos no imaginário popular, o amor de conto de fadas nunca sai de moda.

Referências

- CARTLAND, Barbara. *Baile de máscaras*. São Paulo: Nova Cultural, 1984a. 128p.
- _____. *Karina, adorada Karina*. São Paulo: Nova Cultural, 1984b. 194p.
- _____. *O cavaleiro dos meus sonhos*. São Paulo: Nova Cultural, 1990, 128p.
- _____. *Raio de sol*. São Paulo: Nova Cultural, 1984c. 127p.
- _____. *Segredos do coração*. São Paulo: Nova Cultural, 1994, 125p.
- _____. *Um sonho na Espanha*. São Paulo: Nova Cultural, 1987a. 241p.
- _____. *Um paraíso nas montanhas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. 128p.
- CIDREIRA, Renata Pitombo. *Os sentidos da moda*. São Paulo: Annablume, 2005, 146p.
- COELHO, Teixeira (Org.). *A modernidade de Baudelaire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 212p.
- LAVIER, James. *A roupa e a moda: uma história concisa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 285p.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010, 347p.

PERROT, Phillippe. *Les dessus et les dessous de la bourgeoisie*. Paris: Editions Complexe, 1981, 344p.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. *A cidade e a moda*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, 172p.

RODRIGUES, Mariana Christina de Faria Tavares. *Mancebos e mocinhas: moda na literatura brasileira do século XIX*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010, 224p.

SOUZA, Gilda de Mello e. *O espírito das roupas: a moda no século dezenove*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 254.

AROMAS E SEGREDOS, UMA EXPERIÊNCIA NO MERCADO PÚBLICO DE PORTO ALEGRE/RS-BRASIL

AN EXPERIENCE AT THE PUBLIC MARKET
IN PORTO ALEGRE/RS, BRASIL

Desirée Péres Müller *
Elimar Kröner Teixeira **

* Técnica em Marketing – Faculdades SENAC-RS.

** Mestre em Administração pela UNISINOS com especialização pela UNISINOS, Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em Marketing e Gestão de Negócios. Consultor de Empresas e Professor das Faculdades SENAC/RS; FAPA.

✉ elimar.teixeira@terra.com.br

Resumo

Este estudo pretende contribuir no entendimento do processo de decisão de compra do Mercado Público de Porto Alegre/RS-Brasil, especificamente daqueles produtos com características experienciais sensoriais olfativas. Atualmente, a utilização do marketing olfativo como ferramenta de venda ainda é pouco empregada. Estudos demonstram que parte disso se dá pela falta de conhecimento sobre o tema, a utilização e os benefícios que este novo artifício pode trazer para conquistar clientes. O estudo do trabalho proposto deu-se por meio de pesquisas bibliográficas, análise de ambiente e entrevistas com proprietários de bancas e clientes do local. A ideia é identificar o papel do marketing sensorial olfativo nos estabelecimentos do Mercado Público de Porto Alegre, que abriga uma variedade e diversidade de aromas em um mesmo local. O estudo analisa por meio do caso investigado a proposição: a identidade olfativa do Mercado Público de Porto Alegre/RS, prédio histórico de representatividade cultural, pode explicar o fator de atratividade de mais de cem mil consumidores diariamente? Portanto, verifica-se que utilização do olfato como estratégia de marketing no Mercado Público está mais ligada à magia que a mistura de aromas agrega de valor para os consumidores, do que propriamente a uma ferramenta de venda, por parte dos comerciantes e proprietários das lojas.

Palavras-chave: Marketing de Experiência. Sentidos. Aromas. Decisão de Compra.

A b s t r a c t

This study contributes to the importance in the purchase decision of the products in the Public Market of Porto Alegre / RS, Brazil, specifically those with olfactory sensory experiential characteristics. Currently the use of olfactory marketing as a sales tool is still not widely used. Studies have showed that part of it is the lack of knowledge of the subject, the use and the benefits that this can bring new gimmick to attract customers. This study is done through library research, environmental analysis and interviews with owners of stalls and customers of the site. The idea is to identify the role of olfactory sensory marketing establishments in the Public Market of Porto Alegre, which brings a variety and diversity of flavors in the same location. The case study research investigates the following proposition: can the identity of the olfactory Public Market in Porto Alegre / RS explain the attractiveness factor of over one hundred thousand customers daily? To answer that question, it was verified that the use of smell as a marketing strategy in the Public Market is more closely linked to that magic mix of flavors adds value to consumers than itself a selling tool, by traders and shop owners.

Key words: Marketing Experience. Senses. Aromas. Purchase Decision.

1 Introdução

Por mais avançada que seja a ciência atual, ainda há muitas perguntas sem respostas quando o assunto é a percepção humana. O olfato é um exemplo. Por que os mesmos cheiros podem ter diferentes significados, dependendo de quem os sinte? O cheiro de carro novo, por exemplo, tão agradável para a maioria das pessoas, seria tão apreciado em uma loja de roupas? Ou seja, cheiro tem lugar? Cheiro vende? Pode ajudar a vender? Através destas indagações busca-se, por meio deste estudo, contribuir para a reflexão acerca da importância no processo de decisão de compra, nos estabelecimentos do Mercado Público de Porto Alegre/RS, especificamente as compras que se caracterizam pelas experiências sensoriais olfativas.

Pretende-se analisar esse caso na ótica dos estudos sobre os fatores que favorecem a identidade olfativa do Mercado Público de Porto Alegre / RS como fator de atratividade e decisão de compra por parte dos consumidores. Para isso, serão considerados os estudos sobre os efeitos dos aromas (cheiros) no ambiente de experiên-

cia (KOTLER, 1998; KOTLER, 2003; KNUTSON, 2009; HAUSER, 2008; DEFAVERI, 2007; TAYLOR, 2007; SCHMITT, 2002; HERS, 2004; TERMERO, 2004; HUMBERTO, 2005; FISK, 2006; DOWDEY, 2007; LINDSTROM, 2007; LINDSTROM, 2009; BLANCO, 2008; PIMENTEL, 2007; MURAD, 2010).

A escolha do estudo de caso, Mercado Público de Porto Alegre /RS, dá-se pelo motivo que poderá ser revelador, pois o mesmo, mais do que um símbolo, representa a diversidade das raças e culturas. Isto é, está diretamente ligado aos consumidores através de seus cheiros ou aromas. O olfato pode dizer muito do Mercado Público de Porto Alegre. Através dele, podem-se identificar, por exemplo, os aromas dos cafés da banca “Café do Mercado”, da religiosidade, dos doces e sorvetes da tradicional “Banca 40”, dos centenários restaurante “Gambrinus” e o “Bar Naval”, do nosso tradicionalismo (com as cuias e erva-mate), dos chás e temperos aromáticos, dos açougues e das peixarias especializadas.

Este artigo divide-se em seis seções, incluída esta introdução. Na segunda seção, são abordados conceitos de marketing de experiência, marketing sensorial e marketing olfativo como fator influenciador no processo de compra. Na terceira seção, aborda-se o método de estudo, em seguida a caracterização, a análise, a interpretação do caso e as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Marketing de experiência

O marketing experiencial é baseado no uso e consumo, nos tipos de experiência positiva em contato com o produto, o serviço, o ambiente e, principalmente, com as pessoas, pois o conceito está relacionado com sensações humanas (TERRA, 2010). E a consolidação e união dos estímulos que os clientes recebem em todas as faces de contato (SCHMITT, 2004), incluindo a confiança que as pessoas depositam na marca, trata-se de um tipo de marketing no qual o cliente é convidado a experimentar diretamente, a viver uma experiência (BATEY, 2010). Seguindo as tendências do mercado, o marketing mudou, evoluiu, para acompanhar o novo perfil do consumidor dos dias de hoje, o qual não se contenta mais apenas com comprar, mas, sim, em se identificar com uma marca.

Hoje, as empresas devem saber não apenas como agradar ao consumidor, mas, também, ao ser humano por trás dos balancetes. Para isso, é importante a criação de laço entre empresas e seus clientes. Tal fidelização é feita por meio de

experiências (SCHMITT, 2002) que conquistem e encantem o mercado e, se possível, criem uma identificação entre as partes e, por consequência, aumentem sua percepção pela imagem da marca (FISK, 2006).

O marketing de experiência veio ao encontro de tal necessidade e encontra-se em toda parte. Engana-se quem não dá importância a tais fatos. A questão é que alguns profissionais ainda não entendem o que é uma experiência e como administrá-la a favor do marketing (SCHMITT, 2002). O marketing de experiência pode ser visto de diversas maneiras. Para se viverem as diferentes formas de uma experiência – com suas características próprias sobre seus processos e estruturas – é necessário considerar os modelos “estratégicos experienciais” (SEMs – *Strategic Experiential Modules*), que contêm os planos de marketing (SCHMITT, 2002). Este modelo é subdividido, de acordo com o tipo de experiência vivenciada pelo consumidor:

- a) Sensorial (sentido): esse tipo de experiência apela para os cinco sentidos com o objetivo de prover prazer estético, excitação e satisfação por meio de estímulos sensoriais;
- b) Emocional (sentir): nessa situação, a estimulação está voltada aos sentimentos íntimos e emoções, objetivando, portanto, a criação de experiências afetivas;
- c) Cognitiva (pensar): voltada ao intelecto, busca criar experiências cognitivas;
- d) Ação (agir): visa a influenciar as experiências físicas, os estilos de vida e as interações do indivíduo;
- e) Relação (relacionar): engloba os quatro aspectos descritos (SCHMITT, 2002).

Knutson (2009) e Hauser (2008) defendem que o marketing de experiência é a busca por experiências totais independentemente do serviço ou produto adquirido; ou seja, de um consumidor que busque a satisfação de seus desejos vivendo o conforto e o prazer de pequenos hábitos.

De acordo com Defaveri (2007), o emocional é imperativo na compra. Assim, o marketing de experiência deve trabalhar o sentimento. Pesquisas mostram que o cérebro possui 90% de sua área emocionalmente estimulada, e apenas os 10% restantes tentam manter uma visão racional e analítica. A fidelidade dos clientes está muito mais ligada a experiências positivas, vivenciadas pelo cliente, relacionadas a uma marca do que uma satisfação racional. Experiência positiva é sinônimo de lealdade e lucratividade (TAYLOR, 2007).

2.2 *Marketing Sensorial*

O marketing dos sentidos tem como propósito geral de todas as campanhas proporcionar prazer estético, excitação, beleza e satisfação por meio da estimulação primária dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato, para motivar o marketing sensorial: Uma organização pode usá-lo para diferenciar a si mesma e seus produtos no mercado, para motivar os clientes a comprarem seus produtos e para transmitir valores a seus clientes (SCHMITT, 2002).

Um problema para Lindstrom (2007) é que os profissionais não estão acostumados a trabalhar com campanhas que explorem os 5 sentidos, embora o consumidor expresse o desejo multidimensional de incorporar uma abordagem sensorial completa, uma vez que cada sentido está inerentemente conectado com os outros e afirma “nós saboreamos com o nariz, vemos com os dedos e ouvimos com os olhos”.

Para Schmitt (2002), a expressão de marcas ou de empresas é criada por meio de elementos primários, estilos e temas. Os elementos primários são relativos aos cinco sentidos, e esses elementos primários combinados formam um estilo. Por fim, os temas dão âncoras mentais, pontos de referência e atalhos para a memória, pois combinados têm o objetivo de invocar imagens sensoriais. Em contrapartida, Lindstrom (2007) demonstra que odores podem, ao invés de atrair pessoas, afastá-las. Isso é o que mostra uma pesquisa feita com a rede de *fast-food* Mc Donald's, nos Estados Unidos. Ainda que muita gente frequente os restaurantes da rede e gostem deles, um terço das pessoas entrevistadas por *Brand Sense* descreveram que os restaurantes cheiram a óleo reutilizado e, por isso, proferem que esse cheiro as afastava da comida e da marca; também, citaram que o Ronald McDonald cheira mal e o associavam à obesidade.

Schmitt (2002) acredita que as impressões gerais são responsáveis pela decisão de escolha do cliente. Essa decisão, assim como o planejamento das campanhas quanto a elementos primários, estilos e temas dependem de diferenças culturais. Por fim, descreve-se que sem consistência cognitiva (compreensão intelectual da ideia básica) e variedade sensorial (elementos específicos de execução usados no decorrer do tempo), a abordagem de marketing dos sentidos dá em nada (SCHMITT, 2002). Não será lembrada nem compreendida e, portanto, não poderá afetar o comportamento. Lindstrom (2007), em seus estudos, alerta que

os estímulos sensoriais relacionados a uma marca são dos aspectos mais difíceis de conseguir, pois não é algo intuitivo e leva tempo para se formar. Requer um esforço constante entre uma necessidade e uma marca específica. O estímulo de marca cria fidelidade a longo prazo; já os estímulos sem marca geram padrões de comportamento impulsivo, embora sem marca.

2.3 A Experiência Olfativa

Estudos demonstram que o sentido do olfato é forte aliado das campanhas mercadológicas. Pesquisas revelam números, nos quais poucos acreditavam, em que o olfato posiciona-se como o segundo sentido mais importante na avaliação do ambiente, só perdendo para a visão. No entanto, como os números não ficam muito distantes uns dos outros, verifica-se que os cinco sentidos combinados são importantes em qualquer forma de comunicação e experiência de vida (SCHIMITT, 2002; LINDSTROM, 2007).

Para Dowdey (2007), o olfato não despertaria lembranças se não fossem as respostas condicionadas. Como exemplo, cita o cheiro de cloro, que dá a ideia de verão, piscina, clube, natação. Sempre que a pessoa sente um cheiro pela primeira vez, o liga a alguma coisa ou pessoa. Desta forma, as empresas têm trabalhado na tentativa de associar cheiros a lembranças boas que as pessoas possam ter ao entrar em certa loja, ou o próprio cheiro de uma marca. Ainda reforça que, como as pessoas conhecem a maioria dos cheiros na infância, é fácil atribuir as lembranças a esse período de tempo. Isso é possível, pois o bulbo olfativo é parte do sistema límbico cerebral, uma área tão associada com a memória que é muitas vezes chamada de “cérebro emocional”; o olfato pode trazer à tona lembranças e respostas poderosas quase que instantaneamente.

Lindstrom (2007) reforça esta ideia dizendo que, com o passar da idade, os sentidos tornam-se mais sutis. Algumas das lembranças olfativas vêm da infância, e como as crianças têm o assombroso índice de 80% de influência nas decisões de compra sobre os pais, investir no olfato é um fator cada vez mais relevante. Outro fator importante é que o olfato dos adolescentes é 200% mais forte que o de adultos que passaram da meia idade. As preferências relacionadas a odores são aprendidas e maleáveis. Em particular, a forma quando um odor novo é percebido depende muito da associação emocional que o acompanha (HERS, 2004).

Lindstrom (2007) cita um exemplo importante. É o caso da empresa Rolls-Royce, que, ao fabricar um modelo novo, além das mudanças óbvias, au-

tomaticamente acabou mudando a fragrância do perfume. Mesmo não conseguindo explicar o porquê, os clientes reclamavam e, com a falta de sucesso, os fabricantes do antigo Rolls-Royce tiveram que reproduzir o antigo cheiro artificialmente para voltar a agradar a seus consumidores. Lindstrom (2009) e Dowdey (2007) também defendem que as imagens deixaram de ter o mesmo poder que já exerceram um dia.

O marketing do olfato é o mais recente truque para se destacar na baragem visual e auditiva que domina a propaganda. As pessoas se sentem sobrecarregadas de apelos visuais diariamente. Para fugir dessas ações, desenvolvedores usam odores cuidadosamente afinados para seduzir os clientes com uma sensação de bem-estar. Lojas que vendem sapatos ou camisas, itens não associados com um odor, formulam aromas de hera ou linho. Algumas empresas buscam desenvolver um “aroma de marca”, algo que os clientes associariam com a empresa assim como uma logomarca (DOWDEY, 2007; LINDSTROM, 2009).

Comprar é sentimento, e os comerciantes sabem disso. Tanto é assim que, a cada ano, aumentam os investimentos para instigar os sentidos de seus clientes. Poucos sabem, mas o cheiro é uma forte arma dos comerciantes na guerra pelos clientes. Não se trata do cheiro de café ou pão, por exemplo, da padaria, que costuma ser infalível para abrir o apetite, mas, sim, de criação de aromas próprios. Cheiros são responsáveis pelo aumento das vendas em lojas, clínicas e até supermercados (TERMERO, 2004).

Existem aproximadamente 100.000 odores no mundo – uma centena deles classificados como odores primários. A partir destes existe uma miríade de combinações de múltiplos odores. Cada odor primário tem o poder de influenciar nosso humor e nosso comportamento. Todo mundo percebe os odores de maneira diferente, já que muitos fatores entram em jogo. Para mencionar apenas algumas das variáveis que intervêm na percepção olfativa temos a idade, a raça e o gênero. (LINDSTROM, 2007, p. 101).

Termero (2004) verificou que a ordem é clara: investir nos cinco sentidos do cliente. Ou seja: visual atraente, música agradável, a possibilidade de tocar e experimentar os produtos e, agora, de sentir um cheiro (bom!) no ar. O mercado automotivo é um exemplo. A preocupação é tamanha que o cheiro de carro novo

foi industrializado, virou argumento de venda. Hoje, ele é rigorosamente controlado antes de chegar ao nariz do consumidor – e já ganhou imitações sintéticas que lava-rápidos e lojas de revenda espalham nos veículos.

Não é de hoje que a propaganda utiliza o marketing olfativo. No Natal de 2001, por exemplo, a Bauducco espalhou o aroma de panetone em salas de cinema de São Paulo, enquanto imagens do produto eram exibidas no telão, antes de o filme começar. Nos supermercados, a preocupação em diminuir o incômodo cheiro de peixe foi solucionada com aromas de cravo e baunilha (TERMERO, 2004). O motel L'Essence, de São Paulo/SP, com o intuito de se diferenciar dos motéis convencionais, chegou à solução; cada quarto possui um aroma diferente: a suíte Lyon é aromatizada com *ylang ylang*, a suíte Louvre com menta, a Toulouse em gerânio, e o sândalo está na suíte Cannes (HUMBERTO, 2005).

2.4 Consumidor experiencial

No “marketing experiencial”, a experiência é vista como um processo que ocorre ao longo da vida e é orientado em torno da criação de experiências no consumidor, mediante a estimulação dos sentidos, do coração e da mente. Aqui, os valores sensoriais, emocionais, cognitivos, comportamentais e relacionais substituem os valores funcionais. O foco do consumo não está nos produtos, mas sim em retratar situações de estilos de vida, e isso passa a ser uma experiência holística. Os consumidores procuram entretenimento, estimulação, emoção e desafios criativos e, assim, são vistos como animais emocionais e racionais (PIMENTEL, 2007).

Humberto (2005) reforça que, para que isso ocorra, muitas empresas estão aderindo ao marketing olfativo, que já uma grande tendência no Brasil. Para Marco Aurélio Giangardi, consultor da área de varejo do Senac de São Paulo, a ideia básica é utilizar os aromas no ponto de venda como estratégia de venda e estímulo à memória olfativa. “A tendência percebida é que o varejo deixe de ser um lugar de compra para se tornar um local de entretenimento”, destaca Giangardi. O auxílio dos aromas faz com que os consumidores relaxem, e desta forma se motivem a permanecer mais tempo dentro da loja. Os aromas têm forte ligação com a memória, e Giangardi explica que “essa sensação fica armazenada nos arquivos cerebrais, que automaticamente possuem vínculos com os estímulos emocionais e nos remetem a lembranças agradáveis de nossa vida”. (HUMBERTO, 2005).

Um estudo realizado em 1999, na Universidade Rockefeller (Nova York), revelou que o ser humano é capaz de lembrar-se de 35% dos odores que sente, ante 5% das imagens que vê, 2% dos sons que ouve e 1% daquilo que toca. Além disso, a memória humana pode reter até 10.000 aromas diferentes, enquanto reconhece apenas 200 cores, de acordo com a pesquisa feita pelos cientistas Richard Axel e Linda Buck, vencedores do prêmio Nobel de medicina de 2004 (BLANCO, 2010). O marketing olfativo pode trazer diversos benefícios às vendas, dentre eles o de trazer bem-estar e relaxamento aos clientes, fazendo com que estes permaneçam mais tempo dentro da loja. Isso vem ao encontro da Proposição 1.

Proposição 1: a identidade olfativa do Mercado Público de Porto Alegre /RS, prédio histórico de representatividade cultural, pode explicar o fator de atratividade de mais de cem mil consumidores diariamente?

3 Método

A estratégia de pesquisa adotada neste trabalho é do estudo de caso, que, segundo Yin (2005), permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. O caso investigado é o Mercado Público de Porto Alegre/RS - Brasil. O critério na escolha do caso foi o de atender ao objetivo de descrever uma experiência presente por ser um local rico na diversidade de aromas e por ser um dos grandes centros comerciais da cidade. No desenvolvimento do estudo de caso, diferentes técnicas de coleta de dados foram utilizadas, tais como a entrevista em profundidade, a análise de documentos, a observação direta e a observação participante. O presente estudo foi realizado em duas diferentes etapas. Em uma primeira etapa, buscou-se uma maior compreensão do tema de pesquisa por meio de uma visita *in loco*. Esta visita contribuiu para a identificação do caso investigado. A segunda etapa consistiu na realização do estudo de caso. As entrevistas do estudo foram conduzidas com os lojistas e clientes do Mercado Público de Porto Alegre e duraram, em média, até uma hora cada uma delas.

Conforme a figura 1, a divisão para a escolha dos lojistas e consumidores foi estrategicamente pensada a fim de abordarem-se as quatro zonas e o segundo piso do Mercado Público.

Figura 1: Divisão das entrevistas no Mercado Público.



Fonte: Elaborado pelos autores. (2010)

Houve a preocupação de entrevistar um lojista de cada zona geográfica do mercado, e o mesmo foi feito com os clientes. Ao todo, foram realizadas dezesseis entrevistas, sendo 11 respondidas por clientes, e 5 por lojistas, conforme representado no quadro 1. Um desses lojistas é o presidente da Associação do Mercado Público. As entrevistas foram feitas presencialmente com o uso de um gravador. Obteve-se como resultado das transcrições um texto de 20 laudas.

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Quem?	Quando?	Como/onde?	Quantas vezes?	Tempo aproximado	Função
Madalena	2010	Pessoal/Mercado Público	1	1 hora	Proprietária e logista da Banca 40 (Sorveteria e lancheria)
Gabriel	2010	Pessoal/Mercado Público	1	1 hora	Proprietário da Japesca (peixaria e temakeria) e Presidente do Mercado Público
Luis	2010	Pessoal/Mercado Público	1	45 minutos	Proprietário e logista Banca 11 (Fruteira)
Dessa	2010	Pessoal/Mercado Público	1	40 minutos	Proprietário e logista Flora Kolessar (Produtos de religião)
Márcia	2010	Pessoal/Mercado Público	1	1 hora	Proprietária e atendente Restaurante Telúrico (Vegetariano)

Rui	2010	Pessoal/Mercado Público	1	40 minutos	Terapeuta
Luis	2010	Pessoal/Mercado Público	1	30 minutos	Jornalista
Cláudia	2010	Pessoal/Mercado Público	1	40 minutos	Estudante
Letícia	2010	Pessoal/Mercado Público	1	35 minutos	Estudante
Erotíldes	2010	Pessoal/Mercado Público	1	45 minutos	Dona de casa
Rosália	2010	Pessoal/Mercado Público	1	40 minutos	Empresária
João	2010	Pessoal/Mercado Público	1	50 minutos	Comercial
Dionemary	2010	Pessoal/Mercado Público	1	50 minutos	Executiva de contas
Fernanda	2010	Pessoal/Mercado Público	1	40 minutos	Publicitária
Gabardo	2010	Pessoal/Mercado Público	1	40 minutos	Jornalista
Fabiana	2010	Pessoal/Mercado Público	1	45 minutos	Nutricionista

Fonte: Elaborado pelos autores (2010)

Para o presente estudo, utilizou-se a análise qualitativa de conteúdo (BARDIN, 1977) tendo como categorias de análise os elementos constitutivos das proposições teóricas. A análise do estudo foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu na escuta das fitas gravadas, das quais foram feitas as primeiras anotações. Na segunda etapa, foram analisadas as transcrições das fitas e as anotações das entrevistas pessoais, as fotos, os vídeos e as observações, cujos textos relevantes foram selecionados e agrupados conforme as categorias investigadas.

4 Mercado Público de Porto Alegre/RS -Brasil

O Mercado Público Central de Porto Alegre é a lembrança viva de um tempo de desenvolvimento da capital gaúcha. Até hoje, ostenta o título de ser um dos principais pontos turísticos e de compras da cidade. Histórico e indispensável, assim é o Mercado Público que recebe todos os dias mais de cem mil pessoas, por seus corredores neoclássicos, repletos de sabores, de cheiros e de história. O Mercado está situado no coração da capital gaúcha, entre o Largo Glênio Peres, a Praça Parobé e as avenidas Borges de Medeiros e Júlio de Castilhos. Fica ao lado da Prefeitura e de frente para o Chalé da Praça XV – outra grande atração da cidade (MERCADO PÚBLICO, 2010).

O primeiro Mercado Público ficou pronto em 1844, e era responsável por concentrar todo o comércio de carne da cidade. Hoje faz parte das tradições da cidade, principalmente por suas bancas históricas, como a “Banca 40” (uma sorveteria) e o centenário restaurante “Gambrinus”, um dos mais tradicionais da cidade. Não podemos esquecer-nos, também, do “Bar Naval” que, com 101 anos,

é um dos mais antigos bares da cidade. O Mercado tem sua arquitetura externa preservada. São, aproximadamente, 109 lojas. E elas vendem de tudo: especiarias, erva-mate e utensílios gaúchos, artigos para cultos religiosos, bacalhau e outros peixes e carnes, além das lancherias e dos restaurantes. São mais de 100 mil itens sob o mesmo teto (MERCADO PÚBLICO, 2010).

Após sua restauração, ficou dono de uma moderna infraestrutura, o que qualificou seus espaços interno e externo com duas escadas rolantes, dois elevadores, quatro baterias sanitárias para o público (mais um sanitário para deficientes físicos), um Memorial, dentre outras melhorias. Com as obras, o Mercado também ampliou o seu número de estabelecimentos comerciais e também conta com sistema de gás encanado central, além de vestiários e refeitório para seus funcionários, quatro câmaras frias (uma para lixo e três para produtos perecíveis) e um sistema de refrigeração. Além de oferecer produtos de qualidade com preços acessíveis, o Mercado Público também reserva espaço para manifestações culturais e comunitárias da cidade (MERCADO PÚBLICO, 2010).

5 Análise

O Mercado Público em si – com toda sua história, sua arquitetura, sua proximidade com a cidade e, óbvio, com o seu específico aroma – já é um importante argumento de venda. Ou seja, um comerciante já tem clientela garantida só por ter um espaço dentro do Mercado. Pode-se analisar, através das entrevistas e da narrativa dos entrevistados, que o Mercado não possui apenas aromas variados, mas, também, uma identidade olfativa marcante, o que faz desses aromas um componente importante na atmosfera do ambiente.

Uma das curiosidades importantes, ressalta-se, é o cheiro de peixe. Muitos dos entrevistados definem o Mercado Público como um local de cheiro forte, bom e único, porém indeterminado pela variedade de aromas, ainda que acabe citando o peixe em seus comentários e respostas. A relação de cheiro de peixe ao Mercado muito se dá pela referência histórica do local: “Antigamente, o peixe era realmente o cheiro predominante daqui. Mas com as mudanças que aconteceram, concentrando as peixarias em uma única área, isso não existe mais”, afirma a proprietária da Flora Kolessar (Entrevista, 2010).

Sr. Rui. complementa que:

[...] muito mais do que o cheiro de peixe estar presente nos corredores do Mercado Público, ele está presente na memória das pessoas. Hoje, caminhando pelo Mercado, se eu não passar pelas peixarias, não sinto o cheiro, mas, ao falar em aromas do Mercado Público, é impossível não mencioná-lo[...]Entrevista (2010).

Outro fato interessante ainda em relação ao aroma de peixe é o fato de os entrevistados, ao sentirem esse cheiro em outros locais que não sejam o Mercado Público, lembrarem-se dele. Aqui, cabe uma reflexão. Peixe remete a mar, praia, rio, litoral, pescaria ou até mesmo um jantar especial. Contudo, as pessoas afirmam lembrar-se do Mercado ao sentir esse cheiro.

Lindstrom (2009) cita dois psicólogos, Pierre Aarts e J. Stephan Jellinek, que estudaram a influência subconsciente do cheiro nos sentimentos, nas opiniões e no comportamento humano. Isso é denominado por eles de “Lembrança Implícita do Cheiro”. Esta descoberta reforça que quando um aroma de um estabelecimento ou marca remete a ela em outro local, acaba tornando-se um veículo efetivo da marca.

Essas lembranças associadas são marcadores somáticos. Experiências ou eventos que causam uma emoção e um padrão de reação. A cada contato que temos com o marcador, temos emoções similares àquelas que tivemos na primeira vez. Os marcadores, inclusive, fazem com que nossa memória fique mais clara (LINDSTROM, 2009).

O aroma provoca compra por impulso! Essa afirmativa foi unânime nas respostas dos entrevistados; em suma, se o aroma provoca esta reação, um mercado repleto de aromas particulares e interessantes tem uma grande ferramenta de venda. Sra. Madalena, proprietária da Banca 40, lembra que muitos clientes comentam a respeito dos aromas de sua banca. Como exemplo, cita seus morangos graúdos.

Os clientes que compram meus morangos, falam que eles lembram sua infância, quando não havia agrotóxicos nos produtos (Entrevista, 2010).

Já o Sr. Gabriel, proprietário da Japesca, e presidente do Mercado Público, diz que o cheiro é tão importante que seus clientes brincam que sua banca não tem

cheiro de peixe. O que significa um elogio, pois seus produtos estão sempre frescos. Já a Sra. Dessa, da Banca Kolessar, diz que seus clientes, ao sentirem o aroma de incenso na loja, acabam perguntando qual é a fragrância e acabam comprando (Entrevista, 2010). Os consumidores, ao responderem à mesma questão, afirmaram que os aromas são importantes porque passam a ideia de qualidade, que serve como uma forma de seleção. Uma das consumidoras afirma que, mesmo que já tenha realizado suas compras, quando sente um aroma que a atrai, vai até o local para descobrir o que é (Entrevista, 2010).

Kotler (1998, 2003), em seus estudos, afirma que o processo de decisão de compra está diretamente ligado ao despertar uma necessidade no indivíduo. Quanto maior for a necessidade, maior será a vontade de comprar. Uma vez que o consumidor percebe que sai do seu estado natural para o estado de desejo sobre algo, dá-se o início do processo de compra, seguido pelo comportamento de procura e só finalizando com sua necessidade satisfeita.

Outro ponto curioso é que, mesmo que os clientes digam que os aromas pouco importam para suas decisões de compra, afirmam que quando expostos a exemplos de compra por impulso por meio do aroma (exemplo: café e pão), todos responderam que efetuam a compra e que acabam consumindo os produtos devido ao bom cheiro.

Os aromas vendem. Sempre presentes, eles, mesmo que muitas vezes sem receber o crédito, ajudam a formar a sensação de necessidade de determinado produto, o que acaba resultando na venda. Um exemplo clássico, porém muito elucidativo, é o da padaria. Quem nunca pediu um pão recém-saído do forno, mesmo sem fome, só por causa do aroma?

No Mercado Público não é diferente. São tantos aromas, dos mais diferentes produtos no mesmo local, que fazem com que o cliente tenha no olfato um dos sentidos mais decisivos na escolha dos produtos, ainda que não perceba isso. De forma consciente ou inconsciente, os aromas são um forte atrativo na decisão de compra dos clientes do Mercado Público.

6 Considerações finais

A utilização do olfato como estratégia de marketing no Mercado Público está mais ligada à magia da mistura de aromas ali presentes, do que propriamente a uma ferramenta de venda, por parte dos comerciantes e proprietários das lojas.

Diversos benefícios com relação à combinação dos aromas, entrelaçados à atmosfera do Mercado Público, foram os grandes achados deste estudo. Primeiramente, esses cheiros trazem sensações memoráveis e associações positivas aos produtos e ambiente. Os aromas são fatores importantes não só para atrair, mas, também, para repelir os clientes. Para a maioria dos entrevistados pesquisados, o cheiro ruim tira o bom humor. Para aqueles que responderam não serem afetados pelo cheiro ruim, em contraponto, afirmaram que não voltariam a frequentar o local. Isso reforça que cheiros bons e ruins são relevantes para a permanência de uma pessoa em um estabelecimento de compra, e, uma vez agradáveis, provocam sensações de bem-estar e maior permanência no ambiente.

Com relação aos aromas dos produtos, mesmo falando de produtos idênticos, quando estes estão dentro de um supermercado ou dentro do Mercado Público, para os entrevistados apresentam-se com aromas com características e impressões diferentes. O supermercado passa o significado de produto industrializado; diferente do Mercado Público, que transmite a sensação de produtos frescos, coloniais, orgânicos e artesanais. Outro entrevistado comenta que o Mercado Público tem uma atmosfera que o supermercado não tem: supermercado é *frio*; enquanto o Mercado Público é *quente* (Entrevista, 2010).

Percebe-se o quanto são importantes para a história, as tradições e a atmosfera do Mercado Público para criar percepções, analogias e conclusões sobre os aromas dos produtos. A maioria dos comerciantes sabe que o aroma pode ser uma importante ferramenta de venda, mas, mesmo assim, não se esforça em criar estratégias para aguçar, instigar o olfato de seus clientes. E isso acontece por pura falta de informação sobre a importância e o retorno desta ferramenta.

Agradar ao olfato dos clientes é fácil e gera resultado. Exemplos não faltam: inclui desde o vendedor de churrasquinho de porta de estádio, que coloca uma gordura na grelha para espalhar o cheiro, ou acender o incenso para atrair seus clientes, como faz a Sra. Dessa, da Flora Kolessar (Entrevista, 2010), até o “cheiro de carro novo”, comumente usado em multinacionais da indústria automobilística, que o criaram, pois é o que agrada aos consumidores. Verifica-se que comprar no Mercado Público não é apenas consumir, é um *mix* de sensações que se respira experienciando a história de Porto Alegre, ao mesmo tempo em que se tem a garantia de produtos de qualidade.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATEY, Mark. *O significado da marca: como as marcas ganham vida na mente dos consumidores*. Rio de Janeiro: Best Business, 2010.
- BLANCO, Roberto Álvarez del Blanco. *Marketing Olfativo: que cheiro tem sua marca?*. Disponível em: <http://www.marketing.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=280:marketing-olfativo-que-cheiro-tem-sua-marca&catid=38:mkt&Itemid=82>. Acesso em: 15 set. 2010.
- DEFAVERI, Paula. *O consumidor quer mais experiência*. 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.mundodomarketing.com.br/3,929,o-consumidor-quer-mais-experiencia.htm>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- DOWDEY, Sarah. *Como funciona o olfato: marketing do olfato*. 2007. Disponível em: <<http://saude.hsw.uol.com.br/cheiro4.htm>> Acesso em: 22 set. 2010.
- _____. *Como funciona o olfato: olfato e memória*. 2007. Disponível em: <<http://saude.hsw.uol.com.br/cheiro3.htm>> Acesso em: 22 set. 2010.
- ENTREVISTA de pesquisa Mercado Publico de Porto Alegre. [S.l.: s.n.], 2010.
- FISK, Peter. *Marketing Genius*. England: Capstone Publishing Limited, 2006.
- HAUSER, Erik. *BrandAnimation: the experience threshold*. 27 mai. 2008. Disponível em: <<http://www.experientialforum.com/content/view/153/48/>>. Acesso em: 06 set. 2010.
- HERS, Rachel, Ph.D. *Eu sei do que gosto: preferências odor entendimento*. 28 jun. 2004. Disponível em: <http://www.senseofsmell.org/feature/smell101/lesson3/odor_whitepaper_print.php>. Acesso em: 19 out. 2010.
- HUMBERTO, Ricardo. Seduzidos pelo Olfato. *Revista Consumidor Moderno*. 2005. Disponível em: <<http://www.portaldosaromas.com.br/page6.php>>. Acesso em: 15 set. 2010.
- KNUTSON, Joining. Disponível em: <<http://www.sciencedaily.com/releases/2009/03/090305112354.htm>>. Acesso em: 6 set. 2010.
- KOTLER, Philip. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. *Princípios de Marketing*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- LINDSTROM, Martin. *A lógica do consumo: verdades e mentiras sobre o que compramos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LINDSTROM, Martin. *Brand Sense*. Porto Alegre: Bookman, 2007.

MURAD, Fernando. *Índice de compra no PDV cai para 76%, outubro de 2010*. Disponível em: <http://www.mmonline.com.br/noticias.mmurl=indice_de_decisao_de_compra_no_PDV_cai_para_76_porcento_&origem=mmbymail&id_noticia=144444>. Acesso em: 28 out. 2010.

MERCADO PÚBLICO. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/mercado-publico/default.php>>. Acesso em: 2010.

PIMENTEL, Marta. *Rebranding: como aproximar uma marca do consumidor*. São Paulo: Bnomics, 2007.

SCHMITT, Bernd H. *Marketing experimental*. São Paulo: Nobel, 2002.

_____. *Gestão da experiência do cliente: uma revolução no relacionamento com os consumidores*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

TAYLOR, Bill. *Emotional profits*. Disponível em: <http://blogs.harvardbusiness.org/taylor/2007/09/emotional_profits_netflix_and.html>. Acesso em: 16 set. 2010.

TERMERO, Maíra. *Fisgados pelo cheiro*. 2004. Disponível em: <<http://www.biomist.com.br/midia5.htm>>. Acesso em: 04 out. 2010.

TERRA, Thiago. *Mundo Marketing 2010*. Disponível em: <<http://mundodomarketing.com.br/reportagens/planejamento-estrategico/10679/marketing-com-entretenimento-para-encantar.html>>. Acesso em: 12 maio 2012.

YIN, Robert K. *Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UM NOVO CONTEXTO PARA *MOBILE GAMES* COMERCIAIS: ADAPTAÇÃO PARA FINS DE ENSINO

A NEW CONTEXT TO COMMERCIAL MOBILE GAMES:
ADAPTATION FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Régio Pierre da Silva *

Sonia Trois **

Tânia Luisa Koltermann da Silva ***

Valesca Amaro Cechin ****

* Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina.
✉ regio@ufrgs.br

** Mestranda em Design no Programa de Pós-Graduação em Design e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
✉ soniasemacento@gmail.com.

*** Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina.
✉ tania.koltermann@ufrgs.br.

**** Mestranda em Design no Programa de Pós-Graduação em Design e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
✉ valcechin@gmail.com

Resumo

Este trabalho buscou analisar *mobile games* que são disponibilizados para telefones celulares, *smartphones* e *tablets*, de forma que fosse possível inventariar suas qualidades e sugerir formas de adaptá-los para o uso em sala de aula. Para o estudo, foram analisados os jogos *Angry Birds* e *Puzzle Quest*, visto que eles são famosos em seus contextos e muito conhecidos do público. Conclui-se que o uso de *mobile games* em sala de aula é estimulante e que não existe a necessidade de criação específica para cada conteúdo.

Palavras-chave: Mobile. Jogos. Ensino. *Angry birds*. *Puzzle quest*.

Abstract

This paper aimed to analyze mobile games that are available for mobile phones, smartphone and tablets, in a way that was possible to inventory their strengths and to suggest ways to adapting them for use in the classroom. For the study, we analyzed the

games Angry Birds and Puzzle Quest, since they are famous in their own contexts and well known to the public. The use of mobile games in the classroom is stimulating; therefore, there is no need to develop a specific game to each class contents.

Key words: Mobile. Games. Learning. Angry birds. Puzzle quest.

1 Introdução

A noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se com lentidão e penetrou, tardiamente, no universo escolar, sendo sistematizada com atraso. No entanto, introduziu transformações decisivas [...] materializando a ideia de aprender divertindo-se. (SCHWARTZ, 1966)

O uso de jogos para o ensino representa, em sua essência, uma mudança de postura do professor em relação ao que é ensinar. O papel do professor muda de comunicador de conhecimento para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno. Ele só irá interferir quando isso se faz necessário, por meio de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa (GODOY ; MENEGAZZI, 2011).

Para Silva e Kodama (2004), quando uma criança brinca, tem a possibilidade de agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirma sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança. A curiosidade que a move para participar da brincadeira é, de certa forma, a mesma que move os cientistas em suas pesquisas. Assim, seria desejável conseguir conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar.

Somada a isso, temos atualmente a possibilidade de ter novas tecnologias móveis que auxiliam professores a passar seus conteúdos de maneira diferenciada aos alunos, como, por exemplo, os *e-books*, dicionários eletrônicos, portais de notícias que permitem acessar o conteúdo em tempo real etc. O uso da informática na educação através de *softwares* educativos possibilitou um ambiente de aprendizagem que une as características dos jogos com as de *software*. Essa união pode tornar o aprendizado mais agradável e interessante, devido à possibilidade maior de interação nos jogos e por estes incluírem sons, fotos, imagens, animações, entre outras mídias.

Além disso, os jogos despertam o interesse e atraem a curiosidade dos jovens. O presente trabalho busca investigar a relação dos alunos com os *mobile games* disponibilizados para telefones celulares, *smartphones* e *tablets*, e de que maneira podem ser aproveitados em sala de aula, visto que não apenas jogos educativos podem ser utilizados para o ensino, mas também jogos comerciais, que, quando bem utilizados, se tornam preciosos aliados de professores e suas disciplinas. Como forma de ilustrar e incentivar a sua utilização, são apresentados exemplos de jogos adaptados como ferramentas de ensino.

2 Tecnologias de informação e comunicação

O uso de tecnologias de comunicação, atualmente, é uma característica intrínseca da sociedade. Porter (2005) fala sobre a importância de as empresas criarem vantagem competitiva por meio da inovação tecnológica. Essa ideia é reforçada pelo fenômeno da globalização, em que as empresas fazem uso estratégico da tecnologia para aumentar a sua competitividade. Telas sensíveis ao toque e tecnologia sem fio estão se expandindo no mercado, oferecendo vantagens, tais como a economia de espaço, a disponibilidade de serviços, a conectividade entre as pessoas, a facilidade em auxiliar no processo de inclusão de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais, e do grande potencial para o ensino.

Segundo Moura (2010), os meios de comunicação estão presentes no cotidiano dos alunos. Procurar entendê-los e não negá-los é a saída para percorrer um novo trajeto. De acordo com pesquisas realizadas pelo instituto Synovate, o celular é o item tecnológico onipresente entre jovens e adultos do Brasil, da China e do Reino Unido. O levantamento sobre hábitos de consumo foi feito com 432 jovens de cada país. O resultado aponta que 90% dos jovens pós-adolescentes já têm celular, e 24% planejam comprar um novo. Intensificando no terreno do Brasil, a pesquisa aponta que 95% dos jovens brasileiros possuem celular e 17% não vivem sem celular (TEIXEIRA, 2009, p. 32). Como canal de comunicação, o celular é útil, ágil e de baixo custo. Além de funcionar como telefone, para recebimento e realização de chamadas, o celular evoluiu e recebeu adaptações, passando a reunir tarefas de outros aparelhos, como por exemplo, acesso à internet tal qual um computador, o que permite que o usuário brinque como com um *videogame*, tire fotos como com uma câmera fotográfica etc.

Semelhante a um celular *smartphone*, os *tablets* oferecem a vantagem de ter uma tela maior, o que possibilita o uso do aparelho como substituto de livros e cadernos. Suas vendas ainda são poucas quando em comparação com o número de *smartphones*, mas isso tende a mudar devido à lei de incentivo fiscal oferecido pelo governo brasileiro (Lei nº 11.196/2005) e à popularização dos aparelhos. Atualmente, pode-se perceber a dimensão do aumento das vendas ao analisar-se o estudo realizado pela Consultoria IDC. Nele são estimadas que as vendas mundiais devem chegar a 107 milhões de unidades em 2012, contra 60 milhões de aparelhos comercializados em 2011 (IDC, 2012). No Brasil, a previsão é de que sejam comercializados 2,5 milhões de *tablets* em 2012, um crescimento de 200% se comparado com o ano anterior. Ainda segundo o mesmo estudo, 12% dos *tablets* vendidos no primeiro trimestre de 2012 foram para o mercado corporativo, que nesse estudo envolve governo e educação. “O setor público já demonstra interesse de utilizar o produto no ambiente escolar e, para o final de 2012 e início de 2013, está prevista uma entrega de 900 mil *tablets* ao MEC, o que deve impulsionar ainda mais os números deste segmento”, completa o analista da IDC (IDC, 2012).

3 Educação, jogos e nativos digitais

Prensky (2001) criou os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” como maneira de designar a relação das pessoas com a tecnologia, referindo-se às mudanças causadas no âmbito social nas novas gerações. Os jovens da atualidade, os nativos digitais, cresceram convivendo com a tecnologia de maneira ampla – computadores, *videogames*, celulares etc. – por toda sua vida e, com isso, aprenderam a processar as informações recebidas de maneira totalmente diferente. Gostam de processos paralelos e multitarefas, procuram a diversão em vez do “trabalho sério” e estão acostumados a receber informações de maneira muito rápida. Segundo o autor, nos Estados Unidos, estudantes na faculdade passaram menos de 5 mil horas de suas vidas lendo, mas mais de 10 mil horas jogando *videogames*.

Do outro lado, estão os imigrantes digitais, que são as gerações que precisaram acostumar-se com a presença da tecnologia como existe hoje. Como o nome indica, são imigrantes, e os graus de adaptação a essa nova realidade variam – alguns se adaptam mais facilmente, outros menos. Segundo Prensky, existe um conflito entre essas gerações, visto que essa nova maneira de processamento de informações torna a comunicação difícil (por vezes, quase impossível) entre esses

dois públicos, e o sistema educacional atual está totalmente baseado nos métodos tradicionais/clássicos de comunicação do conhecimento, o que o torna defasado e ineficiente para a nova geração (PRENSKI, 2001).

Green e Bigum (2002) também utilizam uma terminologia bastante específica para se referir a essa diferença entre as gerações na sala de aula: os “alienígenas”. Nesse caso, tanto os educadores quanto os estudantes, de seus pontos de vista, veem o outro como um alienígena. Conforme os autores:

tem havido [...] uma onda crescente de pânico moral, cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou diferença, mas, mais radicalmente, sua alteridade, a ameaça que isso apresenta para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o sujeito, para o eu (GREEN; BIGUM, 2002, p. 212).

Tanto Prensky (2001) quanto Green e Bigum (2002) enfatizam que a mudança cultural e epistemológica envolve necessariamente mudanças em termos de escolarização, pedagogia e ensino. Carrano (2008) aponta que o poder de formação de sujeitos pela instituição da escola é relativizado pelas redes culturais e educativas, com destaque para os meios de comunicação, os mercados de consumo e os grupos de identidade. O autor questiona sobre até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escolar, considerá-lo interessante e habitá-lo, se esse espaço não permite que suas culturas se realizem ou sejam visíveis. Para isso, ele propõe a incorporação de saberes e práticas culturais dos alunos na articulação dos currículos, que permita a multiplicidade de sujeitos culturais, na busca de um espaço escolar que produza sentido no diálogo com os estudantes (CARRANO, 2008).

Nesse paradigma pós-moderno, portanto, é preciso primariamente pensar no professor como um parceiro para a construção do conhecimento, e no estudante como um sujeito ativo no processo. A característica da autodidaxia, atualmente, já é essencial no modo de aprendizagem dos jovens, em sua relação com aparatos tecnológicos e de comunicação. A produção de materiais educativos deve potencializar a questão comunicacional, para possibilitar ao estudante realizar sua aprendizagem de modo independente (BELLONI, 2001). Prensky afirma que, para melhor se comunicar com os estudantes, é necessário reestruturar os métodos existentes, adaptando-os às linguagens que os nativos digitais já criaram. O autor ainda cita os jogos digitais como um fenômeno bastante interessante para a parte de educação e

exemplifica dizendo: “Na geografia – que é bastante ignorada atualmente – não há razão para que uma geração que consegue memorizar mais de 100 personagens de Pokémon e todas suas características não seja capaz de aprender os nomes, populações, capitais e relacionamentos de todas as 101 nações do mundo. Só depende de como isso é apresentado” (PRENSKY, 2001, p. 5, tradução nossa).

Squire (2003) relata que, ao mesmo tempo em que *videogames* tornam-se cada vez mais populares entre os estudantes, educadores em geral posicionam-se em duas vias: aqueles que são contra a utilização desses jogos, por acreditar que podem fomentar atitudes violentas, agressividade, isolamento social etc., e aqueles que veem nesse tipo de jogo uma poderosa ferramenta de motivação e engajamento. O autor coloca, em relação aos *videogames* na educação, que boa parte da pesquisa na área envolve uma comparação do ato de jogar ao de assistir a uma aula – associação que, frequentemente, causa resultados equivocados, visto que cada atividade requer uma abordagem pedagógica distinta e é apropriada para tipos diferentes de experiência de aprendizagem.

4 Jogos: definições e conceitos

Os atos de brincar, jogar, se divertir são inerentes aos seres humanos. Brincadeiras, competições, desafios, são múltiplas formas de entretenimento e diversão, que possuem um papel fundamental na construção do indivíduo, na descoberta e compreensão do mundo. Atrativos e motivadores, os jogos são tão antigos quanto a civilização, e existem em todas as culturas, em variadas formas e para as mais diversas faixas etárias, adaptados de acordo com sua complexidade e contexto.

Existem diversos conceitos sobre o que é um jogo. Huizinga (2000) afirma que o jogo é mais antigo que a cultura, pois, enquanto esta pressupõe a existência de uma sociedade humana, o jogo pode ser observado nas brincadeiras dos animais, nas quais se podem encontrar os elementos essenciais do jogo praticado entre humanos. O autor conceitua o jogo como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

McGonigal (2011) coloca quatro características definidoras de um jogo: um objetivo (o resultado que os jogadores desejam obter), regras (limitações sobre as maneiras como o jogador pode atingir o objetivo), sistema de *feedback* (mostra ao jogador o quão perto ele está de atingir seu objetivo) e participação voluntária (todos os participantes conhecem e concordam com o objetivo, as regras e o sistema de *feedback*, e possuem liberdade para entrar ou sair de um jogo conforme sua vontade).

Já Schell (2008) afirma que um jogo é uma atividade de solucionar problemas, com um viés de diversão, e aponta características dos jogos em geral: são jogados intencionalmente; possuem objetivos; têm conflito; têm regras; podem ser vencidos e perdidos; são interativos; possuem desafio; podem criar seu próprio valor interno; motivam jogadores; podem criar sistemas formais e fechados. De acordo com Schell (2008), ao perguntar às pessoas sobre o que elas gostam nos jogos em geral, uma resposta que parece se aplicar a todos os jogos é: “Eu gosto de resolver problemas” (SCHELL, 2008, p. 34).

Koster (2005) conceitua os jogos como representações icônicas de padrões existentes no mundo, e ferramentas poderosas e fundamentais para o aprendizado. Segundo ele, o cérebro humano busca constantemente identificar novos padrões em todas as atividades executadas, de forma a aprendê-los, praticá-los e internalizá-los para que seja possível realizar atividades relacionadas àquele padrão de maneira automática.

Culturalmente, há uma tendência de ter “trabalho” como o oposto de “jogo”. Enquanto o “trabalho” é visto como algo com restrições, regras e seriedade, o “jogo” diz respeito ao divertimento, ao prazer, à liberdade. Mas nota-se que a existência de regras é apontada como um elemento constitutivo forte dos jogos em geral. Um exemplo: no jogo de golfe, o objetivo é acertar uma bola dentro de buracos no campo. A maneira mais fácil de se fazer isso seria carregar a bola e depositá-la dentro do buraco, mas isso não seria um jogo. Então existem diversas regras sobre a utilização de tacos, distância mínima, pontuações, que são o que tornam o jogo divertido (MCGONIGAL, 2011; CHATFIELD, 2011). Jogos, portanto, são mais semelhantes a trabalho do que possa parecer à primeira vista. O que os diferencia, principalmente, é uma característica comum às definições de jogo: a participação voluntária – ou seja, para ser divertido, o ato de jogar não deve ser imposto, pois nesse caso perde sua essência e pode passar a ser visto pelo jogador como algo mais semelhante a “trabalho” (SCHELL, 2008; KOSTER, 2005, MCGONIGAL, 2011).

Essa questão deve ser levada em conta toda vez que um jogo for utilizado como instrumento educativo. A participação do estudante não pode ser forçada. Por isso, pode-se pensar que a própria terminologia de “jogo educativo” pode ser considerada uma falha, pois pressupõe a questão do estudo já no próprio nome. Os jogos, por si só, ensinam, mas na maioria dos casos são conteúdos diferentes daqueles esperados pelos currículos escolares. A utilização de jogos como ferramenta educativa existe há muito tempo, mas com o advento de novas tecnologias e a popularização dos jogos digitais, esse aspecto dos jogos educativos ganhou força e vem se popularizando cada vez mais.

5 Jogos digitais e seus jogadores

Os jogos digitais, ou *games*, são, atualmente, elementos de extrema relevância na sociedade. Em uma época em que a chamada “geração Atari” – ou seja, a geração que desde sua infância envolveu-se com jogos digitais – está numa faixa etária em torno dos 35 anos, convivemos todos os dias com a presença de games ou produtos que possuem características intrínsecas destes nos ambientes mais variados (ALVES, 2008; SQUIRE, 2003).

A cultura dos games já conquistou seu lugar na sociedade, influencia o comportamento de milhares de pessoas, promove mudanças nos meios de aprendizagem, desenvolve sentidos e novas formas de raciocínio, e não pode ser considerada mais apenas como um divertimento sem importância. Esse aspecto pode ser visto ao se observar o crescimento da indústria de games. A indústria de jogos digitais cresce continuamente, ano após ano. Segundo pesquisa realizada pela Abragames (2008), o produto nacional bruto no setor de jogos digitais no Brasil é de R\$ 87,5 milhões, somando-se *software* e *hardware*. É um setor com ampla perspectiva de crescimento, tanto no que diz respeito ao mercado nacional quanto internacional (ABRAGAMES, 2008).

Uma divisão informal comum nas categorias de jogadores se dá entre os chamados *hardcore players* e os *casual players*. Os *hardcore players* são aqueles jogadores que se dedicam continuamente a um jogo, tentando superar-se cada vez mais, desvendar os segredos daquele universo, conseguir melhorar suas habilidades. Interessa a esses jogadores que um jogo seja detalhado, com várias possibilidades para explorar e desafios que requeiram maior tempo de raciocínio e exploração. *Games* próprios para esse estilo de jogador costumam ser com-

plexos, possuem uma história bem desenvolvida e suas metas demandam várias horas de jogo para serem atingidas. A palavra-chave para descrever esse tipo de jogador/jogo é “imersão” (KIRMAN e LAWSON, 2009; RITTERFELD, CODY; VORDERE, 2009; JUUL, 2010).

Já os *casual players* são os jogadores que procuram uma diversão imediata, rápida e acessível; portanto, não buscam um compromisso maior com os jogos e não têm interesse em explorar uma história aprofundada. As características que prevalecem nos jogos que atingem essa categoria de jogadores são a aprendizagem rápida (são extremamente intuitivos e fáceis de jogar), metas que podem ser alcançadas rapidamente, com minutos ou mesmo segundos de jogo e existem para diversas plataformas, como *videogames*, sites, programas para computador e dispositivos móveis. Os *casual players* englobam a maioria dos jogadores, e seus jogos possuem um público bastante amplo, de todos os sexos e faixas etárias, que não se definiria como *gamer* tradicionalmente. A palavra-chave dos *casual players* é “passatempo” (KIRMAN e LAWSON, 2009; RITTERFELD, CODY; VORDERE, 2009, JUUL, 2010).

6 Mobile Games: Jogos para plataformas mobile

Um *mobile game* é um jogo que roda em celulares, smartphones, PDAs, tablets, etc. Esse tipo de jogo não inclui aqueles que possuem um aparelho específico para rodá-los, tal como o Nintendo 3DS® ou o PlayStation Vita®.

O primeiro jogo feito para um aparelho celular foi o “Tetris”, disponibilizado no aparelho celular Hagenuk MT-2000 em 1994 (HAGENUK, 2012). Três anos depois, no ano de 1997, a Nokia lançou o jogo “Snake” (NOKIA, 2012). *Snake* e seus variantes são, até hoje, os *mobile games* mais jogados em celulares, sendo possível de encontrá-los em mais de 350 milhões de aparelhos ao redor do mundo (MORE, 2009).

Aos poucos foi tornando-se possível melhorar a capacidade de armazenar dados e gerar gráficos nos telefones celulares, o que significava que a sofisticação dos jogos produzidos poderia ser elevada. Isso também significava que as companhias poderiam lucrar com a produção de jogos específicos para esses aparelhos devido a sua qualidade. Por causa da disseminação das câmeras nos celulares, foi possível, para a empresa Panasonic, em 2003, desenvolver um *virtual pet* que era alimentado quando o dono do aparelho tirava fotos de comidas com seu celular (HERMIDA, 2003).

A maior parte dos jogos para plataformas *mobile* de hoje em dia possui os mesmos gráficos que alguns consoles de *videogame* da 4ª (de 1987 até 1993, com *videogames* de 16-bits) e 5ª (de 1993 até 2001, com *videogames* de 32-bits, 64-bits e alguns 3D) geração, mas já é possível encontrar jogos sendo produzidos exclusivamente para os novos modelos de celulares e *tablets*.

7 Dispositivos móveis em sala de aula

O número de horas gasto por uma pessoa conectada através de seus *gadgets* vem aumentando. Em pesquisas feitas pela Mobile Advertising (2011), no período entre 2010 e 2011, o tempo médio que o consumidor adulto dos EUA passou com seu celular aumentou 30%, alcançando a marca de 1 hora e cinco minutos por dia. Isso representa 10% do tempo que ele gasta por dia com outros tipos de mídias incluídas na mesma pesquisa (TV, Internet, rádio, revistas e jornais).

Com a popularização de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, vê-se ocorrer gradualmente a interferência direta da existência “virtual” na “real” e vice-versa, até desaparecer a divisão entre essas existências, criando uma única identidade sem fronteiras. Os dispositivos móveis se tornam onipresentes – estudantes fotografam, gravam ou digitam as informações comunicadas em aula, em vez de copiá-las no caderno, ao mesmo tempo em que acessam redes sociais, mandam mensagens de texto, ouvem música, jogos (em alguns casos, fazem tudo isso simultaneamente), tentando não serem vistos pelo professor.

Com relação ao uso que dão para estes aparelhos, sabe-se que 90% dos usuários de *smartphone* jogam algum tipo de *mobile game* pelo menos uma vez por semana (CROSETT, 2011). Esses usuários não são apenas os adultos, mas também crianças, que utilizam os aparelhos de seus pais não apenas como diversão, mas como meio para aprender. Isso pode ser comprovado quando nos deparamos com a pesquisa realizada pela empresa Nielsen (2012), segundo a qual, em 77% das vezes em que a criança utiliza o *tablet*, é para jogar games e, em 57%, é para acessar aplicativos educacionais.

A utilização de dispositivos móveis está cada vez mais calcada na constituição social, e é papel do educador trazer à tona uma reflexão crítica sobre as tecnologias e o âmbito que as permeia. É mais proveitoso, portanto, que o professor consiga fazer uso dessas ferramentas para se comunicar com os estudantes e integrá-las ao ensino do que simplesmente proibir seu uso. Squire (2003) aponta que

existem contextos socioculturais muito ricos que envolvem o “jogar *videogame*”, aproximando amigos e família, e a pesquisa nessa área revela diversos padrões de como os humanos interagem com a tecnologia. Entender essas dinâmicas pode ser bastante útil para criar ambientes de aprendizagem interativos.

Adaptar jogos já existentes é um dos caminhos a ser seguido. Existem vantagens de adaptar um jogo não educacional a propósitos educativos, como o fato de poder explorar um jogo já conhecido pelo seu público em outro contexto, a redução de custos com a produção de jogos educativos específicos para um conteúdo e a garantia de que um jogo já conhecido vai ser atrativo e divertido. A seguir, serão abordados jogos adaptados com sucesso para o ensino em sala de aula.

8 Jogo 1 – *Angry Birds*

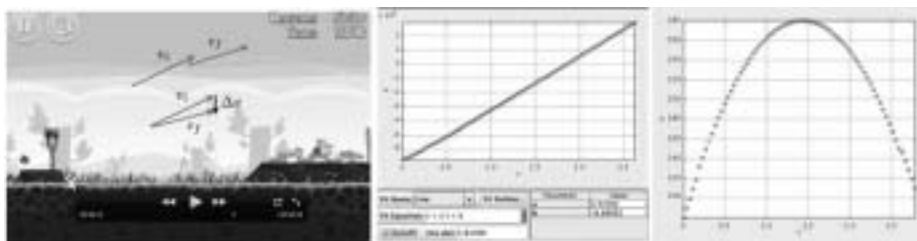
Angry Birds® (ROVIO, 2009) é um jogo de *puzzle* e estratégia, que foi desenvolvido pela Rovio e lançado inicialmente para o sistema *mobile* da Apple, em 2009. Desde lá, o jogo se expandiu para diversas outras plataformas *mobile* e também com versões para computador, inclusive integradas a redes sociais. No jogo, os jogadores usam um estilingue para lançar passarinhos em porcos, posicionados em estruturas, que são derrubadas, com o objetivo de destruir todos os porcos da fase, e novos pássaros com habilidades diferentes vão sendo liberados à medida que se evolui no andamento do jogo. É um jogo casual, de popularidade muito alta: em maio deste ano, foi anunciada a marca de um bilhão de downloads de *Angry Birds*® e suas continuações.

Apesar de ser um jogo sem propósito educativo, sua dinâmica, baseada nos princípios da Física de lançamento de projéteis, gravidade, atrito e colisões, faz com que venha sendo bastante aproveitado para ensinar esses conteúdos. Ridley (2011) coloca que prever trajetórias de parábolas é algo que parece intrigar os humanos (como também pode se ver no caso do golfe, futebol, cricket, dentre outros jogos). Ele aponta que o lançamento de projéteis para caça pode ter sido um diferencial na evolução do ser humano.

Mesmo com essa atração natural, Burk (2011) diz que o ensino de lançamentos de projéteis é uma das áreas da Física mais complicadas de se ensinar, e uma das mais “traumáticas”, pois envolve diversas variáveis, como equações cinemáticas, vetores e motricidade de projéteis. Para melhorar essa situação, ele fez uma experiência com seus alunos adaptando *Angry Birds*® com o propósito de abordar esse conteúdo. Utilizando o Tracker, um programa de análise de vídeo e

ferramenta de modelagem feita para o ensino de física, foi feito um rastreo dos personagens em movimento no jogo, e assim ele gerou vários gráficos das funções representando o deslocamento em x, y e velocidade dos pássaros lançados. A Figura 1 abaixo compila algumas das imagens utilizadas por Burk.

Figura 1: Imagens utilizadas na adaptação de Angry Birds para o ensino de física.



Fonte: BURK, 2011.

Os resultados, segundo Burk, foram de que, em 30 minutos de discussão, os estudantes conseguiram descobrir e entender as duas ideias principais da motricidade de projéteis: que o componente horizontal do movimento é a velocidade constante, enquanto que o componente vertical é a aceleração constante. De acordo com ele, ambos os conceitos foram tão bem entendidos que os estudantes se consideraram capazes de resolver a maioria dos problemas de Física nessa área (BURK, 2011).

9 Jogo 2 - *Puzzle Quest*

O jogo *Puzzle Quest*® foi desenvolvido pela empresa australiana Infinite Interactive em 2007 para o Nintendo DS e para o PSP. O jogo mistura elementos de RPG e Puzzle. O mundo, a linha do tempo, os mapas, os personagens com características distintas e as ações do jogador influenciando na história do jogo podem ser considerados como características do estilo RPG. Os combates e as ações são conduzidos via Puzzles, em que jogadores e monstros se revezam em turnos para realizar ações por meio da combinação de joias da mesma cor.

Durante o jogo, é necessário executar várias tarefas associadas não apenas à linha da história principal, mas realizando outras missões e fazendo com que os jogadores ganhem ouro, armas e outros itens que serão necessários durante a jornada do jogador.

Para Andrade (2005), o RPG funciona como ferramenta para preparar o jovem a interagir na sociedade, tanto profissional quanto socialmente. De acordo com

Biz (2008), diversas empresas utilizam o RPG para treinamento de pessoal, uma vez que a premissa básica do jogo é a simulação da realidade. Além disso, através do jogo, é possível resgatar valores morais e éticos, estimular o raciocínio, a cooperação e a interação, além do auxiliar no desenvolvimento mental e social daqueles que jogam.

Existem várias propostas de uso de RPG na própria sala de aula, como o trabalho de Marcatto (1996), que fala da transmissão de conteúdo formal escolar (as matérias das disciplinas) diluídas nas aventuras de um RPG. De maneira aplicada, Biz (2008), na revista Nova Escola cita o professor Francisco de Assis Nascimento Júnior, que inventou diversos jogos para apresentar às turmas do 9º ano. Esses jogos têm por objetivo ilustrar alguns assuntos de que os alunos não gostavam, como, por exemplo, as equações sobre o comportamento das partículas em velocidade aproximada à da luz, ou coisas que seriam impossíveis de demonstrar em um laboratório escolar, como uma explosão nuclear.

Com isso em mente, podemos perceber que, inspirados em jogos como o *Puzzle Quest*®, o professor pode criar “mundos” em que seus alunos consigam vencer seus medos e vilões e realizar tarefas, aprendendo de uma maneira divertida e atraente. As formas de realizar ações que foram encontradas no jogo (combinação de joias coloridas) podem ser substituídas por outras, como Cruzadinhas, Caça-palavras, Xadrez etc, dependendo do contexto e da aula que o professor pretende ministrar.

10 Considerações finais

O envolvimento em jogos, de maneira geral, é inerente ao ser humano. Jogar está diretamente relacionado a aprender. Segundo Moura (2010), tentar fugir dos *gadgets* e das novas tecnologias não é mais uma alternativa para quem se encontra em qualquer ramo de negócio. A gestão educacional precisa absorver as tecnologias móveis e as profundas transformações e mudanças que resultam do surgimento e aperfeiçoamento delas, tanto no comportamento e nos hábitos de consumo de jovens e adultos como em toda a sociedade.

Os jogos digitais ocupam hoje uma posição de destaque no entretenimento de crianças, jovens e adultos. Este artigo buscou refletir acerca de questões sobre as relações entre os jogos digitais e a educação, pontuando características relevantes para o trabalho de educadores na adaptação de jogos para o uso em sala de aula.

No *Angry Birds*®, bem como em jogos similares, destaca-se a utilização da Física como elemento principal da jogabilidade. O jogador, para progredir com sucesso

nas fases, precisa assimilar conceitos como impulso, atrito, gravidade e deslocamento. Por se tratar de um jogo com ampla divulgação, também é possível que diversos alunos já tenham o aplicativo em seus dispositivos móveis, o que gera uma forte identificação com o conteúdo apresentado dessa maneira: não só é um jeito de aprender física, mas também de colaborar para que o estudante se torne um jogador melhor.

Tomando o jogo *Puzzle Quest*® como um modelo de RPG, pode-se perceber a ampla gama de combinações possíveis entre conteúdo didático e o jogo em si. É possível combinar sistemas de batalha diversos, de forma que o aluno utilize o conhecimento nas matérias que o professor deseja ensinar, como “arma” para superar determinado desafio. Além disso, um RPG que venha a ser proposto pelo professor (ou mestre do jogo) permite ao aluno/jogador uma grande liberdade para testar teorias, ações e conhecimentos, pois ele não se encontra preso à obrigação de acertar de primeira os questionamentos que lhe são feitos.

Durante o estudo, foi possível perceber que existem diversos *mobile games* que poderiam ser utilizados em ambientes de ensino. Sugere-se que, para essa utilização, sejam buscados jogos que possam ser relacionados com o conteúdo, observando-se a jogabilidade, a mecânica do jogo, a contextualização e a história. Disciplinas como Geografia podem tirar proveito de jogos que explorem regiões diversas do mundo e seus diversos aspectos, como *Pandemic 2* (CRAZY MONKEY GAMES, 2008); já a Química pode fazer uso de jogos como *Little Alchemy* (SOMETIMES WE FLY, 2012), que permite a combinação de elementos diversos. É importante também, se possível, que o professor acompanhe e jogue o que seus alunos têm o costume de jogar. Isso permite que se conheça melhor o público com quem o professor trabalha, ajuda a ampliar o repertório conhecido de jogos e faz com que os alunos se sintam representados na aula.

O diferencial que deve existir é a criatividade com que os professores irão, aos poucos, apropriar-se destas ferramentas e utilizá-las em sala de aula. Foram percebidos diversos fatores benéficos ao estudante, com destaque para a comunicação mais direta – na linguagem do jovem – a sensação de criar um ambiente familiar para o estudante, a motivação intrínseca derivada do jogo e a diversão.

Ao adaptar ou utilizar um jogo com propósitos educativos, é relevante o enfoque na questão do divertimento, de forma que esse seja reconhecido como um jogo propriamente dito – e não como conteúdo escolar “disfarçado” com roupagem lúdica. É preciso envolver, motivar e incentivar o jogador a se esforçar para melhorar suas habilidades no jogo.

Sugere-se, como continuidade deste trabalho, que sejam feitas novas experiências práticas em sala de aula, a fim de aumentar o repertório de uso de jogos como instrumento didático. Novas pesquisas na área são relevantes para o contexto dos jogos educativos, podendo aproximar as áreas de *games* e educação de forma mais eficiente.

Referências

ABRAGAMES. *Pesquisa Abragames: A Indústria Brasileira de Jogos Eletrônicos*. 2008. Disponível em: <<http://www.abragames.org/docs/Abragames-Pesquisa2008.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

ALVES, L. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. *Educação, Formação & Tecnologias*; v.1, n.2, p. 3-10, nov. 2008.

ANDRADE, F. Caminhos para o uso do RPG na Educação. *Revista eletrônica do grupo ALEPH*. vo. 2, n. 09, fev/mar. 2006. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/caminhos_para_o_uso_do_rpg_na_educacao.pdf> Acesso em: 17 jul. 2012.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001

BIZ, M. O ABC do RPG: Professores que embarcaram nos chamados jogos de interpretação explicam como usar o recurso para ensinar conteúdos do 6º ao 9º ano. *Revista Nova Escola*, v. 23, n.214, p.60-64, ago. 2008.

BURK, J. *Why you should wait to teach projectile motion part 2: introducing projectile motion using Angry Birds*. 2011. Disponível em: <<https://quantumprogress.wordpress.com/2011/02/17/why-you-should-wait-to-teach-projectile-motion-part-2-introducing-projectile-motion-using-angry-birds/>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflito e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211.

CHATFIELD, T. *Fun Inc.: Why Gaming will Dominate the Twenty-first Century*. Nova York, 2011.

CRAZY MONKEY GAMES. *Pandemic 2*. [Jogo Digital]. 2008. Disponível em: <<http://www.crazymonkeygames.com/Pandemic-2.html>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

CROSETT, K. *Mobile game marketing to increase*. Marketing Forecast. 18 mar 2011. Disponível em: <<http://www.marketingforecast.com/archives/10608/>> Acesso em: 15 jul. 2012.

GODOY, C. L. S.; MENEGAZZI, M. O uso de jogos no ensino da Matemática. In: *XIV Salão Intermunicipal de pesquisa*. ULBRA Guaíba. 26 a 26 out. 2011.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208-243

HAGENUK. *Hagenuk History*. Alemanha, 2012. Disponível em: <<http://www.hagenuk-germany.de/en/history.html>> Acesso em: 15 jul. 2012.

HERMIDA, A. *Japan leads mobile game craze*. BBC News. 28 Ago. 2003. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/3186345.stm>> Acesso em: 15 jul. 2012.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

IDC (Internacional Data Corporation). *Pesquisa da IDC revela que foram vendidos mais de 370 mil tablets no primeiro trimestre de 2012*. Disponível em: <http://www.idclatin.com/news.asp?ctr=bra&id_release=2249> Acesso em: 17 jun.2012

INFINITE INTERACTIVE. *Puzzle Quest* [Jogo Digital]. 2007. Disponível em: <<http://www.puzzle-quest.com/>>. Acesso em: 12 jun. 2012

JUUL, J. *A Casual Revolution: Reinventing Video Games and Their Players*. Londres: MIT Press, 2010.

KIRMAN, B.; LAWSON, S. Hardcore Classification: Identifying Play Styles in Social Games Using Network Analysis. In: NATKIN, S.; DUPIRE, J. (Eds.). *Entertainment Computing – ICEC 2009*. Lecture Notes in Computer Science. [S.l.]: Springer Berlin / Heidelberg, v. 5709, p. 246-251, 2009.

KOSTER, R. *A theory of fun for game design*. Arizona: Paraglyph Press, 2005.

MARCATTO, A. *Saindo do quadro*. São Paulo: Consciência, 1996.

MCGONIGAL, J. *Reality Is Broken: why games make us better and how they can change the world*. Nova York: Penguin Press, 2011.

MOBILE ADVERTISING. *Relação entre tempo de uso diário e receita publicitária no celular é desigual nos EUA*. Mobile Time. 13 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.mobiletime.com.br/13/12/2011/relacao-entre-tempo-de-uso-diario-e-receita-publicitaria-no-celular-e-desigual-nos-eua/253777/news.aspx>> Acesso em: 18 jul. 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 137-144, set. 2000. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS.

MORE, J. *History of Nokia part 2: Snake*. Conversations Nokia. 20 jan 2009. Disponível em: <<http://conversations.nokia.com/2009/01/20/history-of-nokia-part-2-snake/>> Acesso em: 15 jul. 2012.

MOURA, D. *Tecnologia móvel: uma aliada no ambiente educacional*. 28 set. 2010. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/professores-e-co>>

ordenadores/para-sala-de-aula/leitura.html?newsID=9bc5a1e3d43b4702b10ca597076941de> Acesso em: 15 jul. 2012.

NIELSEN COMPANY. *American Families See Tablets as Playmate, Teacher and Babysitter*. Nielsen Wire. Nova York, 16 Fev. 2012. Disponível em: <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online_mobile/american-families-see-tablets-as-playmate-teacher-and-baby-sitter/> Acesso em: 16 jul. 2012

NOKIA. *The mobile revolution*. Disponível em: <<http://www.nokia.com/global/about-nokia/about-us/story/the-mobile-revolution/>> Acesso em: 15 jul. 2012.

PORTER, M. E. *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. 22. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 9 jan 2001.

RIDLEY, M. *Tracing Those Angry Birds to the Dawn of Man*. 2011. Disponível em: <<http://www.csmonitor.com/Science/2012/0323/Angry-Birds-Space-billed-as-an-educational-tool.-Really>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

RITTERFELD, U.; CODY, M. J.; VORDERER, P. *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Nova York: Taylor & Francis, 2009.

ROVIO. *Angry Birds*. [Jogo Digital]. 2009. Disponível em: <<http://www.angrybirds.com>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

SAVARESE, M. *Governo anuncia distribuição de 600 mil tablets para ensino médio*. UOL Educação. Brasília, 7 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/02/07/governo-anuncia-distribuicao-de-600-mil-tablets-para-ensino-medio.htm>> Acesso em 15 jul. 2012

SILVA, A. F.; KODAMA, H. M. Y. Jogos no Ensino da Matemática. In: *II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática*. Universidade Federal da Bahia, 25 a 29 out. de 2004.

SCHELL, J. *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Burlington: Elsevier/Morgan Kaufmann, 2008.

SCHWARTZ, L. *Théorie des Distributions*. Paris: Editora Hermann, 1966

SOMETIMES WE FLY. Little Alchemy. [Jogo Digital]. 2012. Disponível em: <<http://www.littlealchemy.com>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

SQUIRE, K. Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulation and Gaming*, v. 2, p. 49-62, 2003.

TEIXEIRA, A. Geração celular. *Revista Época Negócios*, n. 27, maio 2009.

Normas para Publicação

Competência - Revista da Educação Superior do Senac-RS é uma publicação de periodicidade semestral cujo objetivo é promover e divulgar artigos e resenhas que contribuam para o desenvolvimento de áreas multidisciplinares.

Os artigos publicados são resultado da produção de mestres e doutores e versam sobre *Educação, Moda, Meio Ambiente, Gestão e Negócios, Comunicação e Informação, Hospitalidade e Lazer*.

A Revista também aceita resenhas de livros de pesquisadores e discentes de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, desde que as obras contemplem as áreas já mencionadas.

Os textos devem seguir as orientações abaixo.

1. Somente serão publicados trabalhos inéditos, de natureza técnico-científica, relacionados às seguintes áreas: *Educação, Moda, Meio Ambiente, Gestão e Negócios, Comunicação e Informação, Hospitalidade e Lazer*; nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.
2. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o Senac-RS, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete a devolver as colaborações recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da Revista como cortesia.
3. Os originais encaminhados para análise serão submetidos ao Conselho Consultivo para emissão de parecer. No processo avaliativo, os nomes dos autores, assim como dos pareceristas, serão omitidos. Os textos que não estiverem em conformidade com as normas gerais e com as normas para publicação da revista *Competência* não serão submetidos ao Conselho Consultivo.
4. Diante da necessidade de qualquer modificação no texto, essa será submetida ao autor.
5. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.
6. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
7. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 150 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguido de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.

8. Deve ser encaminhada uma cópia impressa (textos e figuras) dos originais para o endereço: Av. Alberto Bins, 665, 7º andar, Porto Alegre/RS, aos cuidados da Comissão Editorial da Revista Competência, e também arquivo eletrônico, modo attached, no formato Word, para o e-mail competencia@senacrs.com.br.
9. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc., deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
10. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPI's.
11. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.
12. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520 e 6023 da ABNT. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
13. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estarem de acordo com a NBR 10520 da ABNT. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
14. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
15. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc. serão realizados por meio de itálico.
16. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024.
17. As resenhas, com extensão máxima de cinco páginas, devem conter as referências completas das obras analisadas e obedecer aos padrões acima especificados.
18. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

O Professor na Sociedade do Século XXI:
enfrentando os desafios do dia a dia
Helen Rodrigues Cardoso

Gestores escolares: entre desafios e ações humanizadas
Cláudia Flores Rodrigues, Rosa Eulógia Ramirez

Construção/Reconstrução de um Fazer Pedagógico Integrado às
Tecnologias da Informação e Comunicação
Jocelaine Minella Boeira

A Formação de Professores nos Institutos Federais:
Quais Professores? Qual Formação?
Ângela Flach

O Processo de Inclusão e Gestão de Pessoas com
Necessidades Especiais nas Empresas
Giovana Prestes Pinto, Isabel Cristina Rosa Barros Rasia, Natália Pacheco da Silva

Estudo Comparativo entre o Processo de Planejamento de Cardápio de um Restaura-
nte de Hotel e de um Restaurante Convencional
Carla Beatriz Perez de Oliveira, Nísia Cé

Ensinando a Projetar uma Coleção de Moda
Julia Picoli

A Moda de Barbara Cartland: vendendo sonhos do século XIX
Renata Fratton Noronha, Ticiane Giehl

Aromas e Segredos, uma Experiência no
Mercado Público de Porto Alegre/RS - Brasil
Elimar Kröner Teixeira, Desirée Péres Müller

Um novo Contexto para *Mobile Games* Comerciais:
adaptação para fins de ensino
Régio Pierre da Silva, Sonia Trois, Tânia Luisa Koltermann da Silva, Valesca Amaro Cechin