

Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.8 – N. 1 – Julho de 2015 – ISSN 1984 - 2880 (versão impressa)
2177-4986 (versão eletrônica)

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.8 – N. 1 – Julho de 2015 – ISSN 1984 - 2880 (versão impressa)
2177-4986 (versão eletrônica)

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

**Presidente do Sistema Fecomércio e
Presidente do Conselho Regional do Senac:**
Luiz Carlos Bohm

Diretor Regional:
José Paulo da Rosa

Gerente do Núcleo de Educação Profissional:
Roberto Sarquis Berte

Diretores das Faculdades Senac-RS:

- Elivelto Nagel da Rosa Finkler
- Lisiane de Cássia Tier Martins
- Nara Beatriz Lopes Pires da Luz

Conselho Editorial:

- Acacia Zeneida Kuenzer – UFPR
- Anna Beatriz Waehneltdt – Senac Departamento Nacional
- Avelino Francisco Zorzo – PUCRS
- Claisy Maria Marinho-Araújo – UNB
- Daniel Gomes Mesquita – UFU
- Dieter Rugard Siedenberg – UNIJIJUI
- 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
- Marta Luz Sisson de Castro – PUCRS
- Margarida Maria Krohling Kunsch – USP
- Marília Costa Morosini - PUCRS
- 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
- Miriam Mariani Henz
- Alexandre Ramires de Castro
- Ariel Fernando Berti
- Carina Vasconcellos Abreu
- Cláudia Maria Beretta
- Cláudia Zank
- Eliane de Almeida Valiatti
- Paulo Roberto Gomes Luzzardi
- Marta Brackmann

Editora Científica:

- Maria Araujo Reginatto

Revisão em português:

- Fátima Áli

Revisão em inglês:

- Julio Carlos Morandi

Revisão e normalização:

- Ivelize Cardoso Gonçalves
- Andrieli Mara Lanferdini

Projeto Gráfico e Diagramação:

- Jaire Passos e Paula Jardim

Tiragem:

500 exemplares

Periodicidade:

Semestral (julho e dezembro)

Para submissão de artigos, os autores devem cadastrar-se na plataforma SEER, no link: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/user/register>

Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS. 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).



Sumário

Editorial.....	9
Resenha – As vestes da boa morte..... <i>Joana Bosak de Figueiredo</i>	11
O feminino, o masculino e a bicicleta: paradigmas de gênero construídos no vestuário ocidental..... <i>Natália de Noronha Santucci e Joana Bosak de Figueiredo</i>	17
De Paris a Porto Alegre, De Rose Bertin a Rui Spohr..... <i>Renata Fratton Noronha</i>	35
A mulher dos anos 80 representada nos editoriais de moda..... <i>Camila Marquetti Stefanelo</i>	51
Práticas estratégicas de uma escola sem fins lucrativos: desafios para atingir o equilíbrio entre missão social e sustentabilidade organizacional..... <i>Lucas Poubel e Jeferson Margon</i>	65
Educação em direitos humanos no ensino superior: estratégias políticas, teóricas e metodológicas..... <i>Clicie Aparecida Pereira Lourenço e Maria Lúcia Miranda Afonso</i>	83
A verdade no pensamento epistemológico de Howard Gardner..... <i>Bernadette Beber, Simoni Urnau Bonfiglio e Eduardo da Silva</i>	101
Aplicações práticas de Edublogs ao ensino de espanhol como língua estrangeira..... <i>Daiane Padula Paz e Humberto Jorge de Moura Costa</i>	115
Cultura organizacional e representações sociais: um ensaio teórico..... <i>Fabiana Florio Domingues e Eduarda Cricco Miranda Barcelos Gripp</i>	135
Restrições alimentares nos eventos sociais e corporativos: a percepção de gestores de uma rede global de hotéis..... <i>Maiga de Cássia Reck, Alessandra Rodrigues Gonzaga e Marilene Bandeira Machado</i>	153
A aplicação de <i>Business Intelligence</i> na gerência de incidentes do <i>ITIL</i> <i>Milena de Avila Peres et al</i>	167
Normas para Publicação.....	185



Editorial

É com satisfação que apresento este editorial, descrevendo as contribuições da Revista Competência à geração de conhecimento científico, com destaque para a qualidade dos trabalhos apresentados pela comunidade acadêmica às necessidades das organizações que o Senac representa.

Nesta edição o leitor, inicialmente, é agraciado com o estudo investigatório sobre a mudança nos padrões de vestuário no século XIX a partir do uso da bicicleta.

O segundo trabalho aborda a influência de Rui Spohr à moda gaúcha. Também na área da moda, o terceiro artigo evidencia a representação e características da mulher nos editoriais de moda dos anos 80.

Seguindo uma abordagem epistemológica, o próximo trabalho registra as contribuições do estudo de Howard Gardner ao conceito e ideia de verdade.

O quinto trabalho apresenta estratégias sobre a importância para a inclusão da educação em direitos humanos ao ensino superior, visando à construção de uma sociedade mais igualitária.

Seguindo a linha educacional, o próximo artigo aborda a utilização de tecnologias digitais no ensino da língua espanhola.

Conceituar e fundamentar a representação social ao entendimento da cultura nas organizações é o tema do estudo desenvolvido pelo sétimo trabalho.

O oitavo trabalho reforça a importância de estratégias e práticas visando ao equilíbrio entre missão e sustentabilidade de uma escola sem fins lucrativos. Outro estudo reforça a importância de considerar a questão da restrição alimentar aos eventos e serviços de uma rede de hotéis.

E para finalizar com excelência o volume, o último artigo traz uma análise que trata da importância do gerenciamento de informações nas empresas e de como os conhecimentos e as experiências de TI podem auxiliar em tomadas de decisões.

Desejo a todos uma ótima leitura!

Lisiane de Cássia Tier Martins

Diretora da Faculdade Senac Passo Fundo



R e s e n h a

AS VESTES DA BOA MORTE

Organização de Renata Pitombo Cidreira. Cruz das Almas/BA: UFRB,
2015, 118 p.

Joana Bosak de Figueiredo *

* Dra. em Literatura Comparada,
Profa. do Bacharelado em História da
Arte da UFRGS, líder do grupo de pes-
quisa em História da Arte e Cultura de
Moda/CNPq.
✉ joanabosak@gmail.com

No livro *As Vestes da Boa Morte* - lançado em abril de 2015, durante a V Edição do Seminário Moda Documenta, na Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo -, a professora Renata Pitombo Cidreira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, nos apresenta os resultados do projeto de pesquisa desenvolvido entre 2007 e 2010, coordenado por ela: *A dimensão simbólica das vestes da Boa Morte*, apoiado pela FAPESB e do MEC Seseu.

De grande valor para esse volume é a contribuição dada pelas bolsistas do projeto, autoras e coautoras dos artigos que compõem o livro: Joseane Vitena, Vanhise da Silva Ribeiro, Aline Pires e Maísa Almeida, então estudantes do curso de Comunicação Social daquela Universidade no Sul da Bahia, na cidade histórica tombada pelo IPHAN como Monumento Nacional, Cachoeira.

Trata-se, portanto, de uma obra coletiva, cujo resultado, assinado pela coordenadora do projeto, como autora e organizadora; e suas bolsistas, coautoras dos capítulos do livro; mostra um exemplo lapidar de cooperação acadêmica.

O objetivo do livro é apresentar as etapas do projeto que examinou e interpretou as questões ligadas à “dimensão simbólica” do vestir no conjunto das indumentárias que identifica a Irmandade da Boa Morte, ordem leiga de origem afrodescendente, exclusivamente feminina e que tem suas origens na década de 1820, na cidade de Salvador, mas que migra ainda naquele século XIX para a cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, importante ponto de entrada de escravos africanos.

O projeto buscava compreender como, através da linguagem das vestes a Irmandade também constitui seus discursos e sua identidade, tendo aí a roupa “uma dimensão simbólica”.

Além da teorização sobre questões relativas à moda e da diferenciação existente entre moda, roupa, indumentária e vestes, os capítulos buscam identificar a inserção histórica, social, cultural e turística da Irmandade, cuja festa maior, entre os dias 13 e 15 de agosto, foi já alçada à condição de patrimônio imaterial pela UNESCO.

Já na **Apresentação: As roupas como legado**, são trabalhados aspectos como “a dimensão imaginária e afetiva das vestimentas e do ato de vestir”, insistindo que “é preciso, de imediato, reconhecer que as roupas fazem parte da vida dos indivíduos” (p. 7). Ao longo dessas reflexões iniciais sobre o caráter simbólico e afetivo das roupas e seu papel como mediadoras de um discurso na Irmandade, fica evidente - e de fato, é citado - o trabalho de Peter Stallybrass: *Roupa, memória, dor* - capítulo da coletânea *O Casaco de Marx*, organizada no Brasil por Tomáz Tadeu da Silva - no qual reflete justamente a respeito de nossa relação com as roupas e daquilo que elas representam em nossas vidas; e da permanência, em si, dos que já foram: “As roupas guardam algo de cada um de nós, pois como diz Stallybrass [...] a mágica da roupa está no fato de que ela nos recebe: recebe nosso cheiro, nosso suor; recebe até mesmo nossa forma” (p. 7 - 8).

É importante salientar que Stallybrass tornou-se um autor caro aos estudiosos do campo da moda e da vida social dos objetos, retomando, em parte, estudos anteriores de Johann Christian Flügel; autor anglo-saxônico, precursor dos estudos psicanalíticos envolvendo as vestimentas, tendo publicado *A Psicologia das Roupas* e *Sobre o valor afetivo das roupas*, nos anos 1920 e 1930, na Inglaterra.

O capítulo I: *A dimensão simbólica da Boa Morte*, está subdividido em dois menores: *Boa Morte: primórdios e simbologias*, de autoria de Renata Pitombo Cidreira e *Boa Morte: turismo cultural e midiatização*, com a participação de Joseane Vitena. Neste capítulo é apresentada a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, de seus primórdios, no século XIX, como organização leiga feminina e afrodescendente até a atualidade da organização, como fator que identifica a cidade pelo aspecto tradicional ligado à africanidade, mas

também pelo movimento turístico nacional e internacional que conquistou no decorrer desses quase dois séculos de existência, em que as festividades de Nossa Senhora da Boa Morte, em seu sincretismo entre a Igreja Católica e o Candomblé, ambas as crenças abraçadas pelas Irmãs e seus seguidores.

Maior evento turístico em uma cidade pequena do interior, mas que já teve a sua grandeza no período colonial - comprovada por uma visita breve à cidade, através da suntuosidade de suas Igrejas e prédios públicos, como a Câmara e Cadeia, a Matriz de Nossa Senhora do Rosário e a Igreja da Ordem Terceira do Carmo, por exemplo, além de diversas outras igrejas e prédios públicos e privados, entre eles a própria sede da Irmandade -, a Boa Morte, através de suas simbologias, rituais, roupas e festas, insere essa cidadezinha, com elementos extremamente tradicionais, ao momento contemporâneo, revelando aquilo que hoje muito se defende: o patrimônio imaterial.

A Irmandade da Boa Morte, surge, portanto, como baluarte de uma parcela minoritária e extremamente marginalizada no século XIX: as descendentes de escravas. O objetivo inicial da Irmandade, além de salvaguardar tradições e conferir um espaço público de encontro e confraternização dessas mulheres, era o de promover melhorias significativas de vida na comunidade negra. Além de auxílios tradicionais dados pelas Irmandades no Brasil colonial, como nos enterros; essa fraternidade, especificamente, composta por “negras do partido alto” - ex-escravas já alforriadas, que viviam de seu trabalho vendendo doces ou quitutes, como até hoje se encontra na Bahia, com as donas de tabuleiros de cocada e acarajé -, que visavam a comprar, com as esmolas obtidas através das Irmãs de Bolsa e da recolha de donativos à Irmandade, a liberdade de outros escravos. O papel de uma comunidade de auxílio mútuo, como essa, é de inegável valor e não se faz necessário aqui entrar nessa análise.

Já o capítulo II: *A dimensão simbólica da roupa*, dividido em *A revelação do vestuário* (parceria de Renata Pitombo e Vanhise Ribeiro) e *Teatralidade dos atos da Boa Morte*, de autoria de Vanhise Ribeiro abordam especificamente a roupa e suas simbologias. Nos dois subcapítulos, as autoras abordam a inserção da roupa como portadora de sentidos de forma ampla, como um veículo capaz de materializar sentidos de nossa existência e conferir performances a diversos momentos de vida, dependendo da situação. Por isso, irão

afirmar que: “a roupa, enquanto elemento sógnico, corporifica atributos de ordem simbólica, expressando, inclusive, elementos de distinção entre classe e estilos de vida. A aparência auxilia na configuração e determinação de condições sociais específicas, podendo, assim funcionar enquanto elemento de deflagração das identidades, atuando como estruturas de agregação social” (p. 56 - 57). Mais que agregadoras, as vestes da Boa Morte são, também, objetos fulcrais na constituição dos rituais e, portanto, da existência da Irmandade: sem os três tipos de vestes, os ritos não estão completos e não podem ser realizados, trata-se de uma condição *sine qua non*.

Em *A dimensão simbólica das vestes da Boa Morte*, são analisados *O traje de beca: identidade e sincretismo* (com Aline Pires e Vanhise Ribeiro), e *Imagens da Boa Morte: um universo de sentido* (com Joseane Santos, Maísa Almeida e Vanhise Ribeiro), em que se examinam as vestes da Irmandade, especificamente, independentemente das interações com a moda e suas representações. Se os capítulos anteriores se dedicam a elencar fatores que demonstram ser a moda um campo legítimo de estudo e fundamental à compreensão de qualquer sociedade na contemporaneidade e não apenas, seja pelo caráter econômico, mas também pela distinção social e pelo que se insiste aqui, a dimensão simbólica do que a roupa significa e, portanto, comunica, é neste capítulo que a Boa Morte comparece como protagonista na questão vestimentar. Cada peça de roupa, constante desse verdadeiro discurso indumentário, é devidamente registrada visualmente, no capítulo subsequente, inclusive, e analisada em sua composição formal, de cor, de função, ritual, teatral e de identificação dentro da hierarquia das Irmãs.

O capítulo IV é composto do registro visual que acompanhou a finalização do projeto, com diversas exposições do material produzido na cidade e em comunidades menores nas adjacências, em centros culturais, universitários, cafés, livrarias; com o detalhamento das peças e suas características.

Concluindo esta resenha, vale dizer que o livro, além de interessante e relevante - embora merecesse de uma revisão gráfica mais cuidadosa -, é fruto de trabalho coletivo: orientado pela professora/pesquisadora, ele é trabalho também de estudantes que refletiram uma vez mais sobre os seu fazer como sujeitos produtores de conhecimento e de sentido.

Além de retomar conceitos fundamentais ao estudo da moda como área de conhecimento e possibilidade de compreensão do mundo¹, que vão dos estudos clássicos sobre a moda na área da sociologia - como os dos teóricos Georg Simmel, da virada do século XIX para o XX, passando pelos escritos mais recentes sobre o tema de Gilles Lipovetsky e Michel Maffesolli, entre outros -, o livro insere a discussão teórica na prática da pesquisa. Ou seja: é um raro momento de aplicação conceitual a um objeto específico, que, embora distante geográfica e temporalmente, permite a demonstração da potência e atualidade de tais aportes.

Finalmente, cabe ressaltar que uma das orientandas de Renata Cidreira, Vanhise Ribeiro, soma sobremaneira ao projeto, ao concluir o curso de Comunicação Social com o documentário *Vestes vibrantes, mulheres fascinantes*, realizado no decorrer do projeto, que vem a trazer em imagem e movimento o universo íntimo dessas mulheres guardiãs de uma tradição e de um bem cultural: a Irmandade da Boa Morte.

Mais do que um trabalho sobre moda, *As Vestes da Boa Morte*, nos ensina sobre cooperação acadêmica, reflexão teórica e de como nossa história e nosso patrimônio imaterial podem e devem ser registrados e analisados. A contribuição desse resultado de pesquisa demonstra o comprometimento que todos os estudiosos do campo deveriam ter para com a riqueza cultural que um país com as dimensões e as características peculiares que só o Brasil possui

* A organizadora, Renata Pitombo Cidreira, publicou, em 2014, um livro intitulado: *A Moda numa perspectiva compreensiva* (Editora UFRB), sobre as potencialidades do fenômeno cultural moda como produtora de conhecimento.



O FEMININO, O MASCULINO E A BICICLETA: PARADIGMAS DE GÊNERO CONSTRUÍDOS NO VESTUÁRIO OCIDENTAL

THE FEMININE, THE MASCULINE AND THE BICYCLE:
PARADIGMS OF GENDER BUILT IN WEST APPAREL

Natália de Noronha Santucci *
Joana Bosak de Figueiredo **

* Mestranda em História pela PUC-RS.
Especialista em Moda, Mídia e Inovação pelo Senac-RS.
✉ nataliasantucci@gmail.com

** Dra. em Literatura Comparada,
Profa. do Bacharelado em História da Arte da UFRGS, líder do grupo de pesquisa em História da Arte e Cultura de Moda/CNPq
✉ joanabosak@gmail.com

Resumo

Este artigo procura dialogar com duas discussões muito presentes atualmente – as questões da expressão de gênero na aparência e o uso da bicicleta nas grandes cidades. Desta forma, temos como objetivo pontuar os elementos da indumentária que, através dos tempos, tornaram-se componentes dos paradigmas da identidade de gênero na sociedade ocidental. Observaremos que, desde a Antiguidade, houve períodos nos quais os padrões estéticos feminino e masculino aproximaram-se ou se distanciaram, por vezes representando rupturas mais intensas com os modelos vigentes. Abordaremos aqui algumas influências de idealizações e de contextos sociais manifestados nos trajes e o que consideramos como os principais momentos de diferenciação. Será visto, sobretudo, o final do século XIX e o papel da bicicleta na desconstrução do rígido padrão de vestuário feminino, no qual não era permitido o uso de calças por mulheres em ambientes sociais. Por último, serão tratadas brevemente as relações entre o feminino, o masculino e a bicicleta durante o século XX e o início do XXI.

Palavras-chave: História da Moda. Identidade de gênero. Bicicleta.

Abstract

This article seeks dialogue with two very present discussions today - gender expression in appearance and the use of bicycles in big cities. We aim to point out the sartorial elements that, over time, have become components of the paradigms of gender identity in Western society. We will observe that, since Ancient Times, there were periods in which female and male aesthetic approximated or distanced themselves, representing sometimes more intense breaks with the existing standards. We will discuss some influences of idealizations and social contexts manifested in costumes and the key moments of differentiation. We will see, especially, the late nineteenth century and the role of the bicycle in the deconstruction of female clothing standard in which the use of trousers by women in social environments was not allowed. Finally, the relationship between the feminine, the masculine and the bicycle during the twentieth century and early twenty-first will be briefly treated.

Keywords: History of Fashion. Gender identity. Bicycle.

1 Introdução

As discussões acerca de gênero e identidade sexual atualmente estão muito presentes, seja na mídia ou em ambientes acadêmicos, devido à sua amplitude. Estes tópicos tangem tanto à sociologia e à psicologia quanto à moda e aos processos industriais ligados a esta, o que permite, neste estudo, traçar um panorama que posteriormente poderá ser retomado em um estudo mais aprofundado sobre a construção social do feminino e do masculino por meio do vestuário. Neste momento, apenas algumas questões serão consideradas as mais relevantes para a condução do levantamento aqui proposto: Quais são os elementos na indumentária que definem o feminino, o masculino e quais os diferenciam? Por que a bicicleta possui relevância quando se discute gênero e comportamento? Observando a construção das identidades de gênero por meio do vestuário e de hábitos socialmente aceitos, qual é a situação do feminino, do masculino e da bicicleta no início da década de 2010 no Brasil, por tanto tempo herdeiro dos costumes europeus? Essa situação oferece possibilidades de inovação no vestuário? A resposta para essas questões será fundamentada pela análise de dados e conceitos

apresentados por Diana Crane, Anne Hollander, João Braga, Maria Alice Ximenes e outros autores que contribuíram com informações complementares.

Conforme Braga (2005), a diferenciação dos gêneros ocorre desde a Antiguidade, sendo posteriormente reforçada ou enfraquecida em outros momentos históricos – conforme será visto no decorrer deste texto – pelas classes sociais mais altas, sobretudo nas potências da Europa.

O uso da bicicleta, por sua vez, popularizado no final do século XIX, apresenta-se, junto a outras práticas esportivas, como um elemento de ruptura com paradigmas de comportamento dessa época, possibilitando novas formas de sociabilidade e aproximando o feminino e o masculino. No início do século XXI, o veículo reaparece com destaque no cenário urbano, sendo relacionado mais uma vez a questões de vestuário e quebra de conceitos arraigados.

No item Paradigmas históricos de gênero será feita a abordagem da distinção dos gêneros desde a Antiguidade até o século XVIII, e serão pontuados os principais elementos de diferenciação encontrados. Em seguida, em O feminino, o masculino e a bicicleta, serão apresentados os elementos dos trajes, do pensamento e dos hábitos que, em conjunto com as roupas ou em contraste a elas, demonstram a construção dos papéis de gênero durante o século XIX, desde o império napoleônico até a popularização das práticas esportivas. Por último, em Século XX, Século XXI, será feita uma comparação entre o início de ambos os séculos no que tange à construção de identidade de gênero, aos elementos do vestuário, às tendências de comportamento e às rupturas; também se analisará se este cenário aponta para alguma possibilidade de inovação nas roupas.

2 Paradigmas históricos de gênero

Em uma observação superficial, a indumentária dos povos da Antiguidade pode parecer idêntica para homens e mulheres, porém, uma análise um pouco mais cuidadosa revela detalhes dessas roupas que caracterizam distintamente o feminino e o masculino. Embora não sejam tão acintosos quanto os que diferenciarão os gêneros no período vitoriano, por exemplo, alguns elementos de distinção entre a indumentária feminina e masculina eram comuns aos povos de Creta, Grécia, Etrúria – região que atualmente faz parte da Itália – e Roma: em todos esses lugares, o traje feminino era composto por túnicas ou saias

longas (BRAGA, 2005). Os homens, por outro lado, utilizavam ocasionalmente vestes longas, como em cerimônias, mas usualmente vestiam-se com túnicas, ou peças equivalentes, curtas.

Curiosamente, conforme Braga (2005), as cinturas afuniladas eram comuns a homens e mulheres em Creta, que iniciavam essa prática com um cinto, desde a infância; também, ambos os sexos mantinham os cabelos longos. Na Grécia, os valores estéticos sobrepunham-se aos valores eróticos mas, ainda assim, o comprimento da roupa cotidiana era um diferencial.

Já na Idade Média, Braga (2005) observa que essa mesma diferenciação ocorria nas roupas dos povos bárbaros e, novamente, a indumentária masculina era mais curta que a feminina. Durante o período gótico, a roupa masculina confirmou a tendência de encurtamento, enquanto a feminina mantinha-se longa, chegando a tocar o chão. Em relação a esse período, Hollander (1996) comenta que os primeiros avanços na moda europeia com caráter revolucionário possuem ligação com o traje masculino, a partir do desenvolvimento das armaduras, no final do século XII, e das peças em linho, criadas pelos armeiros para serem utilizadas por baixo delas – essas peças teriam sido imitadas rapidamente pela moda masculina.

Por outro lado, Calanca (2008) aponta o nascimento da moda ocidental cerca de cento e cinquenta anos depois, em meados do século XIV, quando, pela primeira vez, as roupas apresentam uma diferença visual radical “que distingue com clareza o sexo de quem a veste: curto e apertado para o homem; longo e aderente ao corpo para a mulher” (CALANCA, 2008, p.51). Segundo a autora, essa ruptura com o antigo modo de vestir, mais uniformizado, é o ponto mais importante para a nova concepção do vestuário ocidental. Esta nova indumentária de origem desconhecida foi difundida pela Europa na metade do século XIV e já apresentava a sexualização da aparência por meio da diferenciação muito visível entre masculino e feminino (CALANCA, 2008).

Pouco antes do início da Idade Moderna, a figura que desafiou os paradigmas de gênero propostos até então e adotou um visual que embaralhava as identidades de gênero foi Joana D’Arc. Suas roupas pareciam despudoradas, pois andava com a cabeça descoberta e exibindo as pernas, sem fingir que era um homem – o que contribuiu para construir uma reputação de feiticeira e prostituta (HOLLANDER, 1996).

Ainda na Idade Média, contrariando parcialmente a moralidade religiosa vigente, houve o aumento do decote nas roupas femininas e, a partir de então, “a exposição seletiva da pele seria um tema feminino” (Id., p.67). Durante o Renascimento, surgiram o rufo, que era utilizado tanto por homens quanto por mulheres, e o corpete, que, fazendo parte de um novo formato de vestido, em duas peças, poderia ser rígido como as roupas masculinas, baseadas em armaduras (BRAGA, 2005; HOLLANDER, 1996). De acordo com Braga (2005), nesse momento a moda feminina passa a ter um gradativo compromisso de sedução devido à ênfase ao decote e à cintura.

Entre os séculos XVI e XVIII, a corte de Versalhes tornou-se referência em novos padrões sociais e moda. A renda esteve em voga tanto em roupas femininas quanto masculinas, tendo a moda masculina um desenvolvimento mais acentuado (BRAGA, 2005). Elementos dos trajes masculinos eram utilizados em roupas femininas com a intenção de conceder a elas alguma ousadia – porém, entre eles não estavam as calças, pois eram proibidas para mulheres (HOLLANDER, 1996).

Hollander (1996) relata que, até meados do século XVIII, bordados e outros ornamentos ostensivos permaneciam adequados aos homens, ainda que o conjunto “calça-casaco-camisa-gravata-colete” já estivesse em uso. Em seguida, o traje masculino foi simplificado e tornou-se mais parecido com o que existe hoje, conforme será observado no próximo item.

Em sentido oposto a esta simplificação, o vestuário feminino chegou novamente a situações extremas em termos de ornamentação, constrição do corpo e peso. Hollander (1996) apresenta dados dos quais se apreende as possíveis justificativas para esse nível tão alto de contraste. O primeiro ponto que a autora levanta é quanto ao vestuário masculino ser esteticamente superior e ter formas mais avançadas desde a Idade Média, enquanto o vestuário feminino permaneceu essencialmente o mesmo, com alterações sutis e eventualmente temporárias, “variando a sua estrutura básica somente de acordo com as regras antigas” (HOLLANDER, 1996, p.66). O segundo ponto é que, por volta de 1675, surgiram as primeiras modistas profissionais, e “o momento marcou o começo de uma divergência fundamental nas roupas dos dois sexos que afetou todo o século XVIII, alcançou seu ápice no século XIX” (Id., p.88). A partir desses dois pontos, é possível observar que a moda feminina se desenvolveu sobre uma base extremamente conservadora, reservando às novidades predominantemente

o papel de ornamentação, que era a especialidade destas modistas. Ao mesmo tempo, complementando a distinção de gêneros no vestuário, até o século XVII, tecidos, cores, aviamentos e padrões técnicos eram semelhantes para homens e mulheres e, após 1660, o vestuário masculino passou a ser confeccionado em tecidos escuros ou foscos, enquanto o feminino tinha cores leves (Ibid., p.66-68).

Durante o reinado de Maria Antonieta na corte de Versalhes, o conceito de moda tomou a forma como é compreendido hoje. As “alterações do padrão de vestuário aconteceram muito mais rapidamente do que nos séculos anteriores, devido também à invenção de máquinas que possibilitaram o desenvolvimento da indústria têxtil” (SANTUCCI, 2011, p. 26). Nesse período, o vestuário atingiu um ponto extremo de exagero e desconforto, mas, já perto do fim do reinado, a própria Maria Antonieta adotou um estilo simplificado, com influência campestre. A Revolução Francesa, em 1789, de acordo com Lurie (1997, p. 152),

[...] libertou os dois sexos provisoriamente, e os homens permanentemente, da necessidade de propagar sua impotência aristocrática. As roupas masculinas se tornaram, e assim permaneceram desde então, no mínimo, moderadamente confortáveis.

Ainda que a revolução tenha inicialmente promovido grandes mudanças, será visto no item a seguir como o papel social da mulher e seu vestuário, aos poucos, reaproximaram-se do modelo aristocrático de Versalhes.

3 O feminino, o masculino e a bicicleta

Durante o século XVIII, filósofos como Jean-Jacques Rousseau e Charles de Montesquieu contribuíram para a construção de uma visão misógina em relação à mulher – era herdeira “natural” das paixões e da imaginação, permanentemente em estado infantil e com a faculdade intelectual inferior, não podendo enxergar o mundo além da esfera doméstica. Era um ser belo e desprovido de raciocínio, criado para ser usado e estar à disposição para servir e fazer a felicidade do homem (CALANCA, 2008). Embora essa definição seja notadamente preconceituosa – ou tendenciosa – muito dela norteou o comportamento e o estabelecimento dos papéis sociais do século XIX.

Considerando que o vestuário masculino e feminino era uma ilustração da expectativa sobre a relação entre homens e mulheres (HOLLANDER, 1996), e que, na virada do século XVIII para o XIX, as mulheres integrantes do povo revolucionário tentaram obter participação política, é compreensível que, para os homens que estavam no poder, essa “redefinição do espaço social entre os sexos” representava uma ameaça à sua hegemonia (XIMENES, 2011, p.37). Para estes homens, as roupas eram uma expressão de liberdade e individualidade, e, desta forma, o uso de calças por mulheres era inaceitável (CRANE, 2006) – afinal, se eram “crianças” ou “objetos” de uso masculino, esta emancipação era indesejada. Sendo assim, no “início do século XIX, a calça feminina foi proibida por lei na França; para usá-la, era necessária uma permissão especial da polícia” (Id., p.230).

Em um primeiro momento após a Revolução Francesa, que teve seus ideais influenciados por aspectos políticos greco-romanos, a moda também foi influenciada por essas culturas. A roupa feminina teve como referência a indumentária das gregas da Antiguidade, passou a ser confeccionada em tecidos leves e vaporosos, e exibia o corpo de maneira inédita pela transparência e pelo encurtamento das saias, que chegaram à altura das canelas (BRAGA, 2005). O império napoleônico estabeleceu diversas políticas ligadas à indústria têxtil e ao vestuário, como o embargo comercial à Inglaterra, em 1806, que se fortalecia economicamente com a produção têxtil obtida pelo desenvolvimento industrial; o veto à importação de mousseline de sua colônia, a Índia e, para incrementar a indústria francesa, Napoleão estabeleceu à corte um novo luxo, inclusive proibindo que as damas repetissem publicamente seus vestidos (BRAGA, 2005; XIMENES, 2011). A partir de então, foi nas roupas das mulheres que as representações idealizadas e exibições de poder aquisitivo dos homens manifestaram-se – a mulher vestida passa a ser utilizada como uma vitrine das riquezas e fantasias masculinas, por vezes corporificando formas incoerentes com sua atitude recatada e cheia de pudor (XIMENES, 2011).

É bastante comum observar a diferença entre a silhueta das roupas no decorrer dos séculos em detrimento do recorte sociopolítico, mesmo que este seja fundamental para a compreensão dos motivos para uma determinada roupa ser predominante ou marginal em uma época, assim como para o entendimento das dinâmicas da moda contemporânea que permanece intimamente ligada aos

significados atribuídos socialmente e sofrendo interferências políticas, de forma bastante similar ao que ocorria no início do século XIX. Em meados de 1820, com a difusão do Romantismo, as roupas femininas passaram a ilustrar a idealização da mulher etérea, embora não houvesse nada de intangível nos muitos quilos de tecido utilizados na elaboração dessa indumentária. Observando a literatura da época, a figura feminina é retratada como uma criatura pálida, a “virgem do mar” ou “anjo”, e aparece banhada em sonhos ou em leitos de flores (AZEVEDO, 1998). Ainda, conforme Baudelaire (1996, p.58), “está perfeitamente nos seus direitos e cumpre até uma espécie de dever esforçando-se em parecer mágica e sobrenatural; é preciso que desperte admiração e que fascine; ídolo, deve dourar-se para ser adorada”. Esses exemplos demonstram um pouco dos valores estéticos e comportamentais incorporados nas (e pelas) mulheres do século XIX.

Desta forma, os estilos adotados seguiam um padrão geral bastante antigo e conservador. Tinham a função simbólica de demonstrar o distanciamento feminino do mundo físico e das ocupações masculinas: os chapéus “boneca”, por exemplo, interferiam em sua visão e conferiam recato, e a vestimenta das mulheres de classes média e alta era utilizada como forma de marketing pessoal para obterem um bom casamento – considerado a carreira feminina ideal – ou apresentar-se adequadamente a seu grupo social, demonstrando o valorizado ócio aristocrático (CRANE, 2006; HOLLANDER, 1996; XIMENES, 2011).

Por volta da metade do século, nos Estados Unidos, a militante feminista Amelia Bloomer propôs a primeira experiência de reforma no vestuário feminino, um traje composto por um corpete, uma saia até os joelhos e calças turcas presas aos tornozelos, que ficou conhecido como Bloomer, e foi recebido com hostilidade, pois

[...] a ideologia da época estipulava identidades de gênero fixas e enormes diferenças - físicas, psicológicas e intelectuais - entre homens e mulheres. O ponto de vista dominante não deixava espaço para ambiguidades na identificação sexual e não abria nenhuma possibilidade de evolução ou mudança nos comportamentos e atitudes estabelecidos para os contingentes de cada gênero (...) a roupa vitoriana constituía uma forma de controle social que contribuía para manter as mulheres em papéis dependentes e subservientes (CRANE, 2006, p. 228-9).

Talvez o homem vitoriano temesse que esse novo traje sugerisse uma insubordinação que pudesse se difundir e privá-lo de seu “objeto” de ostentação mais precioso; por isso apresentaram sua contrariedade ao traje de maneira tão enfática. Paralelamente, e em sentido oposto, o vestuário masculino, que havia se simplificado ainda no século XVIII sob influência dos ideais neoclássicos e do precursor dândi George Bryant “Beau” Brummell, também incluiu algum desconforto da moda e gastos conspícuos, mas manteve as formas simples e as cores discretas (HOLLANDER, 1996).

Até o fim do século XIX, os elementos de diferenciação de gêneros mantiveram-se basicamente os mesmos – embora a silhueta feminina se alterasse e as viúvas adotassem a cor preta em suas roupas, por influência da rainha Vitória. O mais marcante deles parte do paradigma construído a partir da Idade Média e constante até meados do século XX: certamente, era o uso de calças pelas mulheres da elite, o que foi parcialmente rompido pela primeira vez por meio da prática do ciclismo.

Mesmo que os esportes não fossem acessíveis a elas nesse período, as operárias em seus locais de trabalho já rompiam com o modelo hegemônico de elegância e decoro, estabelecido no período vitoriano, geralmente em lugares remotos – no campo, no litoral, em minas de carvão, usinas siderúrgicas e olarias – e, desde o século XVI, já adotavam calças e outras peças bifurcadas. No entanto, a adoção de itens tradicionalmente masculinos não tinha intenções rebeldes; eram utilizados apenas para facilitar suas atividades (CRANE, 2006).

Na década de 1880 houve uma onda de propostas de reforma no vestuário, que sugeriam em diversos momentos a extinção dos espartilhos e o uso de saias-calças (CRANE, 2006), por exemplo. Apresentaram-se argumentos favoráveis a um vestuário feminino racionalmente composto, considerando inclusive que a ornamentação das roupas era prejudicial à razão, à saúde, à moral e ao intelecto das mulheres – porém foi uma investida mal planejada (HOLLANDER, 1996).

De acordo com Crane (2006), os discursos hegemônicos são apoiados por grupos mais poderosos, enquanto as propostas de rupturas tendem a ser sustentadas por minorias, como intelectuais e artistas. Contudo, com o tempo, o impacto social desses posicionamentos muda em função de transformações socioeconômicas e, na virada do século XIX para o século XX, essa ruptura foi viabilizada pela popularização dos esportes – principalmente o ciclismo. Se os

esportes existentes até o momento eram considerados atividades masculinas, o surgimento desse novo esporte, não identificado com o gênero, possibilitou uma alteração nas fronteiras simbólicas estabelecidas pelo vestuário, sobretudo em público, visto que exigia espaço para ser praticado (Idem). Além disso, “o ciclismo também se distinguia das recreações anteriores por ser praticamente impossível praticá-lo com as roupas elegantes da época” (Ibid., p.242); os trajas mais adequados contrariavam muito do que estava em voga de acordo com os valores hegemônicos da época – eram a saia-calça, os bloomers, as saias na altura dos tornozelos – e ainda eram malvistas por diversos grupos, inclusive a classe operária (Ibid.).

O ciclismo “marca o momento em que tem origem a concepção moderna de vestuário: o uso de calças por mulheres, sua emancipação e liberdade física” (MONIER apud CRANE, 2006 p. 243), pois “levou as mulheres a começar a usar, em espaços públicos urbanos, roupas que antes eram usadas apenas em espaços marginais” (CRANE, 2006, p. 469). Em 1892, na França, embora as bicicletas fossem muito caras e, por isso, houvesse um número reduzido de ciclistas, o ministro do interior suspendeu a proibição do uso de calça por mulheres, para que pudessem praticar o ciclismo (CRANE, 2006).

Esse impacto causado pela popularização da bicicleta aparentemente não foi uma questão isolada de um modismo que casualmente tornou-se muito popular, mas um conjunto de pontos, como o desejo latente de utilizar roupas que permitissem mover o próprio corpo e aproveitar “a sensação física de flexibilidade e articulação dos membros e do tronco sem atividade vigorosa” (HOLLANDER, 1996), o próprio prazer da atividade, ao lado da curiosidade por explorar um mundo externo, antes permitido apenas aos homens, e as novas possibilidades de sociabilidade.

Ximenes (2011) aponta o século XIX como o do surgimento de novos espaços de convívio social – a ópera, o teatro e os bailes – e podem-se incluir nessa lista a frequência a balneários e parques. Nestes últimos, o ciclismo era praticado tanto por homens quanto por mulheres, como é possível observar no quadro *Chalet du Cycle in the Bois de Boulogne*, de Jean Beraud, mencionado pela mesma autora.

Embora a bicicleta tenha conseguido romper o paradigma do uso de peças bifurcadas por mulheres, a aceitação destas roupas não foi imediata, como será observado a seguir.

4 Século XX, século XXI

Neste item serão pontuados alguns momentos dos séculos XIX e XX para que se estabeleçam vínculos lógicos que possibilitem traçar um paralelo comparativo sobre a situação do feminino, do masculino e da bicicleta no início da década de 2010.

Além do Bloqueio Continental contra a Inglaterra, Napoleão Bonaparte empreendeu invasões a outros países, o que causou a transferência da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808. Isso promoveu profundas alterações na colônia, que assumiu o posto de metrópole e, menos de quinze anos depois, tornou-se independente da coroa lusitana. Aos poucos o país incorporou suas próprias dinâmicas sociais, políticas e culturais – ainda que fortemente influenciadas pelos hábitos e valores europeus – e com o vestuário não foi diferente. De acordo com Bonadio (2007), as mulheres da corte adotaram, mesmo sob temperaturas tropicais, tanto os modelos quanto os tecidos provindos da Inglaterra, importando, por consequência, a clara distinção entre gêneros e o desconforto de crinolinas, espartilhos e excesso de tecidos.

Ao fim do século, as novas práticas esportivas também chegaram ao Brasil – inclusive o ciclismo e sua indumentária. De acordo com Melo e Schetino (2009), pouco antes da virada do século já existiam velódromos em São Paulo, construído em 1895, e no Rio de Janeiro, provavelmente inaugurado em 1894. Registros da época, feitos pelo fotógrafo Virgílio Calegari, mostram o velódromo de Porto Alegre e mulheres da alta sociedade vestindo trajes de ciclismo muito semelhantes aos das europeias.

No Brasil, o ciclismo ganhou um aspecto diferente do que apresentava nos países do hemisfério norte. Quando praticado por mulheres, não tinha a mesma conotação política que nos Estados Unidos, por exemplo, e, como prática competitiva, logo foi identificado como atividade masculina, assim como os demais esportes (MELO e SCHETINO, 2009). De qualquer maneira, no início do século XX, “a presença feminina é cada vez mais constante nas competições esportivas, no teatro, no cinema e nos salões” (Id., p.123); ou seja, em conjunto com as novas dinâmicas das cidades brasileiras, o esporte proporcionou mais uma possibilidade de socialização, de participação do convívio social em vez do confinamento no lar, embora algumas vezes essa participação fosse apenas como espectadora, e abriu um precedente quanto às maiores alterações no vestuário feminino, que se consolidariam nas décadas seguintes.

Crane (2006) sugere que, se no século XIX tentassem prever como as mulheres se vestiriam no início do século XXI, seria necessário considerar o vestuário das mulheres mais marginais. A autora pontua que o conceito de moralidade reflete-se geralmente nas roupas e oscila conforme a orientação religiosa e cultural e a distribuição de riqueza. Exemplifica que as pernas femininas ficaram escondidas até a Primeira Guerra Mundial – na década de 1910 ainda não era aceitável que mulheres comuns usassem calças nas ruas. É possível observar que as guerras e crises durante o século XX foram catalizadores poderosos para que muitos paradigmas de organização social e vestuário fossem se fragmentando.

As roupas femininas e masculinas atravessaram diversos momentos de aproximação e distinção, entretanto foi o vestuário masculino que passou a ter possibilidades mais restritas. Podem ser destacados, a partir de então, para ilustrar alguns desses momentos, a masculinização e simplificação da moda feminina nos anos 1940, ocasionadas pelas restrições da guerra, e o uso da saia-calça e das bolsas a tiracolo para andarem de bicicleta, que na época tornou-se o principal meio de transporte (BRAGA, 2005). Segundo Santucci (2011, p. 42), “no vestuário feminino [dos anos 1950], a silhueta com cintura fina e saias volumosas remetia ao século XIX, como uma releitura da mulher ideal vitoriana”, mas, indiferente à nostalgia desse modelo, estabelecido pelo New Look lançado em 1947 por Christian Dior, a transexualidade no vestuário e a simplificação das roupas passou a ter cada vez mais espaço. Na mesma década, no Brasil, o artista plástico Flávio de Carvalho, que publicava artigos sobre moda no Diário de São Paulo, realizou a Experiência nº3, propondo um novo traje de verão para os homens, que incluía uma saia. Para Lotufo,

[...] ao sugerir uma roupa masculina com as características de seu Traje de Verão, Flávio de Carvalho também estaria retornando ao primitivo, ou seja, a igualdade entre gêneros utilizando-se das formas fecundantes, em detrimento ao uso de calças, paletós e gravatas, que por 150 anos permaneceram como única indumentária usada pelos homens (LOTUFO, 2006, p. 346).

Apenas nos anos 1960, quando Yves Saint-Laurent lançou o smoking feminino, as calças começaram a se tornar uma peça aceita no vestuário de qualquer mulher, desde as operárias às mais sofisticadas de classes altas.

Já no final do século, Braga comenta que, nos anos 1980, “não havia mais tanta diferença entre as linguagens de moda tanto para os homens quanto para as mulheres” (2005, p.97), enquanto Hollander lista uma série de elementos tradicionalmente femininos absorvidos pelos homens – como brincos e cabelos compridos – e comenta que eles “reaprenderam com as mulheres principalmente a serem mutáveis e múltiplos, decorativos e cheios de cor, e a redescobrir seus cabelos”. Entretanto, ao mesmo tempo em que a sociedade internalizou o uso de itens masculinos por mulheres – “as roupas masculinas agora são femininas também” – ainda é tabu o “material simbólico feminino mais antigo”, como saias e decotes (1996, p.224).

No início do século XXI, são observáveis, por meio de notícias, alguns paradigmas do vestuário que se formaram e agora são passíveis de discussão, estando longe de serem assuntos concluídos. Tendo em vista a definição de Zeitgeist, que “identifica o clima geral intelectual, moral e cultural, predominante em uma determinada época” (CALDAS, 2004, p.71), é possível analisar brevemente quatro situações distintas que indicam o recente surgimento de uma busca dos homens pela libertação do paradigma de masculinidade inscrito nas roupas nos últimos séculos. Em 2007 foi fundada na França a Association Hommes en Jupe, entre cujos objetivos estavam auxiliar o retorno da saia ao vestuário masculino e reduzir a intolerância contra os homens de saia. Em maio de 2013 foi noticiado um protesto na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), no qual vários os alunos homens compareceram usando saias “em apoio a um estudante da USP Leste, que, no final de abril, foi hostilizado por colegas nas redes sociais por ter ido às aulas vestido de saia” (LIRA, 2013). Em junho do mesmo ano, circulou a notícia de que maquinistas da rede ferroviária de Estocolmo estavam utilizando saias como uma alternativa confortável para enfrentar o calor durante o verão sueco – seria um protesto contra a proibição do uso de bermudas estabelecida pela empresa (ASSOCIATED PRESS, 2013). No final do mesmo mês, as notícias sobre os desfiles na França mencionavam:

Flores, saias estampadas, rendas delicadas: a Semana de Moda masculina de Paris exhibe toques femininos em suas coleções para primavera-verão de 2014, como na passarela do dinamarquês Henrik Vibskov, nesta sexta-feira, e do belga Dries van Noten, que redesenham a separação entre os gêneros (AGENCE FRANCE-PRESSE, 2013).

Paralelamente, a luta feminina contra antigos conceitos misóginos e alguns significados conservadores atribuídos a determinados tipos de roupa, que eventualmente também estão associados a casos de violência contra a mulher, permanece ativa e cercada de controvérsia, como podemos verificar a partir da existência de movimentos como a Marcha Mundial das Mulheres e o Pinkstinks¹.

¹ Movimento britânico iniciado em 2008, que milita contra o sexismo presente em produtos para crianças, frequentemente concebidos na cor rosa quando são destinados a meninas. Página oficial: www.pinkstinks.co.uk.

Quanto à bicicleta, nesta década ela reaparece integrando novas causas. Se, no final do século XIX, era um veículo de libertação para as mulheres, no início do século XXI abrange outras questões, como a mobilidade urbana e aumento na qualidade de vida, e retoma sua influência nas roupas, que, por sua vez tornam-se ferramentas para a defesa do uso do veículo como transporte nas cidades – como já acontece em vários lugares da Europa – com roupas do cotidiano, e não apenas como objeto de lazer ou esporte. O termo Cycle Chic surgiu na Dinamarca, em 2006, para demonstrar que as pessoas podem circular pelas cidades pedalando com roupas comuns e, pouco tempo depois, este conceito foi transformado em um movimento social em diversas partes do mundo (PEDROSO, 2010).

5 Considerações finais

Após todas as considerações sobre identidade de gênero expressas nas roupas e a observação da situação na década de 2010 feita anteriormente, as questões propostas inicialmente podem ser sintetizadas neste tópico.

Embora ainda existam distinções, por vezes bastante notáveis, o início do século XXI é um momento em que o feminino e o masculino encontram-se em aproximação, uma situação bastante diferente daquela do início do século XIX, por exemplo. Ainda existem elementos diferenciadores, como a exaustiva aplicação da cor rosa em produtos femininos e a imposição de peças bifurcadas para homens, ainda que nenhum desses dois exemplos sejam restritos exclusivamente a um ou a outro gênero.

A bicicleta, atualmente em alta de popularidade e controvérsia, pode não estar mais atrelada a questões de gênero, mas, em muitos lugares, inclusive no Brasil, alia-se ao vestuário e figura como um forte ícone na busca por cidades com mais qualidade de vida. Tanto a bicicleta quanto o vestuário podem ser vistos como sinalizadores de segurança, uma vez que as pessoas frequentemente precisam se sentir confiantes para pedalar nas ruas, assim como para vestir

certas roupas, sobretudo as mulheres, que ainda enfrentam muitos casos de violência de gênero e assédio verbal – o nível de erotização do corpo feminino mesmo quando totalmente coberto é muito alto, e é simultâneo à infantilização das mulheres, dois fatores que podem contribuir para que não se sintam à vontade para circular tão expostas.

A multiplicidade de possibilidades disponíveis e almeçadas – observadas ao abordar o cenário contemporâneo – podem servir como ponto de partida tanto para fomentar estudos segmentados e mais aprofundados sobre cada um dos elementos aqui apresentados, como também podem fornecer oportunidades para o mercado de vestuário, que tem potencial para oferecer as inovações e adequações necessárias para atender aos desejos de cada um desses grupos, tanto dentro dos segmentos de moda alternativa quanto das marcas tradicionais. Um exemplo disto é a tradicional marca de jeanswear Levi's, que lançou, em 2011, uma linha para ciclistas urbanos (MARQUES, 2012). Embora, em algumas situações e locais específicos, os conceitos de elegância e pudor permaneçam bastante conservadores, a ruptura com o tradicionalmente tido como masculino provavelmente é um nicho de mercado onde a moda contemporânea pode arriscar, por exemplo, realizando a confecção de saias para homens, pois conforme as notícias indicadas, são peças desejadas por parte deles.

A coexistência de diversos grupos sociais, com valores até mesmo antagônicos, impede que exista uma ruptura definitiva com o que seria “roupa de homem” e “roupa de mulher”, mas, da mesma forma que as calças para mulheres foram hegemonicamente aceitas no passado, é possível que nos próximos anos seja aceita uma nova visualidade que se aproxime mais da ideia grega quanto ao valor estético da roupa do que da construção de identidades de gênero por meio das peças utilizadas.

Referências

AGENCE FRANCE-PRESSE. *O poder das flores e saias nos desfiles de moda masculina de Paris*. G1, 28 jun.2013. Pop & Arte. Disponível em <www.g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/06/o-poder-das-flores-e-saias-nos-desfiles-de-moda-masculina-de-paris.html>. Acesso em: 15 set.2013, 11h19.

ASSOCIATED PRESS. *Saia vira uniforme de maquinistas em protesto na Suécia*. O Estado de São Paulo, 10 jun.2013. Economia. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,saia-vira-uniforme-de-maquinistas-em-protesto-na-suecia,156042e>>. Acesso em: 29 mai.2015, 12h11.

ASSOCIATION HOMMES EN JUPE. Informações. Disponível em: <www.facebook.com/asso.hej>. Acesso em: 15 set.2013, 11h05.

AZEVEDO, Álvares de. *Lira dos vinte anos*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. O pintor da vida moderna. Teixeira Coelho (Org.) *Rio de Janeiro*: Paz e Terra,1996.

BONADIO, Maria Claudia. *Moda e sociabilidade: mulheres e consumo na São Paulo dos anos 1920*. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

BRAGA, João. *História da moda: uma narrativa*. 4. ed. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

CALANCA, Daniela. *História social da moda*. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

CALDAS, Dario. *Observatório de sinais: teoria e prática da pesquisa de tendências*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

HOLLANDER, Anne. *O Sexo e as roupas: a evolução do traje moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

LIRA, Davi. No protesto do 'saião', alunos de Direito da USP vão às aulas vestidos de saias. O Estado de São Paulo, 16 mai.2013. Educação. Disponível em: <www.estadao.com.br/noticias/vidae,no-protesto-do-saiaco-alunos-de-direito-da-usp-vaao-as-aulas-vestidos-de-saias,1032462,0.htm>. Acesso em: 15 set.2013, 11h20.

LOTUFO, Flávio Roberto. *Processo criativo de Flávio de Carvalho para sua Experiência nº3*. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 2, 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: IFCH/Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/cha/atas/2006/LOTUFO,%20Flavio%20Roberto%20-%20IIIEHA.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

LURIE, Alison. *A Linguagem das roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MARQUES, Thiago. *Novidades na linha Levi's Commuter*. Mistura Urbana, 05 jul.2012. Geral. Disponível em: <www.misturaurbana.com/2012/07/novidades-na-linha-levis-commuter>. Acesso em: 15 set.2013, 11h.

MELO, Victor Andrade de; SCHETINO, André. *A bicicleta, o ciclismo e as mulheres na transição dos séculos XIX e XX*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 17, n. 1, Abr. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2013.

PEDROSO, Eduardo. *Cycle chic: moda ciclista vira movimento*. Portal Usefashion, 05 jul.2010. Notícias. Disponível em: <<http://www.usefashion.com/categorias/noticias.aspx?IdNoticia=87346>>. Acesso em: 15 set.2013, 11h39

SANTUCCI, Natália. *Sandman e Cycle Chic*. 2011. 117f. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharelado em Design de Moda). Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, São Paulo, 2011.

XIMENES, Maria Alice. *Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do século XIX*. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2011.



DE PARIS A PORTO ALEGRE, DE ROSE BERTIN A RUI SPOHR

FROM PARIS TO PORTO ALEGRE, FROM ROSE
BERTIN TO RUI SPOHR

Renata Fratton Noronha *

* Doutoranda em História. PUCRS.
Bolsista CNPq.
✉ ffratton@gmail.com

Resumo

A partir da trajetória de Rui Spohr, este artigo pretende investigar o sistema de alta-costura, seus atores, seu impacto e seus desdobramentos da difusão da moda. Parte de uma pesquisa bibliográfica de abordagem interdisciplinar considerando autores que refletem sobre a moda como fenômeno e abordam seus aspectos históricos, contemplando especialmente a chegada da moda ao Brasil. Desse modo, destacamos na trajetória de Rui Spohr seu pioneirismo local, em que atua como uma espécie de mediador.

Palavras-chave: Alta-costura. Porto Alegre. Rui Spohr.

Abstract

Based on the trajectory of Rui Spohr, this article intends to investigate the high-fashion system, its actors, its impact and its consequences in the fashion spread. It is a bibliographic research in an interdisciplinary approach considering authors who reflect on fashion as a phenomenon and address its historical aspects, especially considering the arrival of fashion in Brazil. Thus, in the trajectory of Rui Spohr, we highlight his local pioneerism, in which he acts as a kind of mediator.

Keywords: High-fashion. Porto Alegre. Rui Spohr.

1 Alta-Costura: moda, civilidade e modernidade

É importante pontuar que, neste artigo, retomamos questões abordadas no estudo para a construção de nossa dissertação, inserida na linha de pesquisa Memória e Identidade, do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

A partir do sistema de alta-costura, nascido na França, compreendemos a trajetória de Rui Spohr – que partiu para Paris para estudar moda nos anos de 1950 – e sua atuação na cidade de Porto Alegre, a partir da qual acabou por inserir a moda produzida no Rio Grande do Sul no contexto nacional.

Voltando-nos para o cenário europeu que testemunha o nascimento da alta-costura, o romance *La Curée*, de Émile Zola, ilustra a importância de um novo personagem, o qual ganha força na Paris do Segundo Império: o costureiro:

Então, quando finalmente o grande Worms enfim recebeu Renée, Maxime entrou com ela no *cabinet*. Fora autorizado a falar duas ou três vezes enquanto o mestre era absorvido no espetáculo de sua cliente, como os especialistas do belo imaginam ter feito Leonardo da Vinci em frente à Mona Lisa. O mestre condescendeu em sorrir pela exatidão de suas observações. Ele colocou Renée em pé, em frente a um espelho que ia do teto ao chão, se recolheu com um franzir de sobrancelhas, enquanto a jovem senhora, muda, prendia sua respiração para que não se movesse. E, após alguns minutos, o mestre, como abalado por sua inspiração, pintava com gestos amplos a obra-prima que acabava de conceber, exclamou em palavras secas: - Vestido Montespain, em *faille* cinzento..., cauda desenhada, na frente *basque* arredondada...grandes laços de cetim cinza sobre os quadris..., enfim, avental franzido de tule cinza pérola, os franzidos separados por tiras de cetim cinza. [...]

Mas, em outras vezes, a inspiração era rebelde. O ilustre Worms a evocava em vão, concentrando suas faculdades em vão. Ele torturava suas sobrancelhas, ficava lívido, prendia entre as mãos sua pobre cabeça que ele balançava com desespero e, vencido, jogava-se em uma poltrona:

- Não, murmurava em voz dolente, não, não hoje... não é possível... Essas damas são intrusivas. A fonte secou. E acompanhava Renée até a porta repetindo:

- Não é possível, não é possível, venha outro dia... Eu não a *sinto* esta manhã (ZOLA, 2011, p. 412).¹

¹ Tradução da autora.

Na obra, que tem como pano de fundo a vida desregrada na Paris da segunda metade do século XIX, os personagens da trama acumulam fortuna no período em que a cidade se transforma em teatro da modernidade devido ao seu processo de transformação urbana promovido por Napoleão III e pelo Barão de Haussmann. A tensão do romance é estabelecida devido à relação semi-incestuosa entre Renée Beraud du Châtel e Maxime, filho de seu marido, Aristide Rougon. Na ilustração de Zola, para alcançar a elegância imperativa dos grandiosos e inúmeros bailes que aconteceram na cidade, as mulheres se acotovelvavam nos salões de *monsieur* Worms.

Worms, sem dúvidas, é uma caricatura de Charles Worth, inglês radicado em Paris, que, no outono de 1857, revoluciona a forma de produção de produtos ligados à moda, modificando também a sua forma de comercialização, conhecida como alta-costura. Ao contrário de apenas executar modelos conforme as vontades de sua clientela, Worth apresenta propostas inéditas, preparadas com antecedência e que poderiam ser reproduzidas e adaptadas de acordo com as medidas das clientes, sem deixar de ser obra de seu gosto e de criatividade própria. Essa revolução no processo de criação faz com que Worth adote a mesma forma de trabalho de pintores, músicos e escritores, em cujo processo de profissionalização foi adotada uma dinâmica comercial burguesa aberta à criação artística (LIPOVESTKY, 2009; RUBIO, 2010).

A iniciativa de Worth corresponde à emancipação do costureiro em seu papel de simples artesão, ao se tornar um *artista* que deixa de ser subordinado à sua clientela, para “criar” modelos com base em sua própria subjetividade, os quais carregarão a marca da sua assinatura. Se a separação de artes e ofícios, no século XVIII insere a costura na última categoria, o surgimento da alta-costura determina que a moda aspire a ser reconhecida como arte, pelo menos no que diz respeito ao processo criativo de elaboração de novos produtos (SVENDSEN, 2010).

A moda não é universal, nem pertence a todas as épocas, tampouco a todas as civilizações. Afirma-se que seu surgimento no Ocidente se dá no final do período medieval, em conexão com o desenvolvimento do comércio, com o florescimento das cidades e com a organização da vida nas cortes. Os fatores econômicos do período tiveram uma incidência direta – porém não definitiva – sobre o surgimento desse fenômeno. Será nessa época, também, que veremos a organização das corporações de ofícios consagradas ao vestuário e

aos acessórios, cujas regras e monopólios desempenharão um papel importante na produção de moda até a metade do século XIX (LIPOVETSKY, 2010; SOUZA, 2010; SVENDSEN, 2010).

No período que antecede a Revolução Francesa, o vestir esteve ligado à etiqueta e à posição social e, de acordo com Roche (2007, p. 68):

[...] os manuais de boas maneiras aceitaram a necessidade de respeitar as práticas, os tratados aconselharam a submissão moderada aos costumes. Cada um deveria parecer o que era, mas também podia parecer o que ambicionava ser.

² “Nenhuma pessoa, não importando o seu sexo, poderá forçar nenhum cidadão ou cidadã a se vestir de uma maneira particular, sob pena de ser considerado e tratado como suspeito e perseguido como perturbador da ordem pública; cada um é livre para portar uma indumentária particular ou adequá-la à maneira que lhe convier” (PERROT, 1981, p. 38).

³ Para Flugel (1966), essa mudança no trajar masculino representa uma “grande renúncia”, pois “o homem abandonou sua reivindicação de ser considerado belo. Objetivou, assim, ser considerado somente útil. [...] Até aqui o homem tinha competido com a mulher no esplendor de suas vestes, residindo a única prerrogativa da mulher no *decolleté* e outras formas de exibição erótica do próprio corpo; desde então, a mulher deveria gozar o privilégio de ser a única possuidora da beleza e da magnificência, até mesmo no sentido puramente sartório” (FLUGEL, 1966, p. 100).

Dessa forma, a nobreza, desde o século XV, lançou mão de inúmeros decretos, conhecidos como leis suntuárias, na tentativa de proteger a relação aparência/posição social.

A queda das leis suntuárias – com o Decreto de 29 de outubro de 1793² – liberta a sociedade, para que cada indivíduo vista as roupas mais convenientes ao seu sexo, ou seja, para que a moda deixe de ser uma questão de genealogia e para que o seu acesso passe a estar ligado ao consumo.

A moda do século XIX assinala as diferenças visuais do vestir feminino em relação ao vestuário masculino, o qual se torna mais sóbrio e simplificado. Contudo, durante o Antigo Regime, as roupas masculinas são tão luxuosas e ornamentadas quanto as femininas, demarcando visualmente a posição política e social da aristocracia. A partir da Revolução Francesa, com estabelecimento de uma “sociedade de classes” e com a igualdade política entre os homens, a distinção não mais será expressa pelos “[...] sinais exteriores da roupa, mas pelas qualidades pessoais de cada um [...]”³ (SOUZA, 2010, p. 80).

O estabelecimento da alta-costura veio ao encontro das necessidades da burguesia em ascensão de adotar novas formas de distinção. Assim, findas as leis suntuárias e os ditames das figuras da nobreza, o costureiro/artista constituiu-se também em uma espécie de “civilizador”³, que impõe novos códigos de distinção adequados aos novos valores e aos novos atores que se estabeleceram após a Revolução.

1.1 O Antes e o depois da Alta-Costura

O surgimento de uma imprensa especializada, no final do século XVIII, determinou que a moda passasse a ser propagada através de jornais a ela dedicados: publicações especializadas e frequentemente voltadas ao público feminino, que associavam texto e imagem, para apresentar regularmente as novidades, alterariam o conceito vigente de gosto e elegância (ROCHE, 2007).

Ainda no século XVIII, conforme Rubio (2010), a importância dada à aparência ensejou com que Paris conhecesse um novo grupo de profissionais, formado por comerciantes de moda que atuavam como uma comunidade independente em meio ao complexo panorama de artes e de ofícios da cidade. Encarregados da venda de elementos de caráter ornamental e de acessórios, como bordados e passamanarias, esses comerciantes ocupavam-se fundamentalmente da ornamentação das roupas através de tais acessórios, ou ainda da escolha de complementos adequados.

Nesse cenário, merece atenção a figura de Rose Bertin⁴, espécie de conselheira oficial de Maria Antonieta (última rainha da França), que, ao desempenhar importante papel na composição de novos códigos ligados à elegância e à aparência, realizava intervenções no modo de vestir da rainha, simbolizando, dessa forma, a complexidade da organização técnica e comercial da economia ligada ao vestuário durante o Antigo Regime.

O reconhecimento de Bertin representa a consolidação do trabalho da costureira/modista na tarefa de vestir as mulheres, atividade anteriormente reservada aos homens e à poderosa *corporation des tailleurs*.⁵ Rose Bertin e o “ministério de modas” de Maria Antonieta prefiguram o sistema de alta-costura estabelecido por Charles Worth, em que as distintas formas de parecer passam a ser associadas ao nome de um criador de moda.

Lipovestky (2010) observa a hegemonia da alta-costura como lançadora e legitimadora das tendências de moda num período que se inicia na segunda metade do século XIX, estendendo-se até 1960, o qual denomina “a moda de cem anos”.

Com a mudança dos códigos de distinção, a partir dos anos 1960, diante de valores de uma sociedade composta por uma juventude ansiosa na busca pelo novo, a alta-costura entra em declínio, e acaba por encontrar-se muito mais empenhada em celebrar a tradição e o luxo, através de uma imagem de distinção, alia-se ao *prêt-à-porter* transformando-o, de certa forma, em sua extensão luxuosa.⁶

⁴ Rose Bertin nasceu em um meio modesto, recebendo uma educação simples, mas suficiente para que soubesse ler, escrever e contar. Aos nove anos de idade, tornou-se aprendiz de costura de uma tia e tal formação a levou à casa de modas *Trait galant*, onde pôde estabelecer algumas relações com princesas e duquesas que foram indispensáveis à sua carreira. Em 1774, abriu sua própria boutique, a Grand Mongol, situada em endereço luxuoso e estratégico, para que intermediasse, com sucesso, o contato com fornecedores e clientes. Ao vestir a rainha, Rose Bertin não apenas executou os modelos conforme as vontades de sua mais nobre cliente, mas também sugeriu alterações, algo até então inédito, o que lhe permitiu experimentar certa liberdade (ORMEN, 2011, p. 21-23).

⁵ A *corporation des tailleurs* ou corporação dos alfaiates, segundo Roche (2007), gozava de uma reputação que fora consolidada ainda no século XVI, sendo responsável pelo total gerenciamento da produção de roupas, tanto para homens quanto para mulheres.

⁶ Em 1959, Pierre Cardin será o primeiro criador a abrir um departamento de roupas prontas para usar numa grande loja, o *Printemps*. É Yves Saint Laurent quem realmente promove o *prêt-à-porter*, quando, em 1966, inaugura a primeira loja *Yves Saint Laurent Rive Gauche*, onde oferece roupas produzidas em série, com criação distinta da Alta-Costura e não mais adaptada a ela (LIPOVETSKY, 2010).

2 A moda chega ao Brasil

No Brasil, a moda só aparece de maneira efetiva com a chegada da família real portuguesa em 1808. O ritmo do aparecimento de novidades passa a ser intenso, quando D. João determina a abertura dos portos, de modo que os produtos europeus possam ingressar em território nacional com mais facilidade e variedade, até que o país, finalmente, venha a se abrir ao mercado mundial. Junto com os produtos vinculados à moda e à aparência, também chegam ao país artesãos especializados, muitos deles franceses.

Assim, as relevantes mudanças ocorridas no espaço da cidade alteram também o estilo de vida de seus habitantes, sendo dessa forma que a moda entra em cena como um sinalizador de novas distinções.

As pesquisas da historiadora Rainho (2002) mostram que, até a instalação da corte em solo brasileiro, o Rio de Janeiro não oferece nem exige muitas variações em relação ao vestir, já que o comércio incipiente e a vida social quase inexistente deixam a moda fora das preocupações de seus habitantes. O trajar das famílias coloniais beira a negligência, e as mulheres, que raramente são vistas fora do ambiente doméstico, ao saírem, escondem todo o corpo sob uma grande capa: a mantilha.

O desacordo com o gosto vigente em relação à indumentária da boa sociedade local fica ainda mais evidente com a chegada da Corte e de seus nobres. Com a abertura dos portos, essa distância se reduz, pois a cidade passa a ser abastecida com os artigos habitualmente consumidos em Portugal. A cidade sofre um processo de europeização que transforma seus contornos e altera, de maneira profunda, os costumes da sociedade local: cuidados com a higiene, com as boas maneiras e com a distinção no vestir tornam-se a forma de aproximação dos modos europeus.

Esse florescimento, que será acompanhado de novas práticas de sociabilidade, irá se relacionar a certos espaços urbanos representativos dessas mudanças, como a Avenida Central e a Rua do Ouvidor, conforme ilustra o conto “O capítulo dos chapéus”, de Machado de Assis:

Chegaram à rua do Ouvidor. Era pouco mais do meio-dia. Muita gente, andando ou parada, o movimento do costume. Mariana sentiu-se um pouco atordoada, como sempre lhe acontecia. A uniformidade e a placidez, que eram o fundo do seu caráter e de sua vida, receberam daquela agitação os repe-lões do costume. Ela mal podia andar por entre os grupos,

menos ainda sabia onde fixasse os olhos, tal era a confusão das gentes, tal era a variedade das lojas. (ASSIS, 1884, s/p).

A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República são acompanhadas pela grande reforma urbana idealizada e executada pelo então prefeito do Rio de Janeiro, Pereira Passos. No que se refere ao vestir, como observa Feijão (2011, p. 41):

[...] no momento em que mudanças consideravelmente abrangentes procuram lançar o Rio na modernidade, pode-se perceber que os trajes dos habitantes, especialmente daqueles mais diretamente envolvidos na reforma urbana, eram construídos a partir de ideias semelhantes às que guiaram o processo de transformação da cidade. Ideias de modernidade - que implicavam, entre muitas outras coisas, cosmopolitismo e velocidade - tiveram uma influência fundamental na composição da aparência pessoal da classe burguesa carioca a partir do entendimento que esta fazia de tais conceitos, relacionando-os, sempre, com os padrões adotados pela burguesia europeia.

Tanto no processo de adoção de novos modos, a partir da chegada da Corte, quanto no processo de modelação da cidade do Rio de Janeiro, jornais e revistas têm papel pedagógico relevante em relação ao agenciamento de usos e aos costumes.

Conforme aponta Rainho (2002), a partir de 1827, surgem os primeiros periódicos especializados em moda, publicando figurinos e promovendo o debate acerca de sua necessidade e importância. Além disso, outro discurso relacionado à moda figura nos manuais de etiqueta e de civilidade, os quais começam a ser editados no Brasil no início do século XIX, compondo-se por meio de adaptações de textos produzidos na França e na Inglaterra. Tais manuais organizam e propagam um conjunto de regras e de comportamentos a ser adotado pelas pessoas ditas civilizadas.

No momento em que a cidade busca a modernidade, conforme Feijão (2011), também se reforça o papel pedagógico e civilizador dessas publicações, voltadas, especialmente, ao público feminino:

Existia uma dimensão educativa e disciplinar neste jornalismo que parecia essencialmente frívolo. Ele carregava o ideário burguês que atingia desde as esferas públicas até

as experiências mais íntimas dos moradores da metrópole carioca. As diversas colunas que tratavam de moda e comportamento e as revistas totalmente dedicadas a esses assuntos, por se relacionarem diretamente com momentos de lazer, dificilmente encontravam barreiras à propagação de seus conceitos e preconceitos (FEIJÃO, 2011, p. 136).

Porém, a ideia de uma moda com características brasileiras só pode ser pensada a partir da década de 1930, por meio das transformações que marcam o período conhecido como Estado Novo. Acentuam-se, então, as discussões sobre cultura brasileira e identidade nacional como forma de se buscar a identificação de todos os membros da sociedade com uma origem comum⁷. Tais discussões culminam por serem norteadas pelo próprio Estado, que passará a fomentar políticas de legitimação da cultura popular, promovida através do rádio, da literatura, do teatro e do cinema. O objetivo é consolidar uma imagem através da qual os brasileiros possam se reconhecer, sendo calcada em elementos da cultura popular, que passa a ser percebida como cultura nacional (ORTIZ, 1998).

Voltando-se novamente às revistas ilustradas e ao seu papel pedagógico nesse período, pode-se afirmar que elas assumem função importante na difusão de padrões de consumo que vêm a favorecer o crescente hábito de cuidados com a beleza e o modo de vestir.

Para Braga e Prado (2011), o período pós-guerra será decisivo para o fortalecimento da indústria têxtil brasileira, abrindo-se caminho para a criação e para a promoção de uma moda feita no Brasil, embora os expoentes criadores ainda mantenham seus olhos voltados a Paris – que verá o apogeu da alta-costura simbolizado pelo *new look*, de Dior – em busca de inspiração. Chataigner (2010) comenta que, na época, as grandes casas de tecidos do Rio de Janeiro vendiam moldes de modelos franceses, que se constituíam em uma espécie de “cópia autorizada” dos modelos de sucesso das grandes *maisons*, das quais se mantinham as linhas, mas excluía-se a assinatura.

A moda produzida no Brasil passa a ganhar visibilidade a partir da década de 1960. Sustentados por grandes investimentos em publicidade realizados pela indústria têxtil, os costureiros nacionais firmam espaço para estabelecer a ideia de uma moda nacional (BRAGA; PRADO, 2011).

O grande palco dessa estratégia é, então, a Feira Nacional da Indústria Têxtil (FENIT), criada em 1958, em que têm lugar os grandes desfiles-show promovidos pela Rhodia S.A., a qual, para promover a sua produção de fios sintéticos,

⁷ Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, em suas respectivas obras, *Casa Grande e Senzala (1945)* e *Raízes do Brasil (1936)*, buscam discutir a dinâmica da formação da cultura brasileira, animando os debates sobre cultura e identidade nacional

organiza desfiles e editoriais de moda. Tais eventos contam com a colaboração de artistas plásticos e de costureiros locais, promovendo a moda produzida no país.

Apesar das tentativas de lançar coleções ou licenciamentos de *prêt-à-porter*, os costureiros brasileiros têm pouco sucesso na iniciativa de consolidar-se como marca de forte apelo comercial.

3 A moda chega a Porto Alegre

Porto Alegre, no extremo Sul do Brasil, é elevada a cidade no final do ano de 1822, após as festas de coroação de D. Pedro I. Nessa época, guarda ainda os traços de vila modesta, cuja população não ultrapassa os 12.000 habitantes. Longe da grandiosa Paris e do Rio de Janeiro – o qual se esforça cada vez mais para se tornar elegante –, Porto Alegre, ao final do século XIX, também se empenha em civilizar-se.

O Rio Grande do Sul torna-se o “celeiro do País”, abastecendo São Paulo e Rio de Janeiro com produtos oriundos de sua lavoura e também com os beneficiados pela indústria nascente – fortemente ligada ao processo de imigração europeia –, que produzia vinho, banha, cerveja e couro. Porto Alegre afirma-se como centro dessas operações financeiras, concentrando, em seu espaço, grande número de fábricas e de operários (PESAVENTO, 1994).

O crescimento da cidade vai transformando seus contornos: a preocupação com a arquitetura é acompanhada pelo desenvolvimento de uma cidade ideal. Assim,

[...] as ruas deveriam ser asseadas e lindas para nelas se exercitar o *footing* das famílias de respeito. O centro era o cartão de visitas da cidade e quem não tivesse educação, moral e higiene para nele habitar, que fosse instalar-se nos arrabaldes. (PESAVENTO, 1994, p. 139).

Porém, a grande reforma da cidade em busca de uma estética moderna só se dá na década de 1920, sob a gestão de Otávio Rocha: a cidade deixa para trás os seus contornos coloniais e os seus traços remodelados, criando-se um novo espaço de atuação social. Nesse cenário, o centro da cidade constitui-se como lugar ideal para *o acontecer* da vida urbana. Assim, a Rua da Praia, a mais antiga da cidade, além de local de passagem, de espaço de encontro e de troca, constitui-se uma vitrine imensa e viva, onde o ver e o dar-se a ver reforçam os códigos de distinção.

Nesse novo espaço urbano, revistas e jornais também são importantes agentes pedagógicos, tanto no que se refere à construção de uma nova imagem da cidade quanto no que diz respeito à etiqueta social. Assim, os periódicos *Madrugada*, *Máscara* e *Revista do Globo*⁸ representam um espaço interessante para se pensar a respeito do diálogo entre modernidade e tradição, o qual se estabelece em face desse contexto, contribuindo para a representação visual de novas formas urbanas modernas e, também, para as práticas sociais dos grupos privilegiados.

⁸ Conforme Ramos (2010), a revista *Madrugada* surgiu em 1926 e contou com apenas cinco exemplares. A publicação propunha-se a ser um veículo de modernização da literatura e das artes visuais no Rio Grande do Sul, firmando-se como o mais arrojado magazine do período no Estado. De acordo com Monteiro (2010), a revista *Máscara* circulou entre 1918 e 1928 e, assim como a *Madrugada*, ambas difundiram uma nova pedagogia social, cumprindo papel informativo e documental, bem como na construção de distinção e de prestígio das elites sociais, ao promoverem a consolidação de uma visão burguesa que valorizou o indivíduo e a sua elaboração de uma imagem prestigiosa e distintiva no espaço urbano. Já a *Revista do Globo*, editada quinzenalmente entre 1929 e 1967, “torna-se um veículo de comunicação influente na imprensa regional, com projeto gráfico e editorial arrojado para o período. Nos anos 50 a Revista do Globo disputava espaço com outras revistas de tiragem nacional como O Cruzeiro e Manchete” (MONTEIRO, 2010, p. 22).

Essa nova pedagogia social difundida pela imprensa ajuda a construir uma nova visão burguesa que valoriza o indivíduo e sua imagem de distinção no espaço urbano, representado pelo centro da cidade e por seus espaços (MONTEIRO, 2010). A crônica social, que passa a alcançar também as páginas dos jornais, as atualidades sobre o cinema ou os “assuntos femininos”, contribui para delinear o espaço por onde circula a boa sociedade, assim como seus valores e anseios.

Um breve olhar sobre os jornais e as revistas locais, em diferentes períodos, leva a perceber as transformações do discurso acerca da moda – intimamente ligada às boas maneiras – assim como acerca do seu papel pedagógico, que ora estabelece, ora reforça o gosto ou o gesto elegante que deverá ser imitado.

Entre os “conselheiros do bom gosto” dos “anos dourados”, está Rui Spohr, que inicia sua trajetória em Porto Alegre após um período de estudos na capital francesa, acompanhando a eufórica movimentação da moda nacional nesse período. A moda local de então está associada ao estilo elegante de Mary Steigleder. Chapeleira talentosa, Mary revela-se também como grande costureira, seguindo a corrente fórmula de cópia de modelos franceses. Para desbancar a hegemonia de madame Steigleder, Rui coloca em cena o que aprendeu durante o período em que viveu na capital francesa, assumindo a posição de criador de moda: “[...] eu abalei as estruturas dela, porque vim de Paris com a mentalidade de desenhar os vestidos que fazia” (SPOHR *apud* BRAGA; PRADO, 2011, p. 239).

Rui Spohr, devido à sua formação permeada por vivência na capital francesa, terá a atuação marcada por representar o papel de árbitro da elegância e do bom gosto. Rui (re)cria localmente espaços e técnicas que se mostram como uma extensão do *savoir-faire* francês, sendo, então, reconhecido por traduzir, em suas criações, as últimas tendências da moda internacional, sem deixar de lado um estilo que lhe é peculiar. Transforma-se em um reconhecido “conselheiro

do bom gosto”, cujo poder mágico ganha, ao longo de sua trajetória, espaço em rádio, jornal, fazendo reverberar suas visões do belo e da moda como marcos de elegância e de distinção.

4 De Rose Bertin a Rui Spohr

A sua autobiografia, escrita em conjunto com a tradutora e jornalista Beatriz Viegas-Farias, em 1997, associada a reportagens veiculadas em jornais e revistas, assim como dados coletados em conversas informais e em entrevistas, assim como consultas ao acervo de Rui Spohr, ajuda-nos a destacar relevantes episódios da vida e de sua trajetória.

Rui nasceu Flávio Spohr, no ano de 1929 em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Criado em um ambiente em que prevaleciam o que chama de “verdades” germânicas, chegou a pensar que nasceu no lugar errado e na época errada, tal seu sentimento de estar à frente de seu tempo. A decisão de trabalhar com moda não foi algo simples: estreou como jornalista em um jornal local e, para tanto, decidiu mudar de nome para que não se criasse nenhuma celeuma familiar.

Rui tinha 22 anos e

“[...] tudo que sabia e tudo que interessava saber naquele momento resumia-se nisto: Paris era o centro da moda. O *new look* já fora criado por Christian Dior e, lançado em agosto de 1947, traduzia-se num sucesso estrondoso dentro da moda internacional.” (BRAGA; PRADO, 2011, p. 20.)

Primeiro aluno brasileiro da escola da *Chambre Syndicale de la Couture Parisienne*, órgão fundado em 1868 por Charles Worth e por seu filho, com a intenção de proteger as criações de alta-costura de possíveis cópias, a aposta de Rui foi na formação que adquiriu na França, assim como em suas experiências parisienses para dar forma a sua própria *maison de couture*, adaptando as tendências da moda internacional à realidade da sua clientela local.

Nos anos 1970, Rui investiu na sua primeira linha *prêt-à-porter*, forma de tornar a *griffe* “acessível a todas”. A iniciativa reforça que Porto Alegre também vivia a expansão do setor de confecção no país, o que coincide com o processo de industrialização deste período. As iniciativas de Rui deixam claro seu papel

como mediador, intérprete das tendências internacionais traduzidas para o meio local. Nas últimas páginas de suas “Memórias”, expressa essa consciência ao apresentar as “suas verdades ao fazer moda”:

Criou-se o estilo Rui, a interpretação do internacional traduzido para o nosso meio. E teve sucesso porque as mesmas ideias quanto aos novos rumos da moda estavam latentes também aqui mais no sul. Tudo deveria ficar mais simples — abaixo com a ostentação, as rendas, as anáguas, as saias rodadas (SPOHR; VIEGAS-FARIA, 1997, p. 295).

Espécie de identidade têxtil da assinatura do criador, o estilo seria, conforme Simmel (2008), algo que, indo além do seu efeito material, “[...] reduz os conteúdos da vida e da criação individuais a uma forma partilhada por muitos e acessível a muitos.” (SIMMEL, 2008, p. 65).

Atualmente, arquivo particular do Rui Spohr, ocupa um espaço reservado dentro do casarão que abriga a *maison* na Rua Miguel Tostes. Cuidadosamente guardados e catalogados, documentos de suportes diversos testemunham sua trajetória: o primeiro croqui, um telegrama enviado à mãe ao embarcar no navio que o levou a Paris, fotografias de inúmeros desfiles, bailes de debutante e casamentos.

Tais registros podem ser considerados documentos de primeira mão, ou seja, ainda não receberam qualquer tipo de análise. Os arquivos são compostos por roupas, fotografias, recortes de jornais e revistas, revistas, vídeos, cadernos de clientes e demais registros como croquis, fichas técnicas de produtos desenvolvidos e catálogos de coleção. O bom estado de conservação dos documentos faz deste um acervo ímpar, cujo estudo traz à luz aspectos da sociabilidade da cidade de Porto Alegre através da moda e do vestir, além de ratificar a importância do trabalho de Rui Spohr também no cenário nacional.

5 Considerações Finais

A alta-costura, que faz de Paris a capital do século XIX, seu espaço e centro irradiador, reveste a moda do sentido de criação virtuosa e diferenciada, que se projetará para a Europa e para o mundo a partir da França. Com a queda das leis suntuárias e o desenvolvimento industrial, as roupas tornam-se os primeiros bens

de consumo disponíveis. Dessa forma, as criações de alta-costura configuram-se como estratégias de distinção ilustrativas do modo de vida das classes abastadas.

Assim, pode-se pensar na moda como meio de civilidade, em que o costureiro, transmutado em artista, transforma-se também em “civilizador”, impondo, através de suas criações, suas cores, suas formas e seus gestos, as articulações relacionadas à noção vigente de determinado gosto.

Com a tardia integração do Brasil ao mercado mundial, a moda ganha vulto no processo de europeização de usos e de costumes, o que acompanha as grandes reformas urbanas – que se iniciam na cidade do Rio de Janeiro –, alterando, de maneira profunda, a sociedade local. A busca pela constituição de uma “moda brasileira” acompanhará as discussões político-ideológicas que se estabelecem ainda na década de 1930 acerca da ideia da constituição de uma identidade nacional.

Apesar da euforia em torno das ideias desenvolvimentistas e do investimento publicitário destinado à indústria têxtil, já no final da década de 1950, o que se vê, ainda, é um grande esforço para imitar tendências internacionais. O surgimento da FENIT e as iniciativas da Rhodia trarão visibilidade à ideia de que, em relação à cultura brasileira, o que se institui nesse âmbito ancora-se através da “unidade na diversidade”. Apesar de empenhadas em construir uma imagem para a moda nacional, as ações de Livio Rangan se constroem em meio às diferenças que marcam a identidade cultural brasileira.

Sendo foco de nossa pesquisa as questões de cunho local que permitem analisar a moda produzida no Rio Grande do Sul, a trajetória de Rui Spohr mostra-se como fonte consistente para a compreensão das dinâmicas de distinção locais, cuja evolução, vinculada, especialmente, às transformações que se dão em face das características desse processo, gera embates que têm como espaço a cidade de Porto Alegre.

Referências

ASSIS, Machado de. *O capítulo dos chapéus*. Rio de Janeiro: Garnier, 1884. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=1912>. Acesso em: 15 de nov. 2012.

BRAGA, João; PRADO, Luís André. *História da moda no Brasil: das influências às autorreferências*. São Paulo: Pyxis, 2011.

CHATAIGNER, Gilda. *História da moda no Brasil*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v.1.

FEIJÃO, Rosane. *Moda e modernidade na Belle Époque carioca*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles, *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

MONTEIRO, Charles. *Porto Alegre e suas escritas. Histórias e memórias da cidade*. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1984.

_____. *O imaginário da cidade*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. *A cidade e a moda*. Brasília: UNB, 2002.

ROCHE, Daniel. *La culture des apparences: une histoire du vêtement. (XVIIe-XVIIIe siècle)*. Paris: Fayard, 2007.

RUBIO, Lourdes Cerilo. *La moda moderna: génesis de um arte nuevo*. Madrid: Siruela, 2010.

SIMMEL, Georg. *Filosofia da moda e outros escritos*. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

SOUZA, Gilda de Mello. *O espírito das roupas. A moda no século XIX*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2010.

Renata Fratton Noronha *

SPOHR, Rui; VIEGAS-FARIA, Beatriz. *Memórias alinhavadas*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

_____ Entrevista concedida a Renata Fratton Noronha em oito de novembro de 2012.

SVENDSEN, Lars. *Moda: uma filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ZOLA, Émile *La curée*. Paris: Hatier, 2011.



A MULHER DOS ANOS 80 REPRESENTADA NOS EDITORIAIS DE MODA

WOMEN OF THE 80S REPRESENTED IN FASHION EDITORIAL

Camila Marquetti Stefanelo *

* Mestre em Processos e Manifestações
Culturais – Feevale – Novo Hamburgo/
RS. Docente nas áreas de Gestão e
Comunicação - Senac Santa Maria/RS.
✉ cmstefanelo@senacrs.edu.br

R e s u m o

Este trabalho tem como objetivo geral, por meio do uso de elementos da tríplice análise da Hermenêutica da Profundidade de Thompson (1995), refletir acerca da representação da mulher dos anos 1980, evidenciada nos editoriais de moda da revista *Elle*. Pretende-se observar se as imagens publicadas no periódico podem ser consideradas reflexo da sociedade daquela década. Para a elaboração deste texto, partiu-se da discussão teórica a respeito de gênero feminino, da história da mulher, do seu comportamento, da identidade feminina e a sua relação com a moda e o gênero dos processos de identificação. Tal discussão visa, após seleção de imagens da revista, discutir a relação entre a realidade social e a mostrada pela revista, evidenciando como a mulher era representada nas publicações periódicas femininas da época, principalmente no que tange ao estimular a mulher a adentrar no espaço público, ganhar destaque no mercado de trabalho e ser reconhecida como profissional e busca da sua realização.

Palavras-chave: Gênero feminino. História da mulher. Identidade feminina.

A b s t r a c t

The main aim of this study is, through the use of elements of the triple analysis of Hermeneutics of Thompson Depth (1995), to reflect on women's representation in the 80s, shown in the fashion editorials of *Elle* magazine. It is intended to verify if the images published in the magazine can be considered a

reflection of the society of that decade. In drawing up this text, we started from the theoretical discussion about female gender, women's history, their behavior, female identity and its relationship with fashion and the gender of identification processes. After selecting pictures from the magazine, we discuss the relationship between social reality and the one presented by the magazine, showing how women were represented in women's magazines of that time, especially with regard to encouraging women to enter the public space, gain prominence in the labor market and be recognized as a professional in order to seek their fulfillment.

Key words: Female Gender. Women's History. Women's identity.

1 Introdução

As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos e a construção de determinados indivíduos, como a mãe, a esposa e a dona de casa. Aos homens, destinou-se o espaço público, político, no qual centralizava o poder; à mulher, o privado, o santuário do lar e suas tarefas específicas. Desse modo, apresentam-se algumas das características que conclamam as mulheres a não se misturarem aos homens publicamente, permanecendo em sua função caseira e materna. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, foram uma maneira clara de demarcar a identidade feminina.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os significados de gênero e dos processos de identificação desenvolveram-se nesse fazer cultural e histórico complexo. Mesmo as mudanças sociais que ocorreram em direção a levar e, inclusive, a estimular a mulher a adentrar no espaço público com mais frequência não conseguiram alterar, significativamente, o conceito de identidade feminina, que foi construído ao longo da história. Ocorreu, no entanto, uma ampliação dos significados que compõem este conceito complexo, para que as novas funções sociais pudessem fazer parte dessa construção.

Esse discurso social sobre a mulher, entretanto, começou a se modificar no século XX. Durante as duas grandes guerras mundiais, as mulheres foram incentivadas a saírem de suas casas e atuarem no mundo produtivo, uma vez que os homens haviam partido para os campos de batalha. Para viabilizar essa saída, os meios de comunicação mostravam vantagens e encantos do mundo público;

além disso, a mulher passou a assumir novo papel social, o de profissional com carreira, o que não modificou sua identidade de mulher, apenas a ampliou. Nesse momento, mais que mãe e esposa, ela também era dona de casa e profissional, e a dupla jornada passou a fazer parte de sua vida e da de outras mulheres nos anos seguintes.

Devido ao aumento da participação e ao destaque das mulheres no mercado de trabalho, houve um grande crescimento no comércio de revistas femininas, as quais não tratavam as mulheres somente como donas de casa e mães, mas como profissionais em busca de realização. Hoje, muitas revistas femininas seguem modelos muito parecidos, e apesar de cada uma olhar para um tipo específico de mulher – o seu público –, repetem fórmulas e cobrem o mesmo universo.

Diante da relação entre a imprensa feminina e a mulher, pretende-se refletir acerca da mulher dos anos 80, evidenciada nos editoriais de moda da revista *Elle*, considerando-se para tanto as imagens publicadas nos editoriais de moda do periódico.

2 História, difusão e trajetória das mulheres

Pode-se dizer que, embora definidas pelo sexo, as mulheres são algo mais do que uma categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades. Bessa (1998) relata que a função de reprodutora da espécie, que cabe à mulher, favoreceu a sua subordinação ao homem. A mulher foi sendo considerada frágil e incapaz para assumir a direção e chefia do grupo familiar. O homem, associado à ideia de autoridade, devido a sua força física e à capacidade de mando, assumiu grande poder dentro da sociedade. Assim, surgiram sociedades patriarcais, fundadas no poder do homem, do chefe da família.

Segundo Teles (1999), o verdadeiro estímulo para a definição de papéis foram as exigências de um cotidiano em que era vital a repartição de tarefas ou a transferência de papéis para a sobrevivência do grupo doméstico. No discurso de diversos setores sociais, a autora destaca a ameaça à honra feminina representada pelo mundo do trabalho. Muitos acreditavam que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães.

As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, caso trabalhassem fora do lar; além disso, poderia ser que um bom número delas deixasse de se interessar pelo casamento e pela maternidade.

Segundo o pensamento de Svendsen (2010), a identidade da mulher é, por natureza, heterogênea e não se constitui plenamente, mesmo que a reunião de todos os domínios vividos por ela fosse possível. Entretanto, a identidade é um processo contínuo, e as características identitárias de ontem não constituirão exatamente a identidade de hoje. Ao mesmo tempo, entende-se que a identidade feminina é produto social e reflexo do olhar do outro. Importa, antes de tudo, como e de que modo o outro a vê, e não apenas a imagem que ela tem de si mesma. Em qualquer sociedade, a identidade é construída, socialmente, pelas práticas discursivas, cujo discurso é o produto cultural que a construiu. Del Priore (2009) afirma que compreender a identidade feminina como uma multiplicidade dinâmica de papéis sociais exige recuperar a história e os diversos contextos que possibilitaram essa construção da mulher através do tempo. Com isto, quer-se enfatizar que, possivelmente, a mulher nem sempre foi dividida e, ao mesmo tempo, múltipla como hoje. Deste modo, a transformação dos papéis sociais de homens e mulheres começou a acontecer a partir do século XVIII, em virtude de importantes mudanças políticas, sociais e econômicas, tais como: a ascensão da burguesia, a criação dos estados nacionais, o início da industrialização e a formação da sociedade capitalista.

A Proclamação da República no Brasil, segundo Del Priore (2009), pode ser vista como o momento a partir do qual os novos modelos femininos passaram a ser mais reforçados. Esse período promoveu intensas transformações e remanejamentos nas elites que vinham se configurando no decorrer do século XIX. Muitas das imagens idealizadas das mulheres sofreram mudanças e intensificações por conta das transformações que se operaram com esse evento. As lutas entre homens e mulheres trabalhadoras estão presentes em todo o processo da Revolução Industrial; a batalha contra o sistema capitalista de produção surgia permeada pela questão de gênero, a qual se colocava como um ponto de impasse na consciência de classe do trabalhador.

O século XIX foi uma das épocas em que as mulheres mais foram controladas, conforme afirma Souza (2010); os tratados e códigos de comportamento avolumaram-se, prescrevendo a forma “correta” de a mulher portar-se em público.

Contra essa situação, configurou-se o movimento feminista do final do século XIX e início do século XX; os direitos à educação, ao trabalho e ao voto constituíram-se nas principais bandeiras de lutas.

Aqui, o Brasil dos anos 1950 viveu um período de ascensão da classe média, em especial com a participação feminina no mercado de trabalho, no qual a mulher foi conquistando seu espaço, principalmente no setor de serviços de consumo coletivo, em escritórios, no comércio ou em serviços públicos. Surgiram, então, mais oportunidades de emprego em profissões como as de enfermeira, professora, médica, assistente social, vendedora etc., que exigiam da mulher uma qualificação e, em contrapartida, tornavam-na profissional remunerada.

Os anos 1960 inauguraram um novo ciclo e, por toda a parte, o reconhecimento social do papel profissional da mulher avançou. De acordo com Lipovetsky (2000), muitos estudos mostram que o compromisso feminino com o trabalho respondeu, nesse período, ao desejo de escapar ao encerramento da vida doméstica e, correlativamente, a uma vontade de abertura para a vida social, ao que se acrescenta a recusa da dependência em relação ao marido, a reivindicação de autonomia dentro de casa e a construção de uma “segurança” para o futuro. São motivações que exprimem a ascensão do individualismo feminino, junto às atitudes relativas ao aborto, à contracepção, à liberdade sexual, ao recuo do casamento e das famílias numerosas, aos pedidos de desquite por iniciativa das mulheres: por toda a parte, manifestava-se a vontade feminina de afirmar-se como protagonista de sua própria história.

A partir dos anos de 1970, no Brasil, a mulher passou a ingressar, de forma mais acentuada, no mercado de trabalho, ocupando atividades relacionadas aos serviços de cuidar (nos hospitais, a maioria das mulheres eram enfermeiras e atendentes), professoras, educadoras em creches, serviços domésticos, comerciárias e uma pequena parcela na indústria e na agricultura. Teles (1999) afirma que as mulheres foram incorporadas às organizações de esquerda, tanto no campo como nas cidades, mas essas organizações relutaram em absorver a mulher militante de maneira mais adequada ao papel que ela já vinha desempenhando nas diversas áreas da vida social e econômica. Essa falta de compreensão da importância da participação da mulher na transformação da sociedade talvez tenha sido o fator determinante para que o relacionamento dessas organizações com os vários segmentos sociais, devido ao constante esquema repressivo e mesmo ao

comportamento dogmático da mulher, impedia que enxergassem a ampliação das atividades femininas.

A presença da mulher começou a incomodar dentro dos sindicatos, na Igreja e nos movimentos sociais e políticos, “[...] em quase todas as reuniões, uma mulher pedia a palavra e falava sobre a especificidade feminina” (TELES, 1999, p. 100). Conforme ainda relata a autora (1999), no II Congresso de Mulheres Socialistas, realizado em Copenhague (Dinamarca), a comunista alemã Clara Zetkin propõe que se consagre o dia 8 de março como o Dia Internacional da Mulher, numa homenagem às operárias têxteis, da Fábrica *Cotton*, de Nova York (EUA). Em 1857, essas operárias realizaram uma greve, reivindicando a redução da jornada de trabalho e o direito à licença maternidade. Na ocasião, as forças policiais ataram fogo à fábrica para reprimir aquelas que insistiam na greve, quando, então, morreram 129 operárias queimadas.

A ação pela democratização das relações de gênero, conforme continua abordando Bessa (1998), persistiu e, em 1988, a mulher conquistou a igualdade jurídica. O homem deixou de ser o único chefe da família, e a mulher passou a ser considerada tão apropriada quanto o sexo oposto para chefiar o grupo familiar. De acordo com Lipovetsky (2000), não apenas o assalariamento feminino aumentou: cada vez mais as mulheres não paravam de trabalhar depois do casamento e do nascimento do primeiro ou do segundo filho, estabelecendo-se um novo ciclo histórico nas sociedades democráticas, o da mulher no trabalho. Esse fenômeno não transformou, apenas, o mundo dos afazeres, mas também a relação das meninas com o estudo, as relações entre os sexos. Desse modo, a atividade feminina exprime a transformação histórica da mulher como mais uma posição identitária do feminino.

Por outro lado, é possível afirmar que a moda, para as mulheres, é uma palavra que pode ser associada à identidade; no aspecto que diz respeito à apresentação do eu para o outro; essa palavra, também, é ligada, automaticamente, ao seu objeto de uso mais popular, isto é, roupas, acessórios e ao *glamour*. Moda, para elas, pode ser sinônimo de glamourização, ou seja, charme, encanto pessoal e magnetismo. De certa forma, a moda cumpre o papel de compreensão do próprio eu e é instrumento de prazer, culto da fantasia e da novidade. Diante disso, associa-se a representação dos editoriais de moda à identidade feminina, através da maneira como os produtos que as pessoas compram são vistos por elas

e pelos outros, pelos significados pessoais e sociais. A heterogeneidade de estilos contemporâneos permite às mulheres assumir uma variedade de identidades. Em resumo, a hegemonia da imprensa de moda é um fenômeno multidimensional, podendo ser interpretada de diversas maneiras.

Refletindo-se sobre o fato de que o vestuário exprime ambivalências, as quais cercam as identidades sociais, as fotografias de moda tendem a sujeitar-se a diversas interpretações, pois apresentam identidades diversas. Nessa perspectiva, a moda, o vestuário e as imagens de moda oferecem pistas para desvendar as ligações entre estrutura social e cultural e para traçar os itinerários da cultura material na sociedade, expressando, assim relações no interior de grupos e segmentos sociais.

3 Metodologia

No presente trabalho, foi pesquisado o editorial de moda da Revista *Elle*, do mês de maio, do ano de 1988, o qual é referente à data de lançamento da revista no Brasil. A referida análise dos editoriais foi realizada com a utilização da Hermenêutica da Profundidade e, para isso, optou-se por observar alguns conceitos, tais como gênero feminino, história das mulheres, identidade feminina e moda. A Hermenêutica da Profundidade, de John B. Thompson (1995), utilizada como procedimento técnico para a análise da pesquisa, é uma parte da fenomenologia que estuda o simbólico. Enquanto o círculo de recorrência semiótica limita-se ao universo dos interlocutores através do discurso, o círculo hermenêutico comporta, ainda, a presença de outros agentes e objetos em um universo mais vasto e aberto a influências inesperadas. O objeto da investigação forma um campo pré-interpretado, importando-se com as maneiras pelas quais as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que participam deste campo, para que, em seguida, seja possível investigar como essas formas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem na sua vida cotidiana. Neste texto as três etapas (sócio-histórica; formal-discursiva e interpretação-reinterpretação) serão mostradas de maneira concomitante, a fim de se construir prováveis significações dos textos analisados.

4 Maio de 1988 – Número um – Use e Ouse o estilo *Elle*

Lançada no Brasil no final da década de 80, diante de inúmeras mudanças que marcaram tanto o início da década quanto o lançamento do periódico no país, os anos de 1980 foram um tempo de grandes conquistas para as representantes do chamado “sexo frágil”. A valiosa participação feminina no mercado de trabalho, inclusive em cargos de chefia; a liberdade sexual, passando pelo culto ao corpo perfeito, tudo, na década de 80, segundo a autora Onodera (2011), ajudou a esculpir a imagem de uma nova mulher: segura de si e de suas aspirações, disposta a encarar desafios e a superar limites. Com as atenções voltadas para a estética pessoal, esta nova mulher – dona-de-casa por força do hábito, mas também executiva disposta a adotar um visual masculinizado – não hesitava em trajar terninhos folgados, calças largas, ombreiras e gel no cabelo, mas nem por isso abria mão de sua feminilidade e poder de sedução. Essa descrição é ilustrada em algumas imagens dos editoriais de moda da Revista *Elle*, da edição de número 1 do periódico, aqui no Brasil.

Figura 1: Editorial de Moda da edição nº1 de maio de 1988



Fonte: Revista Elle (1988)

Na figura 1, há três mulheres que exemplificam as características femininas mencionadas anteriormente, ou seja, à medida que as mulheres ficaram mais independentes e se identificaram mais com o modo masculino, esse novo estilo “dele para ela” tornou-se cada vez mais popular. Atraída por ternos e calças, não só pelo conforto, mas, talvez, por seu simbolismo fálico velado, a mulher que usava calça comprida e ombreira sentia-se e parecia mais forte fisicamente. E não é mistério

o motivo pelo qual se desejava investir nas qualidades masculinas, uma vez que, historicamente, os homens têm alcançado uma série de oportunidades e privilégios negados às mulheres. Usar roupa de homem é uma maneira simbólica de herdar essa posição privilegiada. Segundo Fischer-Mirkin (2001), há muitos tipos de visuais masculinos, cada um com seu conjunto próprio de significados, cada um expressando aspectos diferentes da personalidade da mulher, conforme se pode observar na figura em análise. Algumas vestimentas, conforme salienta o autor (2001), inspiradas no homem traduzem refinamento clássico, enquanto outros estilos transmitem mensagens de poder pessoal ou até mesmo “machismo”.

A mistura de novos materiais, representada no ensaio *Mixture – Os Novos Materiais* (figura 2) traz à tona as roupas esportivas, apostando fortemente nos sintéticos, como a *lycra*, o *stretch* e emborrachados em geral.

Figura 2: Editorial de moda da edição nº1 de maio de 1988.



Fonte: Revista Elle (1988).

Nesta imagem (figura 2), o destaque está no ar sedutor da modelo, por vestir um conjunto emborrachado de blazer com ombros em destaque e calça justa, e luvas de couro, a mulher, ali representada, está vestida para exercer o poder, ser símbolo de *status*, consumista e, principalmente, por estar vestida para o sucesso. E, mesmo que os materiais das roupas denotem conforto, as ombreiras e o aspecto estruturado das vestes lembram a necessidade de a mulher parecer maior do que realmente é. E, segundo Crane (2006), as mulheres da classe média alta, assim como a mulher simbolizada nessa imagem (figura 2), representavam suas famílias em várias funções sociais, procurando vestir-se de acordo com a moda.

Desse modo, à medida que as mulheres se tornavam mais escolarizadas, ingressavam no mercado de trabalho e se tornavam mais consumistas, elas exerciam poder sobre si, sua vida, escolhas e opiniões, proporcionando mais *status* perante a sociedade e, com isto, obtendo mais oportunidades de sucesso em sua vida pessoal e profissional, além de conquistar mais seu espaço. Nesse contexto, o vestuário pode ter adquirido conotação de rebeldia vinculada à jaqueta de couro preta, pois conforme afirma Crane (2006), o poder simbólico da jaqueta está relacionado à sua cor preta. É que essa peça, quando usada por homens no século XX, converteu-se em símbolo de militância social e rebeldia contra normas sociais. O preto era usado por rebeldes de todo o tipo, no campo político, social ou artístico.

O texto do anúncio fala das novas tendências da estação, dos novos tecidos e de como a leitora poderia usar e compor seu *look*. Nesse ensaio, a jaqueta de couro preta, traz à leitora a jovialidade da época, pois a peça pode ser relacionada aos *yuppies*, jovens que ditavam uma nova maneira de se relacionar com o trabalho e o dinheiro, e que formaram uma tribo bastante conhecida, pela relação da moda com o poder. Mesmo com a característica da tendência em não evidenciar tanto a feminilidade, concorda-se que há misturas de estilos e referências nos ensaios do editorial, os quais evidenciam que a mulher vai desencadeando o processo de emancipação, no qual a sociedade ganha uma dimensão mais humana, abrindo espaços para um complemento inovador.

Ainda sobre esse ensaio (figura 2), a modelo faz uso de um vestido de tecido leve, esvoaçante, luvas, relógio e um chapéu de lã na cabeça, como acessórios. As cores também são escuras, em tons de azul e verde. Os destaques são para a cintura feminina bem marcada, a transparência e o decote da jaqueta, aberto até o início dos seios. Pode-se observar, portanto, que está sendo retratada uma mulher do final dos anos 80 e início dos anos 90, com um ar de individualismo, pois o movimento feminista contava com a participação da mulher na força de trabalho e na sociedade de classes, com a divisão social e sexual do trabalho, com a família operária e/ou patriarcal etc.. Diante disso, surgem novos contextos sociais marcados, fortemente, pelo marxismo e pelo individualismo entre as classes médias urbanas, resultantes das transformações ocorridas nos costumes brasileiros, com o advento da pílula anticoncepcional, da revolução sexual e da cultura *hippie*.

O ensaio da figura 3, apresenta com ênfase o *trend coat*, as calças de alfaiataria, os sapatos modelos *oxford*, os acessórios como óculos, luvas, pulseiras, relógios e o lenço, e definem uma mulher com a indumentária característica do homem possuidor de poder nas relações de trabalho.

Figura 3: Editorial de moda da edição nº1 de maio de 1988.



Fonte: Revista Elle (1988).

Com a feminilidade atrelada a uma silhueta linear e angulada, a indumentária evidencia o ingresso das mulheres no mercado de trabalho – competindo por cargos executivos e de chefia – e lhe confere uma aparência masculinizada, na silhueta, mas feminina na escolha dos tecidos, do corte, das cores. É interessante observar os cabelos da modelo, que são ou aparentam ser curtos, revelando uma aproximação com os cortes de cabelos masculinos. No entanto, essa aproximação é, de certa maneira, interrompida com o uso de brincos de argola, com sapato de salto alto e com uma pequena bolsa de mão. Na figura 3, vê-se a modelo “vestida para o sucesso”, ou seja, atestando roupas, maquiagens e acessórios que, ao usarem para trabalhar, ajudam a apresentar uma forte imagem profissional e influenciam, positivamente, suas interações nos negócios, pois remetem ao figurino do homem, que vivencia há mais tempo tal espaço de trabalho.

Conforme se observa na imagem 3, as ombreiras ganham destaque em todas as peças de roupas. De acordo com Fischer-Mirkin (2001), as ombreiras para mulheres foram lançadas nos anos 40, época de crescente presença feminina no mercado de trabalho, quando elas foram chamadas a preencherem cargos, antes ocupados pelos homens, que tinham ido para a guerra. Entretanto, a ombreira

caiu em desuso nos anos 50, quando as mulheres foram deslocadas do mercado de trabalho e retomaram um papel mais doméstico, mas reapareceu no início dos anos 80, quando deram passos largos na vida profissional. O editorial de texto da revista revela como a mulher pode estar *chic*, elegante no dia a dia, e ao mesmo tempo, confortável. No entanto, pode-se observar que essa imagem da mulher bem vestida está atrelada às suas conquistas pessoais e profissionais.

Conforme afirma Crane (2006), as roupas desempenham papéis importantes na manutenção da visibilidade de discursos alternativos de gênero. Desse modo, explicar a construção da identidade e a resistência à hegemonia através do vestuário exige uma interpretação de como as roupas expressam significado. Como forma de comunicação não verbal e visual, o vestuário é um meio poderoso de fazer declarações sociais subversivas, pois essas declarações não são necessariamente construídas e recebidas em um nível consciente ou racional. Com isso, ressalta-se a presença do vestuário masculino, como referência no trajar das modelos, compondo um ensaio em que a feminilidade entrecruza-se através de novas opções do modo de vestir. As roupas, segundo Crane (2006), são uma ferramenta de suma importância na construção da identidade, oferecendo uma vasta gama de opções para a expressão de estilos de vida ou identidades subculturais.

5 Considerações finais

Historicamente, a moda tem se constituído um forte mecanismo que instrumentaliza as distinções de gênero. Desde seus primórdios, ela tem contribuído para a construção de uma feminilidade atada ao doméstico e de uma masculinidade ligada ao universo público. Crane (2006) afirma que, apesar dos discursos dominantes, que procuram impor um ideal de feminilidade, em razão do seu potencial comunicativo, o traje é um veículo de comunicação de ideais que age como um mecanismo político de contestação, expressão de insatisfações e revoltas, com o objetivo de propor reformas e transformar a sociedade. Como ainda menciona Crane (2006, p. 21), o vestuário é “[...] uma das mais evidentes marcas do *status* social e de gênero – útil para manter ou subverter fronteiras simbólicas”.

No decorrer dos anos 1980, os valores, os conceitos e a vida cotidiana estavam em transformação, e a beleza da mulher, por exemplo, direcionava-se para a estética

do corpo. Nos anos 80, havia a busca da libertação das amarras autoritárias que prendiam as mulheres. Foram criados, nessa época, o Conselho Estadual da Condição Feminina e a Primeira Delegacia da Mulher, além da nova promulgação da Constituição Brasileira, a qual estabelece que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; os direitos e os deveres referentes à sociedade conjugal passam a ser exercidos, igualmente, pelo homem e pela mulher.

Desse modo, as transformações da mulher, simbolicamente representadas nas páginas dos editoriais de moda da revista *Elle*, demonstram a independência, a autonomia e a emancipação feminina, características que foram conquistadas através de lutas e reivindicações. Além disso, conforme já citado na análise, a valiosa participação feminina no mercado de trabalho, bem como os cuidados com a beleza, ajudaram a esculpir uma nova mulher, a qual se mostra segura de si, encara desafios e supera limites. Entretanto, ainda dona de casa, essa mulher atuante no mercado de trabalho, não duvidou da sua feminilidade ao compor *looks* com terninhos folgados, calças largas, ombreiras e gel no cabelo. É importante observar que, nesse período histórico, a mulher “imita” o vestir masculino, talvez com a intenção de evidenciar que poderia ocupar o mesmo cargo do homem, saindo-se tão bem como ele. Ou seja, a vestimenta tornara-se um “passaporte” para circular num universo que até então era privilégio dos homens. E, depois de conquistar o voto e o mercado de trabalho, o direito sobre si e sobre o próprio corpo, a mulher passou a buscar por um aumento da sua escolaridade, bem como uma maior participação no mercado de trabalho.

Nos editoriais de *Elle*, pôde-se, também, perceber que a diversidade foi um traço marcante da moda, visto que, durante os anos 1980, houve uma tendência de vestuário que foi reflexo de um posicionamento feminino no mercado de trabalho: paletós, jaquetas e calças apresentaram cortes masculinos ao longo de toda a década. A década de 1980 propiciou uma proliferação de múltiplas formas, uma profusão de linguagens e contrastes, em que os opostos começaram a conviver em harmonia. Os itens ligados à indumentária masculina ganharam novos significados, por intermédio de um processo de inversão simbólica, mais especificamente, o processo da independência feminina, que desafiou as fronteiras de gênero.

Referências

BESSA, Karla Adriana M. Posições de sujeito, atuações de Gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v.6. n. 1, 1998.

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade de roupas*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

DEL PRIORE, Mary (org). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

FISCHER-MIRKIN, Toby. *O código de vestir: os significados ocultos da roupa feminina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ONODERA, Lucy. *Almanaque da mulher: o universo feminino dos anos 80, 90 e 2000*. São Paulo: Saraiva, 2011.

SOUZA, Ezequiel de. Bandeiras feministas na luta pela igualdade de gênero. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, n. 108, 2010.

SVENDSEN, Lars. *Moda: uma filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TELES, Amelinha. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

THOMPSON, John B. *Ideologia da cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PRÁTICAS ESTRATÉGICAS DE UMA ESCOLA SEM FINS LUCRATIVOS: DESAFIOS PARA ATINGIR O EQUILÍBRIO ENTRE MISSÃO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE ORGANIZACIONAL

STRATEGIC PRACTICES OF A NON-PROFIT SCHOOL:
CHALLENGES TO ACHIEVE BALANCE BETWEEN
SOCIAL MISSION AND ORGANIZATIONAL
SUSTAINABILITY

Lucas Poubel *
Jeferson Margon **

* Mestrando em Administração pela
Universidade Federal do Espírito
Santo (UFES).
✉ lucaspoubel@uol.com.br

** Mestrando em Administração pela
Universidade Federal do Espírito Santo
(UFES).
✉ jef.margon@gmail.com

R e s u m o

As escolas são consideradas organizações complexas (MEYER, 2007), pois são permeadas por pluralidades, ambiguidades e incertezas (PASCUCCHI; MEYER, 2013). A escola foco deste estudo não visa a lucros e está ligada a uma instituição religiosa. Considerando as ideias de Moore (2000), percebe-se que as organizações sem fins lucrativos têm passado por uma crise de identidade. Nesse sentido, a partir do uso da abordagem da estratégia como prática social, este estudo teve como objetivo identificar quais são as práticas utilizadas por uma Escola X, vinculada a uma instituição religiosa e sem fins lucrativos, para equilibrar a dualidade entre sustentabilidade e missão social. Com isso, o artigo origina-se de uma pesquisa qualitativa, já que busca explicar rotinas, momentos problemáticos e significados que fazem parte da vida dos indivíduos da escola a ser estudada (DENZIN; LINCOLN, 2000), sendo os dados tratados mediante análise de conteúdo e análise documental (BARDIN, 1977). Como resultado,

foi observado que, em vez de práticas institucionalizadas, existe uma incidência muito maior de *praxis* estratégicas na Escola X.

Palavras-chave: Organizações complexas. Organizações sem fins lucrativos. Sustentabilidade. Missão social. Estratégia como prática.

Abstract

Schools are considered complex organizations (MEYER, 2007) because they are permeated by pluralities, ambiguities and uncertainties (PASCUCCI; MEYER, 2013). The school that is the focus of this study is not intended to profit and is linked to a religious institution. Considering Moore's (2000) ideas, it is clear that non-profit organizations have been going through an identity crisis. In this sense, using the strategy approach as social practice, this study aimed to identify the practices used by X School, which is linked to a religious non-profit institution, to balance the duality between sustainability and social mission. Thus, this article originates from a qualitative research, since it seeks to explain routines, problematic moments and meanings that are part of the lives of individuals of the school studied (DENZIN; LINCOLN, 2000). The data were analyzed through content analysis and document analysis (BARDIN, 1977). As a result, it was observed that, instead of institutionalized practices, there is a much higher incidence of strategic praxis at X School.

Key words: Complex Organizations; Non-profit Organizations; Sustainability; Social Mission; Strategy as Practice.

1 Introdução

A gestão estratégica das organizações complexas é bastante influenciada pelos elementos da complexidade organizacional (MCDANIEL, 2007). Como consequência dessa influência, Pascucci e Meyer (2013) afirmam que o processo de transformar as intenções em ações nas organizações complexas acaba sofrendo consideráveis implicações. Por esses motivos, as organizações complexas são caracterizadas por ambiguidade, pluralidade, aprendizagem de vários indivíduos e pela não linearidade (PASCUCCI; MEYER, 2013).

No entendimento de Meyer (2007), a escola pode ser caracterizada como sendo uma organização complexa, pois ela é composta por múltiplos e, em sua maioria, imprevisíveis interesses e necessidades, sejam estes dos alunos, dos pais ou dos profissionais. O autor acrescenta que a escola tem como característica o fato de estabelecer com o ambiente externo uma relação diferenciada, interdependente e vulnerável. Por fim, esse tipo de organização tem particularidades no que diz respeito à natureza intangível do seu produto, ao processo decisório, à participação dos indivíduos e à dificuldade de se avaliar o valor agregado (MEYER, 2007). Com base nessas fundamentações e na base teórica desenvolvida, intenta-se responder ao seguinte problema de pesquisa: *quais são as práticas utilizadas por uma Escola X, vinculada a uma instituição religiosa e sem fins lucrativos, para equilibrar a dualidade entre sustentabilidade e missão social?*

A escola foco deste estudo apresenta uma particularidade, que é estar vinculada a uma instituição religiosa e, com isso, não visar a lucros. Nesse contexto, serão consideradas as percepções de Moore (2000) e Pascucci, Meyer e Murphy (2010) sobre os desafios envolvendo as organizações sem fins lucrativos, levando-as, muitas vezes, a uma crise de identidade: a dificuldade para se sustentar a partir de recursos e de executar o seu valor social, que é a verdadeira razão de sua existência. Além disso, contextos pluralistas e complexos envolvem vários tipos de estratégias (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006), dificultando ainda mais a maneira de administrar esse conflito entre sustentabilidade e missão social. Para isso, propõe-se o uso da estratégia como prática, que servirá de base para melhor entender a gestão estratégica de uma escola religiosa sem fins lucrativos. Essa abordagem acredita que a estratégia é dinâmica e envolve a ação de vários atores sociais, sendo o fazer estratégia sustentado por três aspectos: *praxis*, práticas e praticantes (WHITTINGTON, 2006).

Com isso, justifica-se este artigo por três aspectos: primeiramente, percebe-se que, em boa parte das organizações onde os objetivos estratégicos são fragmentados e conflitantes, são deixados de lado esses aspectos pluralistas (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006). Nesse sentido, busca-se evidenciar na organização estudada a influência desses aspectos. A segunda justificativa se dá pelo fato de a escola estudada ter particularidades na sua gestão, especialmente por ela estar vinculada a uma instituição religiosa e não visar lucros, fazendo-a

ser um importante foco de estudo. Por fim, as literaturas sobre organizações sem fins lucrativos não têm levado em consideração a questão da sustentabilidade, apesar da crescente vulnerabilidade e dos desafios que elas enfrentam (PASCUCCI; MEYER; MURPHY, 2010).

2 Referencial teórico

2.1 *Escola Como uma organização complexa*

Das diversas organizações das quais os indivíduos dependem, Meyer (2007) destaca que há aquelas que se caracterizam por possuírem aspectos diferenciados e que garantem a elas maior complexidade, o que dificulta a maneira como são gerenciadas e compreendidas. Para o autor, as escolas apresentam tal complexidade, tendo em vista que seus objetivos são difusos, ambíguos e conflituosos, sendo possível perceber nelas a utilização de modelos gerenciais elaborados para organizações essencialmente mecanicistas, de contextos empresariais e com características lineares (MCDANIEL, 2008). A partir da exposição desses elementos da complexidade, e levando em consideração as particularidades da natureza intangível do seu produto, do processo decisório, da participação dos indivíduos e da dificuldade de se avaliar o valor agregado, é possível identificar e esclarecer aspectos importantes para a busca da compreensão da gestão estratégica de uma escola (MEYER, 2007). De acordo com o autor, pode-se notar que a escola é composta por uma estrutura informal e uma estrutura formal burocratizada.

A estrutura formal é representada por regras e uma estrutura administrativa que segue todo um conjunto de normas e regulamentos. Paralelamente, a informal caracteriza-se pela dinamicidade organizacional e a complexidade das interações entre os indivíduos e grupos, as quais possibilitam que muitas vezes a estrutura burocrática da escola seja desconsiderada. Por isso, há a existência de diversos grupos de interesses com preferências e objetivos divergentes, ambíguos e conflitantes (MEYER, 2007). Segundo o autor, esses traços fazem da escola um sistema político em que o processo decisório é marcado por negociação, solução de conflitos, barganha, coalizões e cooptações, no intuito de aprovar determinadas decisões pretendidas. Com isso, a escola engloba, além das atividades burocráticas, uma estrutura política com

jogos de interesses e conflitos de maneira que as decisões são orientadas por normas que emergem no próprio processo político da escola, e o diretor tem um “[...] papel de mediador, negociador, ou mesmo solucionado de conflitos [...]” (MEYER, 2007, p. 243).

Tal complexidade impede que se tenha um conhecimento completo, estável e preciso das organizações, pois o pluralismo, as ambiguidades e o poder compartilhado são fatores que fazem com que os conhecimentos sobre as organizações complexas sejam apenas aproximados e provisórios (RICHARDSON, 2008).

2.2 As Dificuldades de Equilíbrio entre Sustentabilidade e Missão Social

Organizações sem fins lucrativos, além de serem complexas, têm uma particularidade fundamental: precisam atender às necessidades sociais que são entregues de forma deficiente à população por parte do governo ou de organizações com fins lucrativos ou que são oferecidas a apenas uma parte da sociedade (PASCUCCI; MEYER; MURPHY, 2010). Segundo os autores, é visível ainda o risco desafiando as organizações sem fins lucrativos no tocante aos seus objetivos de sustentabilidade e de missão social, podendo provocar até mesmo uma crise de identidade. Ao mesmo tempo em que precisam se manter por meio de recursos, essas organizações devem ter em mente que o valor social é a verdadeira razão de sua existência (MOORE, 2000). Por mais que não vise ao lucro, a organização não pode ignorar a necessidade de gerar receitas que viabilizem sua sustentabilidade (GILMARTIN; FREEMAN, 2002). Segundo Pascucci, Meyer e Murphy (2010), organizações sem fins lucrativos têm como desafio construir modelos que permitam a elas gerirem um negócio que possibilite receitas suficientes para manter o fornecimento do valor social e oferecer serviços àqueles que não tenham condições totais do custo para o uso desse serviço.

Nesse sentido, como afirmam Pascucci e Meyer (2013), as organizações complexas são como sistemas abertos e marcadas pela ambiguidade e pluralidade, pela aprendizagem de uma multiplicidade de atores organizacionais e pelo fato de as ações serem não lineares. Assim, os sujeitos possuem percepções individuais sobre o ambiente que os fazem refletir e mudar de comportamento, de forma que eles passam a ser considerados, na organização, tanto observadores como participantes. Dessa forma, eles próprios e a interação entre eles

têm papel essencial para que os sistemas adaptativos complexos e, consequentemente, as organizações funcionem (PASCUCCI; MEYER, 2013).

Com isso, por meio da percepção de Jarzabkowski e Fenton (2006), pode-se afirmar que contextos pluralistas geralmente envolvem diferentes tipos de interesses legítimos por parte das pessoas, tornando-a muito fragmentada. Para melhor entender como se dá a ideia da gestão estratégica dentro de uma escola religiosa, caracterizada por ser complexa e pluralista, propõe-se o uso da abordagem da estratégia como prática social, discutida no próximo tópico.

2.3 *Estratégia como prática social*

Dentre as diversas perspectivas sobre estratégia, está a denominada *estratégia como prática social*, que critica as pesquisas em estratégia de cunho mais ortodoxo (CARTER; CLEGG; KORNBERGER, 2010). A ideia da estratégia como prática social é analisada como algo que todos realizam no cotidiano organizacional, não sendo dada *a priori* pelos gestores e nem sendo exclusiva deles (WHITTINGTON, 1996). Os estudos dessa abordagem permitem entender os resultados de todos os níveis de uma organização, pois ela busca explicar a ação dos indivíduos na construção e aprovação da estratégia por meio da investigação dos microdetalhes dos níveis institucionais e das ações e interações dos praticantes da estratégia (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Dessa maneira, essa perspectiva tem como objetivo focar no nível micro das ações daqueles que praticam a estratégia (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003), entendendo-as em seus amplos contextos sociais. Isso significa que a estratégia como prática relaciona tudo aquilo que é institucionalizado nas macropropriedades, como as ferramentas e tecnologias, com as microações dos indivíduos (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

A importância dessa perspectiva micro para o estudo da gestão é que esta é realizada a partir de atividades diárias praticadas e geridas pelos gestores, além do fato de que os microfenômenos permitem o desenvolvimento ou a criação de novas estratégias. Assim, é importante estudar como se dá a atuação desses atores organizacionais e que efeitos essa atuação traz para a organização (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003). Sendo assim, Whittington (2006) aborda três fatores que estão interligados e abrangem o surgimento das estratégias nas organizações: práticas, *praxis* e praticantes.

As “práticas”, o primeiro agente, estão relacionadas às rotinas comportamentais a que os atores se engajam e que realizam a partir da utilização de tradições, regras e procedimentos, e seus efeitos atingem tanto o ambiente interno como o externo das organizações. Segundo Jarzabkowski (2003), as práticas são os instrumentos utilizados pelos indivíduos na organização e significam a relação existente entre interações e interpretações, que, conseqüentemente, promovem ou estão envolvidos com as atividades estratégicas. O segundo conceito relacionado por Whittington (2006) foi a ideia de *praxis*, que seria o que indivíduos realmente fazem na prática da formulação deliberada e da implementação da estratégia; ou seja, o que os atores sociais fazem de fato é a *praxis* da estratégia. Por último, Whittington (2006) aborda o conceito de “praticantes”, que são aqueles que realizam tanto a prática como a *praxis*. Assim, eles são os atores estratégicos.

A partir das ideias que caracterizam a estratégia como prática social, percebe-se a estratégia como muito dinâmica e diretamente relacionada com as ações dos indivíduos (WHITTINGTON, 2006). Por isso, essa perspectiva torna-se adequada para buscar compreender as estratégias e as práticas utilizadas por uma escola vinculada a uma instituição religiosa, em que a gestão não é centrada apenas em um ator social, para equilibrar os objetivos de sustentabilidade e missão social.

3 Metodologia

3.1 Design da pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que busca explicar rotinas, momentos problemáticos e significados que fazem parte da vida dos indivíduos da escola a ser estudada (DENZIN; LINCOLN, 2000). Por isso, pretende-se investigar características significativas de acontecimentos da realidade dessa organização, que possui vínculo com uma instituição religiosa. Para tanto, foram utilizadas como técnica para coleta de dados documentos, entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. A organização foco do estudo é uma escola sem fins lucrativos e vinculada a uma instituição religiosa, localizada na região Sudeste do Brasil. O conselho da unidade de ensino, responsável por acompanhar a gestão junto ao diretor, é formado por membros pertencentes à congregação religiosa, os quais são eleitos em assembleia, a cada dois anos, por membros votantes da congregação. O conselho é composto pelos

seguintes cargos: presidente, vice-presidente, secretária e vice-secretária, além de três membros titulares e três suplentes do conselho fiscal. Preferencialmente, todos devem atuar nas áreas afins a cada cargo. Como forma de preservar o anonimato da escola, em vez de mencioná-la a partir do seu verdadeiro nome, ela será denominada como Escola X. O período de análise compreendeu de agosto de 2010 a agosto de 2014, pois esse intervalo de tempo corresponde ao período de vigência do último planejamento estratégico.

Além de considerar que as escolas são, por si só, de natureza complexa (MEYER, 2007), também foi levado em consideração para a escolha da escola estudada o interesse em investigar as práticas utilizadas por uma instituição sem fins lucrativos para equilibrar a relação conflituosa entre sustentabilidade e função social. Para isso, optou-se por uma escola que possuísse influências consideráveis de uma instituição religiosa da qual ela dependesse, tendo em vista a complexidade existente na gestão desse tipo de organização. A Escola X também foi escolhida em virtude da possibilidade de realização da pesquisa de forma mais adequada. Considerando essas características estabelecidas, a escolha se deu por meio de amostra não-probabilística intencional (RICHARDSON, 1999). A escola foco de estudo é considerada pequena, tendo reconhecimento maior em um aspecto local. Segundo os próprios entrevistados, a instituição tem uma projeção mais evidente no bairro onde atua e nos bairros próximos. Ela foi fundada em 1989, tendo 35 funcionários, 10 voluntários e 315 estudantes.

3.2 Fonte e Coleta dos Dados

Visando à preservação da identidade dos sujeitos pesquisados, foi proposta a seguinte caracterização dos indivíduos:

Quadro 1 – identificação dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Membro da Instituição Religiosa?	Identificação
Diretor Escolar	Sim	Entrevistado A
Presidente do Conselho	Sim	Entrevistado B
Secretária do Conselho	Sim	Entrevistado C
Conselheiro Fiscal	Sim	Entrevistado D
Pedagoga da Escola	Não	Entrevistado E

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014

Em relação aos dados primários, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas a fim de se conseguir, com mais profundidade, detalhes sobre as experiências pessoais, as decisões e a sequência de ações da pessoa entrevistada (BAUER; GASKELL, 2002). Tais entrevistas foram coletadas entre junho e julho de 2014, com alguns dos participantes do planejamento estratégico: diretor da escola, presidente do conselho, conselheiro fiscal, secretária do conselho e pedagoga da escola. A seleção dessas pessoas ocorreu pelo fato de elas serem consideradas conhecedoras do contexto e da gestão da escola estudada, tanto no que diz respeito ao funcionamento administrativo e pedagógico da escola, como na relação entre escola e instituição religiosa. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, também foram utilizados dados secundários, tratados por meio de análise documental (RICHARDSON, 1999). Esses dados corresponderam ao planejamento estratégico da escola e à pesquisa de satisfação promovida pela escola.

A consulta a esses documentos foi considerada importante por revelarem informações que auxiliaram na caracterização da organização. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, sendo utilizado, especificamente, a análise por categorias temáticas (BARDIN, 1977). No entendimento de Richardson (1999, p. 243), a análise por temas significa “[...] isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira”. Foram definidas, *a priori*, as seguintes categorias de análises: a gestão na Escola X; Influência da doutrina religiosa nas tomadas de decisão; premissas organizacionais que orientam as estratégias adotadas pela Escola X; existência de conflitos entre os objetivos de sustentabilidade e missão social da Escola X; a forma de se administrar esses conflitos; principais estratégias organizacionais; prática do planejamento estratégico no dia a dia organizacional.

3.3 Análise e discussão

Como forma de organizar os entendimentos de cada entrevistado a respeito das categorias de análises definidas, foi elaborado um quadro. Essas categorias serão melhor explicadas no decorrer da análise de dados, especialmente para que se busque responder ao objetivo proposto para este estudo e compreender a complexidade existente na Escola X.

Quadro 2 – categorias de análise

Categorias de análise	Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D	Entrevistado E
A gestão na Escola X	Não é autônoma	Não existe postura de competição	Há participação de várias pessoas	A gestão é parecida com a de uma escola tradicional	As coisas são delegadas
Influência da doutrina religiosa nas tomadas de decisão	Testemunho também é prática administrativa	Existe e é positivo	Influência nas questões éticas	Existe influência, embora a doutrina não seja levada ao aluno	Existe influência da doutrina
Premissas organizacionais que orientam as estratégias adotadas	Visão de mercado, pesquisas de satisfação, sentimentos, visão do conselho escolar, oportunidades	Valores diferenciados aos alunos, qualidade de ensino	Decisões compartilhadas, deve-se preparar as crianças para o mundo	Planejamento Estratégico, missão, valores	Planejamento estratégico e pedagógico, pesquisa de satisfação, bom atendimento
Existência de conflitos entre os objetivos de sustentabilidade e missão social da Escola X	A priori, não. Entretanto, em alguns momentos há necessidade de equilíbrio	Não visa ao lucro, mas também não visa ao prejuízo. O conflito é visto mais por alguns membros da instituição religiosa	Inicialmente, não. Entretanto, existem conflitos entre membros da instituição religiosa e a escola. A escola tem que ser autossustentável	Pode existir, pontualmente, com alguns membros da instituição religiosa	Não existe na escola
Forma de se administrar esses conflitos	"Andar em ovos". É difícil e desgastante	Tratar isso é uma arte. É preciso transparência	O Conselho Escolar toma medidas para isso	Fica a cargo do diretor	Quando existe algum conflito, as decisões são tomadas em conjunto
Principais estratégias organizacionais	Atendimento personalizado, doutrina, qualidade de ensino e rigor de comportamento	Qualificação de funcionários, ser a escola escolhida da população	Expansão da escola, ser reconhecida na comunidade	A estratégia é do gestor, no seu dia a dia.	Bom atendimento aos pais, ensino de qualidade, exigir bom comportamento dos alunos
Prática do planejamento estratégico (PE) no dia a dia organizacional	Tem em mente o PE, mesmo que nem tudo possa ser atendido	PE é observado, mas algumas ações precisam de ajustes	As decisões são tomadas, muitas vezes, com base na intuição	Não houve acompanhamento total do PE	Aparecem muitas coisas que não são planejadas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014

Identificou-se que a gestão da Escola X é considerada pelos entrevistados como não sendo autônoma. Isso significa que essa gestão não está centrada apenas no diretor escolar, pois foi observada a existência de influências de outros segmentos: dos pais dos alunos, professores, conselheiros e membros da instituição religiosa. Isso está de acordo com os elementos de complexidade, como o pluralismo, as ambiguidades e o poder compartilhado, inerentes às organizações complexas (RICHARDSON, 2008). Também pode ser articulada à ideia da estratégia como prática, tendo em vista que o fazer estratégia

não fica restrito apenas ao diretor escolar, mas perpassa por outros atores (WHITTINGTON, 2006).

O entrevistado D foi o único que, em um primeiro momento, afirmou ser a gestão da escola parecida com a de uma organização tradicional, tendo em vista que, em sua opinião, ela está concentrada nas mãos do diretor. Entretanto, no decorrer do diálogo ele afirmou que a gestão também é delegada, inclusive para que essa autonomia a que ele se referiu seja admitida ao diretor da escola.

Essas características iniciais são abordadas por Meyer (2007), que considera que as escolas são marcadas pela presença de diversos grupos com diversos interesses. Isso inevitavelmente impacta a gestão da escola, que fica caracterizada como um sistema político cujo processo decisório é permeado por negociação, solução de conflitos, barganha, coalizões e cooptações no intuito de aprovar determinadas decisões pretendidas (MEYER, 2007).

O que também demonstra que a Escola X pode ser considerada uma organização complexa é o fato de a doutrina religiosa influenciar nas tomadas de decisão, diferentemente de uma organização tradicional. É importante destacar que a doutrina não é e nem pode ser levada aos alunos, ponto bastante destacado pelos entrevistados. Entretanto, ela é vista como importante elemento nas decisões e, como o próprio diretor acrescenta, o testemunho dado pelas pessoas a partir da prática da doutrina religiosa também pode ser considerado uma prática administrada na escola. Ao mesmo tempo, essa característica possibilita o surgimento de situações conflituosas entre os objetivos da escola em continuar existindo e suas finalidades sociais. Sempre, no início das respostas, os entrevistados negavam a existência desse tipo de conflito. Entretanto, quando provocados a justificarem e exemplificarem as respostas dadas por eles, todos, exceto o entrevistado E, acabaram contradizendo as falas iniciais. Um exemplo dessa situação é a fala do entrevistado A, quando perguntado sobre a existência da dualidade entre sustentabilidade e missão social da Escola X:

A priori não. Em alguns momentos há a necessidade de equilíbrio, né? Em alguns momentos há uma necessidade de uma tomada de decisão que cria uma situação um pouco mais tênue, talvez, entre a mantenedora e a escola. O que é desgastante e desafiador, né? Ela pretende, precisa ser uma

escola que testemunha, e ela está aqui exatamente por isso, porque a natureza dela é essa, né? Mas, ao mesmo tempo, ela está no mercado competitivo, cada vez mais competitivo (ENTREVISTADO A).

Nesse caso, percebe-se a preocupação do diretor em equilibrar o conflito da escola em se manter dentro de um mercado cada vez mais competitivo na área da educação, visando cada vez mais à qualidade de ensino, ao mesmo tempo em que precisa se preocupar com as questões envolvendo a instituição religiosa e a necessidade de testemunho.

De maneira semelhante, o entrevistado B afirmou que, para a escola oferecer aquilo que ela acredita ser mais positivo, que são os valores e princípios, aos alunos, somados à qualidade de ensino, ela precisa ter superávits, mesmo não sendo uma organização que vise a lucros. Essa questão está condizente com a ideia de que, por mais que não almeje lucro, uma organização sem fins lucrativos precisa angariar recursos que permitam sua sustentabilidade (GILMARTIN; FREEMAN, 2002). Ou seja, como abordado ao longo deste estudo, ao mesmo tempo em que a Escola X necessita de recursos para se manter, ela também deve levar em consideração o valor social dela, que envolve a doutrina e o testemunho (MOORE, 2000).

Tal constatação ficou evidente a partir da pesquisa de satisfação realizada pela escola com os pais dos alunos (ESCOLA LUTERANA, 2013). Os pais entendem que é positivo seus filhos estudarem em uma unidade de ensino que tem como influência o aspecto religioso, pois esta é uma forma de oferecer ao aluno princípios éticos, além de um serviço de qualidade. Nesse sentido, o valor social da Escola X é visto como seu diferencial em relação às outras escolas. É importante destacar que a existência da dualidade é mais notável na relação entre a escola e a instituição religiosa. Os entrevistados citaram como exemplo a questão das mensalidades e o espaço físico, tendo vista que a escola e a instituição religiosa estão situadas no mesmo ambiente físico. Muitas vezes, especialmente em assembleias em que a escola precisa prestar contas, alguns membros da instituição religiosa acabam reivindicando descontos e vagas para seus filhos. Entretanto, como ressaltado pelos entrevistados B, C e D, oferecer esses descontos ou bolsas integrais aos filhos de membros gera um custo que prejudicaria a sustentabilidade da escola. Quando perguntados sobre a maneira de se administrar os conflitos, os entrevistados A e B demonstraram que as ações, como a de

serem o mais transparente possível para a instituição religiosa, são desgastantes e quase uma “arte”. Meyer (2007) cita essa situação como sendo justamente o papel de mediador e negociador do gestor escolar.

O conselheiro fiscal e a secretária do conselho também afirmaram a necessidade de haver maior transparência dentro de uma organização em que existem diferenças de opiniões claras. Por isso, partindo da ideia de que práticas são instrumentos e rotinas comportamentais utilizados pelos indivíduos na organização (JARZABKOWSKI, 2003), foi possível identificar algumas práticas para equilibrar tais conflitos, dentre as quais as reuniões de conselho escolar. Retomando os exemplos dados pelos entrevistados A, B, C e D, as reuniões servem para que os participantes do conselho possam articular ideias e discutir possíveis ações, como a necessidade de haver ainda mais comunicação entre escola e instituição religiosa.

Além disso, foi possível observar a preocupação dos entrevistados em seguir o planejamento estratégico, tendo-o sempre em mente, conforme afirmado pelos entrevistados. A entrevistada C disse que as decisões tomadas nas reuniões de conselho buscam levar em consideração o que ficou definido para o planejamento estratégico vigente. Um exemplo dado por ela foi a questão da expansão da escola, cuja proposta seria de ampliar o ambiente físico e, conseqüentemente, aumentar o número de alunos. Com isso, em muitas reuniões, segundo os entrevistados B e C, esse objetivo era levado em consideração nas discussões. Ademais, questões como a missão, a visão e os princípios existentes no planejamento estratégico foram levantados pelos entrevistados B, D e E. Já o bom atendimento aos segmentos envolvidos com a escola é uma rotina bastante compartilhada nesse ambiente, algo que ficou claro na pesquisa de satisfação.

Também foi observado como prática na escola o uso de mecanismos que auxiliam na percepção das tendências de mercado, como a própria pesquisa de satisfação e as ferramentas de marketing, conforme afirmado pelo entrevistado A. Tais práticas são vistas como uma forma de garantir maior possibilidade de crescimento e para melhorar a comunicação entre os membros da instituição religiosa e a escola. No entanto, os aspectos até aqui discutidos permitem afirmar que, na verdade, o que parece equilibrar a dualidade existente entre objetivos de sustentabilidade e missão social na Escola X são justamente as *praxis* dos indivíduos, principalmente a do diretor escolar, e não as práticas. Como afirmam Pascucci e

Meyer (2013), a ambiguidade e pluralidade provocadas pelo constante processo de aprendizagem, pela multiplicidade de atores organizacionais e pelo fato das ações serem não lineares dificultam a gestão de uma organização complexa. Na Escola X, tal situação fica evidente na fala do entrevistado A, que cita como é desafiador ter que conciliar os objetivos da escola em se sustentar e em promover sua função social, pois isso provoca o surgimento de questões minuciosas.

Ou seja, tendo como base o conceito de microações sugerido por Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), foi possível perceber como os indivíduos envolvidos com a escola provocam situações inesperadas aos conselheiros, à pedagoga e ao diretor da escola, que precisam agir muitas vezes sem um planejamento prévio. Essas microações, como os diálogos de corredor, o “apagar incêndio”, o “andar em ovos”, as improvisações e, por consequência, o “esquecimento” diário das diretrizes definidas no planejamento estratégico são fundamentais para que as *praxis* dos indivíduos entrevistados sobreponham-se às práticas utilizadas pela Escola X.

A entrevistada E foi pontual ao afirmar que é comum o aparecimento de coisas que não são planejadas e que são difíceis de serem geridas. Além dela, os entrevistados A e B afirmaram que a prática gerencial da Escola X é permeada por imprevistos, o que faz com que os indivíduos tenham que aproveitar oportunidades que possam surgir e tomar algumas decisões pela necessidade ou pela urgência. O entrevistado A afirmou que é comum a utilização da “questão dos sentimentos, da visão pessoal que a gente tem também, que a gente vai construindo e percebendo(...)”. O conselheiro fiscal foi claro ao dizer que “a estratégia é do próprio diretor, que percebe isso no dia a dia. Então, o próprio diretor elabora as suas próprias estratégias no seu dia a dia”. A entrevistada C, por sua vez, afirmou que as tomadas de decisões na escola são bastante baseadas na intuição, sendo a gestão permeada por aspectos do aprendizado diário que os indivíduos constroem.

Esses elementos, segundo McDaniel (2007), são comuns em organizações complexas, que têm dificuldades de exercer comando, controle e planejamento em suas ações. Além disso, da mesma forma que este autor afirma, foram observados na Escola X elementos como *sensemaking* e improvisação, que demonstram como as *praxis* dos indivíduos são marcantes e essenciais nas decisões tomadas e nas estratégias adotadas na escola estudada. Fica claro, nesse caso, que o fazer estratégia na Escola X passa a ideia de um fluxo de atividades construído socialmente,

a partir das ações e interações dos diversos praticantes e de suas práticas e *praxis* (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Sendo assim, para equilibrar as relações conflituosas entre os objetivos de sustentabilidade e as funções sociais, a escola se utiliza, em um primeiro momento, de práticas institucionalizadas, como o planejamento estratégico, as reuniões dos conselhos escolares, o bom atendimento à instituição religiosa e aos pais e alunos e a prática da missão, visão e princípios. Entretanto, somado a isso, percebeu-se a predominância de *praxis* dos indivíduos no intuito de administrar essa dualidade. Conversas individuais com membros da instituição religiosa, o uso da intuição e improvisação do diretor escolar e a presença do aprendizado diário dos indivíduos na forma de se administrar a escola são algumas das ações específicas que os atores sociais utilizaram para equilibrar os conflitos existentes. Ou seja, foram observadas ações dos indivíduos, aquilo que eles realmente fazem no seu cotidiano e que não está institucionalizado (WHITTINGTON, 2006), como forma de equilibrar a busca da sustentabilidade e a execução da função social da Escola X (PASCUCCI; MEYER; MURPHY, 2010).

4 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo buscar compreender quais as práticas utilizadas por uma Escola X, vinculada a uma instituição religiosa e sem fins lucrativos, para equilibrar a dualidade entre sustentabilidade e missão social. Para isso, considerou-se a escola como uma organização complexa, permeada por pluralidades, ambiguidades e diferentes interesses (PASCUCCI; MEYER, 2013). Tal entendimento foi importante para adentrar na temática do conflito entre os objetivos de sustentabilidade e missão social existente em organizações sem fins lucrativos. Ou seja, por mais que não visem ao lucro, essas organizações precisam de recursos para continuar existindo (GILMARTIN; FREEMAN, 2002).

Nesse contexto pluralista, não existe apenas um tipo de estratégia (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006). Para melhor entender como se dá a ideia da gestão estratégica dentro de uma escola religiosa, foi proposto o uso da abordagem da estratégia como prática social, que considera o fazer estratégia como a interação de três aspectos: práticas, *praxis* e praticantes (WHITTINGTON, 2006).

Na escola foco de estudo, em vez de práticas, percebeu-se uma presença muito forte de *praxis* dos indivíduos. Padrões e comportamentos institucionalizados, como o planejamento estratégico, as reuniões de conselho, mecanismos de tendências de mercado, o bom atendimento à instituição religiosa e aos pais e alunos e a prática da missão, visão e princípios foram algumas das práticas observadas. Entretanto, as *praxis* dos indivíduos foram evidentes na forma de a Escola X administrar os conflitos entre sustentabilidade e missão social. Conversas individuais com membros da instituição religiosa, o uso da intuição e improvisação do diretor escolar e a presença do aprendizado diário dos indivíduos na forma de se administrar a escola foram algumas dessas situações destacadas pelos entrevistados e que demonstraram a presença considerável das *praxis* dos sujeitos.

Essas *praxis*, em conjunto com as interações dos indivíduos, têm o objetivo de influenciar e modificar o ambiente. Essa relação acaba se equilibrando naturalmente (PASCUCCI; MEYER, 2013). Portanto, como abordado por Whittington (2006), as estratégias parecem ter, na escola, uma dinamicidade muito grande, estando diretamente relacionadas com as ações dos indivíduos. Nesse sentido, diante da dificuldade de se equilibrarem os objetivos de sustentabilidade e a função social (PASCUCCI; MEYER; MURPHY, 2010), existe uma incidência muito maior de *praxis* estratégicas do que de práticas institucionalizadas pela Escola X.

Futuros estudos podem buscar analisar, também, as percepções de membros da instituição religiosa que não fazem parte do conselho da escola. Além disso, o uso de métodos que possibilitem investigar com profundidade (por exemplo: etnografia) como se dá a construção social dos processos estratégicos pode ser muito contributivo para pesquisas que busquem explorar a dualidade entre missão social e sustentabilidade.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARTER, C.; CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M. *Um Livro Bom, Pequeno e Acessível sobre Estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

ESCOLA LUTERANA. *Pesquisa de Satisfação 2013*. Vila Velha, 2013.

ESCOLA LUTERANA. *Planejamento Estratégico 2010-2014*. Vila Velha, 2010.

GILMARTIN, M. J.; FREEMAN, R. E. Business ethics and health care: a stakeholder perspective. *Health Care Management Review*, v. 27, n. 2, p. 52-63, 2002.

JARZABKOWSKI, P. Strategic practices: an activity theory perspective on continuity and change. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 1, p. 23-55, 2003.

JARZABKOWSKI, P.; FENTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. *Long Range Planning*, v. 39, p. 631-648, 2006.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. *Human Relations*, v. 60, n. 1, p. 5-27, 2007.

JOHNSON, G.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. Micro strategy and strategizing: towards an activity-based view. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 1, p. 3-22, 2003.

MCDANIEL, R. R. Management strategies for complex adaptive systems: sensemaking, learning, and improvisation. *Performance Improvement Quarterly*, v. 20, n. 2, p. 21-41, 2007.

MEYER, V., Jr. A escola como organização complexa. In: EYING, A.; GHISI, M. L. (Eds.), *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat, 2007.

MOORE, M. H. Managing for value: organizational strategy in for-profit, nonprofit and governmental organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, v. 29, p. 183-204, 2000.

PASCUCCI, L. M.; MEYER JR., V. Estratégia em contextos complexos e pluralistas. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 17, n. 15, p. 536-555, 2013.

PASCUCCI, L. M.; MEYER, V.; MURPHY, J. P Strategic practices in nonprofit hospitals: the convergence of social mission and sustainability. In: ENANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro: ENANPAD, 2010.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, K. A. Managing complex organizations: complexity thinking and the science and art of management. *Corporate Finance Review*. v. 13, n.1, jul./ago., 2008.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice. *Long Range Planning*, London, UK, v.29, n.5, p.731-735, out. 1996.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS POLÍTICAS, TEÓRICAS E METODOLÓGICAS¹

HUMAN RIGHT EDUCATION IN HIGHER EDUCATION:
POLITICAL, THEORETICAL AND METHODOLOGIES STRATEGIES

Clície Aparecida Pereira Lourenço *

Maria Lúcia Miranda Afonso **

Resumo

Este artigo apresenta um conjunto de estratégias políticas, teóricas e metodológicas para a inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no ensino superior, de forma comprometida com uma ação educativa apoiada na participação, na igualdade de direitos e no exercício de uma cidadania emancipatória. As estratégias indicadas demandam a adoção de múltiplas práticas que, desempenhadas de forma interdependente, podem articular conteúdos, valores, atitudes e experiências de forma flexível, crítica e transformadora. Além disso, houve a preocupação de sugerir ações que possam integrar as vivências dos educandos com as práticas sociais e educativas. Discute, assim, a necessidade de a Educação em Direitos Humanos ser historicamente contextualizada, levando em conta os diferentes contextos culturais e buscando construir processos coletivos de/para a reflexão e a ação. Acredita-se que essas estratégias possam ser aperfeiçoadas conforme a necessidade e o contexto, em um processo orientado pela ética e comprometido com a construção de uma realidade social mais igualitária.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Ensino Superior. Cidadania.

¹ Este artigo apresenta parte da dissertação intitulada “Sentidos da Igualdade de gênero para a juventude universitária: contribuições para a educação em direitos humanos”, que fez parte de uma pesquisa mais ampla, “Gestão Social do Amanhã: Juventude Universitária, Cidadania e Direitos Humanos”, coordenada por Maria Lúcia Miranda Afonso, com financiamento da FAPEMIG e do Centro Universitário UNA (AFONSO et al, 2015). A dissertação foi defendida em um mestrado profissional que exige a produção de um produto técnico que apresenta alternativas para questões sociais relevantes associadas aos temas pesquisados.

* Psicóloga clínica e social. Psicodramatista. Especialista em Juventude. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA.

✉ clicielourenco@gmail.com

** Psicóloga clínica e social. Mestre e Doutora em Educação. Pós-Doutora em Psicologia Social. Professora do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA.

✉ luafonso@yahoo.com

Abstract

The aim of this article is to present a proposal of political, theoretical and methodological strategies which aim to insert (HRE) Human Right Education as an academic discipline in Higher Education. All strategies suggested require the adoption of multiple practices such as articulating contents, values, attitudes and experiences in a flexible and critical transformation. Besides that, actions in order to integrate students' experiences into social and educational practices were suggested. Additionally, also brought to this debate, the necessity of Human Right Education to be historically contextualized considering all cultural aspects in different contexts in order to develop collective processes for better reflections and actions. It is believed that all those strategies may be improved according to their necessity and context in a process guided by the light of ethics, committed with the creation of a more egalitarian social reality.

Key words: Human Right Education. Higher Education. Citizenship.

1 Introdução

O cenário de desigualdade e exclusão social que marca a sociedade brasileira evidencia a fragilidade da garantia dos direitos humanos no país. Como parte dos esforços para construção de uma sociedade mais igualitária, é fundamental que haja uma Educação em Direitos Humanos (EDH) voltada para as novas gerações visando a erradicar a intolerância, o desrespeito e a discriminação que violam a dignidade humana.

Do ponto de vista da construção de uma sociedade democrática e emancipatória, é fundamental indagar como a atual geração de jovens apreende e significa os direitos humanos e a cidadania. No recorte deste artigo, foram tomados os dados da pesquisa matriz obtidos através de metodologia quantitativo-qualitativa com a realização de um *survey* para o mapeamento dos significados e sentidos atribuídos pelos jovens universitários, em Minas Gerais, aos direitos humanos e à cidadania. Para tratamento dos dados, a metodologia adotada foi a análise do discurso, mesmo sendo um conjunto de respostas a um questionário. Considera-se que o questionário apresenta aos pesquisados um conjunto de formulações contidas nos discursos contemporâneos sobre direitos

de cidadania, e as respostas explicitam um posicionamento dos sujeitos diante do discurso sobre a igualdade.

Ressalta-se a responsabilidade da universidade na inclusão da EDH no ensino superior para a formação de novas gerações, bem como na oferta de ações, junto à sociedade, que promovam os direitos humanos e a reflexão sobre a cidadania. A construção de uma sociedade democrática requer tanto o conhecimento dos mecanismos de dominação que sustentam as contradições sociais, como o conhecimento acerca do papel de cidadão dos sujeitos. Enfatize-se o papel da participação para o desenvolvimento de uma cultura democrática, sendo importante, além da valorização do espaço público, uma consciência política que leve a refletir e intervir sobre a realidade. Aponta-se a educação como meio para este fim, possibilitando o conhecimento dos direitos e deveres e da capacidade de participar do controle democrático das ações do Estado (BRABO; COSTA, 2008).

O presente artigo apresenta um conjunto de estratégias políticas, teóricas e metodológicas para a inserção da EDH no ensino superior, contemplando as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Inicia por apontar alguns marcos legais para a inserção da EDH no ensino superior, evidenciando estratégias políticas e teóricas para o desenvolvimento de um projeto emancipatório balizado por uma prática pedagógica crítica de uma educação intercultural em direitos humanos, a partir de uma concepção multicultural dos direitos humanos e do currículo. Finalmente, delinea estratégias metodológicas integradas às modalidades de ensino, pesquisa e extensão para a EDH nas instituições de ensino superior.

2 Educação em direitos humanos (EDH) no ensino superior: marcos legais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reconheceu a educação como um direito fundamental e recomendou aos países signatários o desenvolvimento da EDH como meio fundamental para construção de uma cultura de proteção dos direitos humanos, bem como para o fortalecimento de uma cidadania ativa e emancipatória (BRABO; COSTA, 2008).

A partir das décadas de 1980 e 1990, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem ganhando relevância no Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988. Em 2007, o Brasil propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, em consonância

com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado pela UNESCO em 2005, incorpora as premissas dos principais acordos internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; Declaração de Viena de 1993. No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1998, são outras referências. O PNEDH, proposto em 2006, atualizado em 2009, inclui os direitos humanos na educação superior como uma das cinco áreas de ação prioritária. Em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2007).

O PNEDH apresenta-se como política pública, que visa a fortalecer a cultura de direitos humanos, através da formação para a cidadania, comprometida com a transformação das demandas sociais em políticas universais incorporadas pelo Estado. Estabelece concepções, objetivos, diretrizes e linhas de ação para a Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e para a relação entre Educação e Mídia (BRASIL, 2007).

A EDH deve ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional, capaz de orientar a formação para a cidadania articulando:

- (1) o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos;
- (2) a afirmação de valores e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos;
- (3) formação social, ética e política de uma consciência cidadã;
- (4) desenvolvimento de metodologias participativas;
- (5) estímulo a práticas individuais e coletivas que favoreçam a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

Neste artigo, busca-se compreender e desenvolver a proposta de EDH no ensino superior de forma crítica e comprometida com a promoção da cidadania.

3 Estratégias políticas para a inserção da EDH no ensino superior

As estratégias políticas evidenciadas para a inserção da EDH no ensino superior se apoiam nos documentos que a orientam e a recomendam, sobretudo o

PMEDH e o PNEDH. Ambos os documentos complementam-se e indicam o desenvolvimento da EDH para o fortalecimento da cultura de direitos. O PMEDH aponta para as Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade pela “formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, de gênero, de orientação sexual [...] dentre outras” (UNESCO, 2005 apud BRASIL, 2007, p.38). Em concordância, o PNEDH afirma que o Estado democrático estabelece às IES o compromisso de “participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 37). Desta forma, as IES são convocadas a se comprometerem com a formação para a cidadania, tanto no desenvolvimento da capacidade crítica como de uma postura emancipatória que ofereça fundamentos para a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2007).

Além disto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 pauta a autonomia universitária no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) orienta para a manutenção de uma relação de reciprocidade entre educação e sociedade. Para ambos os documentos, o exercício da cidadania é finalidade da educação, sendo a educação um direito em si mesmo e meio para acesso a outros direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O PMEDH prevê que a abordagem de direitos humanos no ensino superior deve integrar ações em cinco áreas fundamentais:

- (a) políticas e medidas de implementação correlatas;
- (b) processos e ferramentas de ensino e aprendizagem;
- (c) pesquisa;
- (d) ambiente de aprendizagem; e
- (e) educação e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior.

Para cada uma das áreas são indicadas estratégias e ações programáticas.

Em acordo com essas estratégias, o PNEDH sugere a inserção da EDH no ensino universitário por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, além de sua transversalização no projeto político-pedagógico. Na pesquisa universitária, os estudos na área dos direitos humanos constituem campos interdisciplinares e transdisciplinares de conhecimento, demandando uma política de incentivo específica. Na extensão universitária,

recomenda a criação de programas e projetos de extensão com caráter de capacitação, assessoria e realização de eventos (BRASIL, 2007).

4 Estratégias teóricas para o desenvolvimento de um projeto emancipatório de EDH no ensino superior

As orientações presentes nos PMEDH, PNEDH e DNEDH enfatizam que é papel da EDH garantir que os processos educacionais favoreçam a aprendizagem dos Direitos Humanos, como também assegurem o respeito e a prática destes no âmbito do ensino superior (UNESCO, 2012). As ações educativas recomendadas para a EDH devem apresentar “como natureza intrínseca o princípio da dialogicidade, calcada na permanente busca pela ampliação das bases democráticas de uma dada sociedade” (DIAS; PORTO, 2010, p. 35). Assim como os currículos que regulam a ação docente devem ser compreendidos de forma intertransdisciplinar e transversal, noções que correspondem a “formas de trabalhar o conhecimento com vistas à reintegração de dimensões isoladas umas das outras pelo tratamento disciplinar” (DIAS; PORTO, 2010, p. 31).

Na perspectiva de uma EDH emancipatória, serão tecidas considerações para orientar uma prática pedagógica crítica, que incorpore a concepção multicultural dos direitos humanos para o desenvolvimento de uma educação intercultural, propondo reflexões sobre a relação entre o currículo e a EDH.

4.1 Prática pedagógica crítica

As perspectivas, conceitos e abordagens para uma EDH devem considerar a complexidade das experiências da vida cotidiana. A EDH implica o desenvolvimento de saberes, conhecimentos e práticas coerentes com a promoção da justiça social e com o respeito à dignidade humana.

Candau e Sacavino (2010) citam princípios que devem orientar as práticas educativas da EDH a partir de uma pedagogia crítica:

- (a) o “princípio da integração” assinala o desafio de integrar os conhecimentos das diversas áreas curriculares com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do aprendizado;
- (b) o “princípio da recorrência” refere-se à continuidade do processo educativo em direitos humanos, proporcionando diferentes formas de incorporar seu conteúdo;

- (c) o “princípio da coerência” diz respeito à proximidade entre o que se fala e o que se faz, sendo que o discurso democrático deve ser materializado em ações educativas participativas;
- (d) o “princípio da vida cotidiana” trata de reconhecer as questões de direitos humanos no dia a dia da vida das pessoas, famílias e comunidades, desenvolvendo criticidade e resignificando as vivências sob a ótica dos direitos humanos;
- (e) o “princípio da construção coletiva do conhecimento” prima pela participação ativa e o diálogo para a construção do conhecimento, valorizando a intersubjetividade, estimulando a solidariedade e a ética; enfim,
- (f) o “princípio de apropriação” indica que a EDH deve se materializar na vida dos sujeitos, ampliando sua visão de mundo e promovendo seu compromisso com a dignidade humana (MAGDENZO apud CANDAU; SACAVINO, 2010).

Uma pedagogia crítica repensa as propostas educacionais vigentes e reconstrói o debate sobre direitos humanos “articulando estratégias, políticas e práticas pedagógicas de respeito e solidariedade” (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 428). A EDH exige uma prática pedagógica crítica a partir de uma concepção multicultural dos direitos humanos.

4.2 Concepção multicultural dos direitos humanos

A discussão internacional sobre direitos humanos tem início após a Segunda Guerra Mundial, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que introduz uma concepção de direitos humanos universais e indivisíveis. No entanto, os direitos humanos referem-se a uma “construção da modernidade e estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe” (CANDAU, 2008, p. 46). A modernidade ancora os direitos humanos na luta pela igualdade de todos, mas a crise da modernidade traz à baila a questão da diferença como direito a se afirmar (CANDAU, 2008).

Com base nessa visão crítica, Candau (2008) defende a resignificação dos direitos humanos na contemporaneidade, balizada pelo que Santos (2009, p. 18) denomina de “imperativo transcultural”: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a

igualdade nos descaracteriza”. Para Santos (2009, p. 13), os Direitos Humanos têm de ser “reconceitualizados como multiculturais”, sobretudo por não serem universais na sua aplicação. O mesmo autor (2009, p. 14) defende que o “aumento da consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos”.

Candau (2008) ressalta que são as lutas dos grupos sociais excluídos que evidenciam o multiculturalismo. No mesmo sentido, Afonso e Abade (2013) enfatizam que a conquista de direitos em cada sociedade está ligada aos processos de mobilização e reivindicações de um dado contexto sócio-histórico, relacionando-se à dimensão política da cidadania pela defesa da dignidade humana. Por isso, a EDH precisa estar alinhada com as questões de cada realidade histórica e cultural. Ressaltam que “a relação de reciprocidade entre os direitos de cidadania e os direitos humanos é crucial para a efetivação de ambos” (AFONSO; ABADE, 2013, p. 17).

Candau (2008) entende que a concepção multicultural dos Direitos Humanos:

- (a) rompe com a visão essencialista das culturas e identidades culturais;
- (b) concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução;
- (c) considera que os processos de hibridização cultural presentes na sociedade contribuem para a constituição de identidades abertas e em constante construção; e
- (d) pressupõe que as relações culturais são permeadas por relações de poder.

A partir dessa concepção, é proposta uma educação intercultural em Direitos Humanos (SANTOS, 2009).

4.3 Educação intercultural em direitos humanos

A aprendizagem proveniente de uma EDH deve estabelecer um compromisso político e social com a comunidade global, concretizada em mudanças locais no sentido da construção da cidadania (ESTÊVÃO, 2011). Trata-se de uma educação ciente dos dilemas acerca das diferentes percepções culturais das questões globais; porém empenhada em encontrar soluções para os problemas da humanidade, buscando o diálogo intercultural como estratégia (SANTOS, 2009).

Para a construção de um diálogo intercultural, Santos sugere a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural. Ele considera que todas as culturas

possuem concepções de dignidade humana, sendo tais concepções incompletas, dedicadas a diferentes dimensões de dignidade e marcadas pela distinção de pessoas e grupos sociais conforme princípios hierárquicos da igualdade e da diferença (SANTOS, 2009). Uma educação intercultural em direitos humanos (SANTOS, 2009) ou uma educação cosmopolítica (ESTÊVÃO, 2011) aspira à transformação social, comprometida com a difusão de atitudes e valores comprometidos com o fim da desigualdade social, da discriminação social e da destruição ambiental (SANTOS, 2009). Para tanto, a forma mais adequada de conduzir a EDH, como projeto emancipatório que se pretende, é a democrática (ESTÊVÃO, 2011).

A educação intercultural em direitos humanos não se atém ao que se ensina ou aprende, mas se dedica, sobretudo, à maneira como se dá essa aprendizagem. Neste ponto, é pertinente o debate acerca das possibilidades de participação (BOBBIO, 1998) e sua relação com as dimensões da cidadania (DEMO apud AFONSO; ABADE, 2013). Ao discutir as possibilidades de participação, Bobbio (1998) diferencia a participação enquanto *presença*, relacionada à simples apresentação em ações e eventos, daquela tratada como *ativação*, determinada pelo desempenho de tarefas propostas por outrem, e mais ainda da *participação propriamente dita*, referindo-se à contribuição direta ou indireta do sujeito para uma decisão política. Em relação às dimensões da cidadania, Pedro Demo (DEMO apud AFONSO; ABADE, 2013) diferencia *cidadania tutelada*, que corresponderia a concessões do Estado para conter as situações críticas; *cidadania assistida*, referindo-se à assistência mínima a necessidades básicas; e *cidadania emancipatória*, relacionada à possibilidade dos sujeitos de participarem de forma ativa, consciente e crítica das demandas sociais. Ao relacionar as formas de participação explicitadas por Bobbio (1998) com as dimensões da cidadania sugeridas por Demo, pode-se inferir que a participação enquanto *presença* ou *ativação* correspondem às dimensões da *cidadania tutelada* e *assistida*, e que o desenvolvimento de uma *cidadania emancipatória* requer uma *participação propriamente dita*, ativa, consciente e crítica. Desta forma, a educação intercultural em direitos humanos corresponde à formação para uma cidadania emancipatória cujos sujeitos sejam capazes de participar ativa e criticamente como atores sociais na construção de políticas relacionadas com a sua realidade, “contribuindo deste modo para a construção do projeto da democracia como direitos humanos” (ESTÊVÃO, 2011, p. 18).

Por outro lado, inúmeros desafios impõem-se ao se defender uma perspectiva contra-hegemônica que problematiza a forma das práticas sociais e educativas numa perspectiva crítica e emancipatória. Didaticamente, Candau (2008) agrupou em quatro núcleos os desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação intercultural em direitos humanos:

- (1) a desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca dos diferentes grupos socioculturais, conseqüentemente levando à explicitação do etnocentrismo presente nas práticas educativas;
- (2) a articulação entre igualdade e diferença através da valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação do direito universal à educação;
- (3) o resgate das identidades culturais tanto pessoais como coletivas, numa perspectiva dinâmica que integra as raízes históricas da cultura às novas configurações provenientes do processo de hibridização cultural; por fim,
- (4) a interação e o diálogo para a construção conjunta, favorecendo os processos coletivos e a edificação de uma cidadania aberta e interativa capaz de reconhecer a diferença, lidar com os conflitos e promover relações solidárias.

A cada desafio enfrentado para a construção de uma educação intercultural em direitos humanos constroem-se os alicerces para o empoderamento pessoal e coletivo, favorecendo uma participação ativa, consciente e crítica (BOBBIO, 1998), no sentido da formação para uma cidadania emancipatória (DEMO apud AFONSO; ABADE, 2013), que reitere um posicionamento democrático para a EDH (ESTÊVÃO, 2011).

Ainda tratando dos desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação intercultural em direitos humanos, Fernandes e Paludeto (2010) enfatizam a dificuldade da instituição escolar em rever suas práticas educativas e o insuficiente investimento da formação do educador na temática dos direitos humanos. Para esta discussão, destaca-se, dentre os objetivos do PNEDH, o de “proporcionar a transversalidade da EDH nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores” (BRASIL, 2007, p. 26). O imperativo deste objetivo vem constringendo as instituições educativas ao explicitar a necessidade de uma revisão da organização curricular no sentido da transversalidade e da interdisciplinaridade dos conteúdos, uma vez

que é fundamental “que se compreenda a problemática dos direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 246).

Os sentidos e significados construídos pelos sujeitos acerca dos direitos humanos refletem, além de outros aspectos, as práticas educativas estabelecidas dentro de uma dada seleção curricular. Dessa maneira, construir novos sentidos e significados no campo dos direitos humanos passa também pela disputa por novas práticas educativas no currículo.

4.4 Currículo multicultural para EDH

O reconhecimento da mútua influência entre o currículo e os educandos denuncia que a estrutura curricular não é neutra; mais ainda, que o ordenamento curricular orienta-se por projeções de imagens sociais acerca dos educandos, reforçadas ou contrapostas pelas lógicas curriculares. Essas visões costumam ser uniformizantes e uniformizadoras, “conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. [...] muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos” (ARROYO, 2007, p. 22).

Os processos de formação são indissociáveis dos processos de socialização dos sujeitos. Os conhecimentos acumulados sobre as transformações históricas são essenciais para o entendimento das desigualdades de gênero, raça e classe e determinantes sobre o direito à cidadania ou sua negação. O entendimento de serem os educandos sujeitos de direitos e serem os conhecimentos e competências direitos de todo ser humano demanda um currículo mais rico e plural, pautado pelo imperativo ético da garantia de direitos, ampliando, sobretudo, o conhecimento acerca das próprias vivências. Adotar a garantia de direitos como referencial do processo educativo transforma tanto a identidade dos educandos e educadores quanto inverte as prioridades curriculares (ARROYO, 2007).

Por que não incluir nos currículos do ensino superior o acúmulo de conhecimento acerca da história de construção e legitimação dos direitos humanos? Incluir a história das lutas pelos direitos humanos dos diferentes grupos sociais? A ausência, no currículo, da história dos grupos sociais minoritários explicita as estruturas de poder que invisibilizam as demandas sociais e dificultam as possibilidades de afirmação de direitos. É direito conhecer essa história e reconhecer-se como sujeito dela (ARROYO, 2007).

A construção de um currículo multicultural exige a consideração das múltiplas identidades, bem como dos processos de produção e reprodução destas a partir das relações de poder. Há que serem focalizadas no currículo as mútuas influências entre diferentes saberes e manifestações culturais e suas relações com as experiências e identidades dos sujeitos. É fundamental a tomada de consciência dos enraizamentos culturais assim como das tentativas de homogeneização das quais são alvo, o que torna mais visíveis as construções das categorias hegemônicas, contribuindo para desafiar seus sentidos e significados rumo a uma abertura para a diversidade e a pluralidade (MOREIRA; CANDAU, 2007). David, Melo e Malheiro (2013) enfatizam ainda que um currículo multicultural deva comprometer-se com a construção de políticas de igualdade articuladas com políticas de identidade.

Para uma EDH problematizadora, intercultural e dialógica, o currículo deve ser tomado como instrumento político, a favor da igualdade de direitos, devendo também superar proposições disciplinares, buscando a transversalidade e a interdisciplinaridade. A partir da perspectiva de um currículo multicultural crítico, será apresentado um conjunto de estratégias metodológicas para a inserção da EDH nas instituições de ensino superior.

5 Estratégias metodológicas para a inserção da EDH nas IES

O ensino superior é um *locus* privilegiado para o fortalecimento da EDH à medida que, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, opera no presente e prepara profissionais que promoverão esses direitos no futuro. A elaboração de um conjunto de estratégias metodológicas para a EDH nas IES tem por objetivo contribuir para a inserção dessas questões de maneira sistemática nos estudos universitários, ampliando a formação ética e cidadã dos discentes, além de ampliar o campo de pesquisa e desenvolvimento da EDH.

O conjunto de estratégias que aqui se propõe tem por objetivo geral promover a EDH nos cursos universitários, em integração com a sociedade civil, numa perspectiva intertransdisciplinar e transversal. Caracterizam-se como objetivos específicos desse conjunto de estratégias:

- (1) inserir a temática dos direitos humanos nos cursos universitários nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

- (2) favorecer a formação de sujeitos de direitos e
- (3) apoiar o empoderamento pessoal e coletivo.

A metodologia incorpora o trabalho participativo, a construção coletiva e o diálogo como categorias fundamentais na tentativa de garantir (a) *a articulação das experiências pessoais e práticas coletivas, em suas dimensões sociais, políticas e éticas*; (b) *o resgate, reconhecimento e valorização da memória histórica, fortalecendo processos democráticos de transformação social* e (c) *o reconhecimento e valorização dos grupos sociais minoritários, favorecendo sua organização e participação na sociedade civil*.

Na modalidade do ensino, recomenda-se a criação de uma Disciplina Interdisciplinar Optativa de Direitos Humanos. Trata-se de uma disciplina a ser ofertada para todos os cursos durante todos os períodos, cujo planejamento e desenvolvimento devem ser construídos coletivamente, com o objetivo de contribuir para que a temática dos direitos humanos seja focalizada a partir das vivências dos sujeitos, integrada às práticas sociais e aproximada das áreas de conhecimento. Ela deve ser composta por estudantes de cursos variados, sendo livre a participação do mesmo estudante na disciplina mais de uma vez ao longo do curso.

Sugere-se, para o desenvolvimento dessa disciplina:

- (1) produção e apresentação de Memorial Pessoal²;
- (2) definição conjunta da dimensão dos direitos humanos a ser abordada na disciplina;
- (3) resgate da memória histórica das lutas sociais por direitos; e
- (4) análise crítica das práticas profissionais.

Na modalidade da pesquisa, indica-se a construção de um Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Direitos Humanos. Trata-se de estimular a integração interdisciplinar para o desenvolvimento de pesquisas que fomentem a cultura de Direitos Humanos, comprometidas com intervenções sociais que promovam o reconhecimento e a valorização de comunidades e grupos socialmente excluídos e discriminados, fortalecendo a luta contra a violação de Direitos Humanos. Este programa deve reunir pesquisas de graduandos, pós-graduandos e docentes de forma interdisciplinar, visando constituir um espaço de debate sobre a temática, com a participação da sociedade civil, bem como o planejamento, acompanhamento e divulgação das pesquisas. Interessante também é

² Consiste na descrição do conjunto de experiências significativas que identificam o sujeito e do conjunto de observações que expressa o processo de aprendizado que elas trazem no campo pessoal, social, político e ético. Pode ser fruto da memória, da investigação ou das reflexões acerca das experiências de vida.

estabelecer convênios com o poder público, com a iniciativa privada, institutos, fundações e/ou com organizações não governamentais, redes nacionais e internacionais, visando à troca de informações e experiências. Sugere-se:

- (1) a criação de grupos de estudos interdisciplinares participativos em Direitos Humanos;
- (2) o lançamento de editais interdisciplinares de financiamento de pesquisa em direitos humanos; e
- (3) a concessão de bolsas de pesquisa em Direitos Humanos.

Na modalidade da extensão, propõe-se a constituição de duas iniciativas: um Núcleo Interdisciplinar Participativo de Práticas Profissionais em EDH e um Observatório de EDH. Trata-se de iniciativas institucionais, apoiadas nas atividades de ensino e pesquisa, que proponham intervenções sociais para a promoção dos direitos humanos e fortalecimento da cidadania junto à comunidade acadêmica em integração com a sociedade civil. Ambos devem reunir graduandos, pós-graduandos e docentes, ser aberto à comunidade acadêmica e sociedade civil, criando um espaço de debate sobre a temática e a concentração das pesquisas, com ênfase na interdisciplinaridade.

O Núcleo Interdisciplinar Participativo de Práticas Profissionais em EDH tem por objetivo reunir projetos de extensão de intervenção social em direitos humanos, enfatizando a intertransdisciplinaridade e transversalidade na extensão acadêmica. Projetos dedicados à identificação de demandas, elaboração e/ou desenvolvimento de intervenções, partindo da análise crítica das práticas profissionais, destinados ao fortalecimento da cidadania e da cultura de direitos humanos, comprometidos com os princípios de justiça, liberdade, bem-estar social e respeito à dignidade humana.

Dentre as possibilidades de um Observatório de EDH, salientam-se a (1) criação e permanente atualização de um Banco de Dados relativo às ações de EDH desenvolvidas; (2) criação de Portal Virtual e Interativo de EDH e (3) realização da Semana de EDH.

A utilização de metodologias participativas e dialógicas é intrínseca ao processo, apoiada na experiência dos sujeitos e na realidade social, para indagar sobre a prática profissional. A literatura oferece ampla possibilidade de estratégias metodológicas participativas. No campo da EDH, ganham destaque as oficinas de intervenção psicossocial (AFONSO, 2006) e as oficinas pedagógicas

(CANDAU, 2003). Essas oficinas privilegiam espaços de troca e construção coletiva de saberes, análise da realidade e fortalecimento de vínculos por meio de recursos diversos como dramatizações, jogos e vídeo-debates (AFONSO, 2006; CANDAU, 2003; AFONSO; ABADE, 2013).

6 Considerações finais

Este artigo apoia-se em documentos que recomendam e orientam a inserção da EDH no ensino superior como meio para concretizar o compromisso firmado através de acordos e convenções internacionais, além do cumprimento de estatutos legais e concretização de políticas de promoção e defesa dos direitos humanos. Segundo o PMEDH, o PNEDH e as DNEDH, a EDH deve:

- ser compreendida como um processo sistemático e continuado de formação para a consciência e participação cidadã;
- instrumentalizada através de metodologias participativas e de construção coletiva;
- garantida pelos conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos no contexto global e local;
- comprometida com a afirmação de valores e práticas de promoção e proteção aos direitos humanos.

A EDH exige uma prática pedagógica crítica, dialógica e participativa, comprometida com a transformação política e cultural dentro e fora das instituições educacionais. A concepção multicultural dos direitos humanos garante uma EDH capaz de reconstruir o debate sobre os direitos humanos, apoiada no diálogo intercultural, respeitando as diferenças e reconhecendo o outro em seus saberes e valores. Para tanto, é fundamental tomar o currículo como instrumento político de garantia de direitos, capaz de considerar as especificidades dos diferentes grupos culturais e incluir a diversidade de heranças culturais distintas através de uma orientação multicultural do currículo.

No fortalecimento deste propósito, as estratégias metodológicas propostas integram-se e se complementam; elas se referem à adoção de múltiplas práticas que, desempenhadas de forma interdependente, devem somar conteúdos, valores, atitudes e experiências de forma aberta, crítica e transformadora. Ademais, trata-se de elementos em construção, inacabados, que devem ser adaptados e

aperfeiçoados conforme a necessidade, sempre balizados pela ética e comprometidos com a construção de uma realidade social mais igualitária.

A proposta de uma disciplina conecta-se ao Programa de Pesquisa, uma vez que as produções da disciplina constituem conhecimentos interessantes de serem socializados com a comunidade científica e a sociedade civil, além de suscitarem questões para a construção de projetos de pesquisa nesse campo. A constituição de um Observatório de EDH unifica todo o processo, dando visibilidade às experiências, produções e materiais, em comunicação com os demais canais de produção e conhecimento nesse campo. O Núcleo de Práticas Profissionais em EDH contribui para a construção e promoção de uma cultura dos Direitos Humanos.

As estratégias metodológicas sugeridas buscam integrar as vivências dos sujeitos com as práticas sociais, de forma historicamente contextualizada, multiculturalmente orientada, criticamente refletida e coletivamente construída. Por fim, para a concretização e sustentabilidade da EDH, é necessário o comprometimento do conjunto dos atores sociais na compreensão de que a EDH é responsabilidade de todos.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia M. et al. *Gestão social do amanhã: juventude universitária, cidadania e direitos humanos*. Projeto de pesquisa. FAPEMIG (2013-2015). Belo Horizonte, MG.

AFONSO, Maria Lúcia M. (Org.). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. *Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2013. (Série Cadernos da Diversidade).

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Documento eletrônico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 30 jul.2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política I*. Brasília: Editora UnB, 1998.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; COSTA, Rodrigo Biagini. Direitos humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação. *Org & Demo*, Marília, v. 9, n. 1/2, p. 57-74, jan./dez. 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Editora Atlas. 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (Org.). *Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARVALHO, Maria Elizete G.; ESTÊVÃO, Carlos Alberto V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n.80, p.405-432, jul./set. 2013.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da S. Desafios do currículo multicultural na educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n.1, p. 111-125, jan./mar. 2013.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cássia C. A pedagogia e a educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ESTEVÃO, Carlos Alberto V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n.70, p.9-20, jan./mar. 2011.

FERNANDES, Ângela Viana M.; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 30, n.81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Documento eletrônico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 30 jun.2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos:segunda fase*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 12dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, DF, n. 2, p. 10-18, jun. 2009.

A VERDADE NO PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO DE HOWARD GARDNER

THE TRUTH IN THE EPISTEMOLOGICAL THOUGHT
OF HORWARD GARDNER

Bernadette Beber *

Simoni Urnau Bonfiglio **

Eduardo da Silva ***

* Pós-doutora em Engenharia e Gestão
do Conhecimento - Faculdade Avantis.
✉ bbeber@gmail.com

** Mestre em Educação – Unifebe.
✉ simonibon7@gmail.com

*** Mestre em educação - Univali.

R e s u m o

O presente artigo decorre dos estudos desenvolvidos sobre os temas Epistemologia e Ciência no Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC/UFSC). O objetivo deste artigo é descrever a visão epistemológica sobre ‘verdade’ defendida por Howard Gardner (1943), em sua relação com as ideias de Immanuel Kant (1724-1804) e Jean Piaget (1896-1980). Trata-se, portanto, do conceito de verdade e da ideia de verdadeiro sob uma ótica científica que, entretanto, é constituída através das relações intrapessoais e interpessoais, porque essas interferem e contribuem no estabelecimento de conceitos ou ideias. De modo intrínseco, o sujeito constrói seu conceito de verdade, e essa construção é mediada por interferências externas, decorrentes da mídia e de outros setores da sociedade. A elaboração do conhecimento ocorre pela reconstrução da verdade, levando-se em conta o desenvolvimento das percepções e as diferenças relacionadas à forma significativa com a qual o sujeito cognoscente configura o mundo.

P a l a v r a s - c h a v e : Ciência Contemporânea. Epistemologia. Conceito de Verdade.

Abstract

This article results of the studies developed on the topics Epistemology and Science in the Graduate Program of Engineering and Knowledge Management (PPEGC / UFSC). The purpose of this article is to describe the epistemological view of 'truth' defended by Howard Gardner (1943), in its relation to the ideas of Immanuel Kant (1724-1804) and Jean Piaget (1896-1980). Therefore, this refers to the concept of truth and the idea of true in a scientific perspective, however, is constituted through intrapersonal and interpersonal relations, because they interfere and contribute in the establishment of concepts or ideas. Intrinsically, the subject constructs their concept of truth, and this construction is mediated by external interference, arising from the media and other sectors of society. The elaboration of knowledge occurs by the reconstruction of the truth, taking into account the development of the perceptions and differences related to the significant manner with which the knower shapes the world

Keywords: Contemporary Science. Epistemology. Concept of Truth.

1 Introdução

A compreensão do conceito de verdade, tradicionalmente, relaciona a capacidade intelectual do sujeito com a realidade. Porém, no sentido clássico, a realidade é uma condição externa e independente do intelecto (JAPIASSU e MARCONDES, 2001). Nos casos em que a realidade é percebida como algo externo à mente, a questão central é saber com certeza se o intelecto é capaz de conhecer verdadeiramente a realidade. Mas, desde o pensamento platônico, a clara imprecisão das sensações colocou sob suspeita a experiência, privilegiando a capacidade racional e idealizadora do intelecto. Assim, as expressões da verdade são os pensamentos ou juízos verdadeiros, apesar da constante possibilidade de se produzirem juízos falsos (JAPIASSU e MARCONDES, 2001).

Há também outros filósofos, como os empiristas, que defenderam a experiência do mundo material como a única fonte da verdade, em contraposição aos juízos mentais. Mas, segundo o pensamento de Immanuel Kant, o conhecimento possível decorre da relação entre o percebido pelos sentidos e o ajuizado pelo intelecto. De maneira limitada, é isso que pode ser considerado verdadeiro.

Existem ainda outras diferentes abordagens teóricas sobre a verdade. Por exemplo, há a teoria consensual, que assinala que a verdade não se estabelece a partir da correspondência entre os juízos e a realidade. A verdade possível decorre do consenso entre os indivíduos que convivem intelectualmente em um mesmo período histórico. De modo geral, eles compartilham sua crença na mesma matriz teórica e, inclusive, compartilham a influência de teóricos do passado (JAPIASSU e MARCONDES, 2001).

O pensamento de Howard Gardner sobre o domínio dos processos cognitivos e o conceito de verdade é diretamente relacionado às ideias de Immanuel Kant, para quem os saberes da ciência decorrem do interesse pelo conceito de razão (LEITE, 2012) corroborando com os estudos de Jean Piaget (2010), que descrevem o desenvolvimento do sujeito no mundo (GOULART, 2005). Assim, a verdade é considerada no contexto da ciência, mas em interação com o mundo material e social.

Ao tratar o entendimento dos princípios básicos para a formação do cidadão, Gardner (2012) afirma que o indivíduo necessita dominar os conceitos relacionados à ética e aos valores morais, para garantir, ao máximo possível, a completude de conhecimento. A ideia de verdade, também, não é restrita a um conceito único. Assim, os conceitos de verdade se apresentam de maneiras diferenciadas, não podendo ser confundidos entre si, apesar de ocuparem o mesmo lugar. Isso ocorre devido ao variado conjunto de questões relacionadas ao tema, as quais são estabelecidas pelo próprio sujeito.

No tocante à escola, como espaço de relacionamento entre o conhecimento e a vida, Gardner (2012) considera a ampla missão de educar e ensinar. Assim, a ciência propõe os conceitos de verdadeiro e falso sob a luz das explicações científicas, mas a escola deve considerar e ensinar, também, os valores que formam o sujeito como um membro participante e representativo da comunidade.

Retomando-se o pensamento de Kant (1974), observa-se sua preocupação em considerar a razão pura, mas também a razão prática e a capacidade de julgar. Para Kant (1974), o conhecimento varia de acordo com o objeto observado. Assim, contornando suas limitações, o sujeito conhece o objeto e faz o seu juízo a respeito dele. A razão ultrapassa os limites do conhecimento, porque o sujeito busca o saber para conhecer, mas também para agir e libertar-se. Desse

modo, as instituições de ensino promovem o conhecimento mediado entre o racional, o sensível e o prático, buscando sabedoria para a vida. (LEITE, 2012).

Por outro lado, adotando uma visão integradora entre a racionalidade e a experiência, Piaget (1935/2010) preconiza que a verdade está ligada às ‘verdadeiras experiências’. Assim, ocupa-se do sujeito epistêmico e concreto, para quem a cognição faz a função do conhecer. O olhar pedagógico está no ciclo ou estágio em que o sujeito se encontra; acredita que o sujeito constrói a aprendizagem na autonomia do raciocínio e no estabelecimento das competências morais e sociais que fundamentam a cognição.

As considerações apresentadas nesta introdução, sobre as ideias de Kant e Piaget (2010), propõem a integração entre o lado científico-racional e o lado empírico-moral do ser humano em situação de aprendizagem ou de conhecimento. Da mesma maneira e dialogando com Kant e Piaget, as ideias de Gardner corroboram a relação entre o racional e o social, já configurada nas abordagens kantiana e piagetiana.

2 O verdadeiro em Kant

A teoria do conhecimento de Kant (1974) tem como objetivo justificar a possibilidade do conhecimento científico do século XVIII, partindo da constatação de que nem o empirismo nem o racionalismo explicavam satisfatoriamente a ciência. Kant (1974) mostrou que, apesar de o conhecimento fundamentar-se na experiência, esta nunca se dá de maneira neutra, pois *lhes são impostas* as formas da sensibilidade e do entendimento, característica da cognição humana (LEITE, 2012).

A crítica a princípios, hipóteses e conclusões das diferentes ciências torna-se inevitável, visto que as verdades são discutíveis e, a cada dia, devem ser adequadas em função das variações da realidade e das demandas apresentadas no cotidiano. Isso altera os valores e a dinâmica do mundo pedagógico, que promove o exercício de ensino e aprendizagem.

Na prática, a verdade do século passado não corresponde de forma efetiva à realidade atual. A sociedade está em constante processo de transformação, obrigando a ciência a promover mudanças no que diz respeito às suas crenças e ao conhecimento proposto. O sujeito que se encontra envolvido no processo de

aquisição de conhecimento também está em transformação decorrente dos estímulos externos, que são alterados pela realidade dinâmica (GARDNER, 2012).

Se hoje há uma constante ampliação da realidade e da dinâmica social, anteriormente, Kant já alertava para a interação entre razão e experiência, apesar de, como racionalista, enfatizar o domínio da razão ou da racionalidade como característica do ser humano. Para ele, a razão é a ‘verdade’ intrínseca do sujeito, que supera o “experenciar” na “animação da vontade”. “A natureza do ser humano é ‘experiência interna’. Porém, tal experiência interna vive de aparência e de auto-engano, visto a natureza ter implantado deixar ‘enganar’” (LEITE, 2012, p.52).

Na teoria do conhecimento, Kant (1974) afirma que conhecer é informar, ou seja, “dar forma a uma matéria” (LEITE, 2012, p.41), considerando “forma” como sinônimo de ideia. Sendo assim, o conhecimento varia de acordo com o material e o formato do objeto observado e com a forma ou ideia do sujeito que o observa. A experiência do objeto é conceituada de acordo com a reserva simbólica do sujeito observador, visto que, a priori, este reconhece o objeto de acordo com um juízo pré-estabelecido. Portanto, a razão tende a ultrapassar os limites do conhecimento experiencial ou fenomênico.

Como elemento interno, a forma ou a ideia corresponde ao modo como as características observadas nos fenômenos são representadas subjetivamente. A atuação do sujeito no mundo fenomênico depende da maneira particular como percebe, e isso é influenciado também por sua intencionalidade. A intenção do sujeito é relevante, pois confronta o seu interno com aquilo que vê externamente, pela vontade e prática, “o arbítrio é a própria razão prática” (LEITE, 2012, p.77).

Para Kant (1974), a “forma” é algo interno, caracterizado como pura sensibilidade. Assim, o sujeito abstrai do objeto tudo o que pertence às sensações: forma, cor, substância, peso e sentido externo, numa representação da mente fora do sujeito, apesar de a natureza do homem ser a “experiência interna”. Deste modo, o homem faz de si um animal racional que: “(1) primeiro, conserva a si mesmo e a sua espécie; (2) segundo, a excita, instrui e educa para a sociedade doméstica; (3) terceiro, a governa como um todo sistemático (ordenado segundo princípios da razão) próprio para a sociedade” (BORGES, 2005, p.55).

As coisas, portanto, não dependem necessariamente do mundo externo, mas dos fenômenos, nos quais a percepção se torna universal. Vale considerar aqui que o fenômeno é caracterizado pelo modo particular como o sujeito acessa os dados

que considera serem parte da realidade externa ou interna à mente. O sujeito considera as coisas percebidas como verdadeiras abordando-as sob dois prismas: (1) o racional e (2) o sensível. O prisma racional está relacionado à causa, e o prisma sensível atua sobre o efeito da causa. O conhecimento ocorre pelo uso da razão e pelo comportamento. Pois, “toda causalidade da causa, é ela própria uma ocorrência, sendo, portanto, o efeito de uma outra causa” (BORGES, 2005, p.164).

Em Kant (1974), a questão do outro e das relações coletivas não implica diretamente o estudo da racionalidade e do conhecimento do sujeito individual com relação ao objeto fenomênico. Porém, no contexto da educação como campo sociorrelacional e interativo, considera-se que, na abordagem kantiana, o sujeito em busca de si mesmo compartilha conhecimentos expressando saberes e instigando outros sujeitos para essa busca.

Além do aspecto racional, a verdade para Kant (1974) está pautada no “dever”, na “vontade” e, também, na “liberdade”. O sentido de liberdade é doado pela independência da percepção humana com relação ao real absoluto, uma vez que somente os fenômenos lhe são acessíveis. Assim, o mundo fenomênico não é isolado do sujeito porque se manifesta em sua mente, e essa percepção é influenciada por sua vontade e por seu senso de dever ou moralidade. Isso estabelece a interação entre a racionalidade lógica e a razão prática.

3 O verdadeiro em Piaget

No campo filosófico epistemológico, coube a Kant o pioneirismo no estabelecimento da interação entre o mundo lógico (razão pura) e o mundo experiencial e moral (razão prática). Diferentemente de Kant, que atuou no contexto filosófico do século XVIII, Jean Piaget atuou no contexto científico do século XX, dedicando-se à psicologia cognitiva. Assim, Kant (1974) utilizou-se da filosofia para estudar o conhecimento como produto da racionalidade e, mais de um século depois, Piaget utilizou-se da ciência para estudar a atuação da cognição humana na produção do conhecimento, entre outras questões.

Os estudos de Piaget em Psicologia influenciaram os estudos e as práticas da educação. No seu trabalho, o desenvolvimento do sujeito foi categorizado por faixa etária, em decorrência de suas observações sobre os comportamentos das crianças, enfatizando o pensamento verbal e o seu desenvolvimento moral e afetivo.

Nos anos de 1930, os estudos de Piaget (2010) privilegiaram as manifestações da inteligência, da percepção e da formação dos conceitos, verificando que o sentido de verdade é relacionado às experiências verdadeiras. Primeiramente, seu método pautava-se na observação e no controle experimental do comportamento. Contudo, em 1940, seu trabalho convergiu para o método dedutivo, buscando a compreensão dos fundamentos das estruturas lógicas. Por fim, após mais uma década, seus estudos são caracterizados como uma epistemologia genética, “que estuda as passagens dos conhecimentos ‘menos estruturados’ a estados de conhecimento ‘mais estruturados’” (GOULART, 2005, p. 14).

Para Piaget (2005), o conhecimento está na compreensão de um sujeito universal, não se atendo a muitas variáveis. Portanto, ele se ocupa com o sujeito epistêmico ou o sujeito concreto “do conhecimento”. O desenvolvimento psíquico ocorre de maneira global; entretanto, há aspectos e funções particulares que o influenciam. Assim, há a função de conhecer a realidade, que é vinculada à necessária função de compor uma visão de mundo, requerendo a evolução e a organização do pensamento lógico e de uma estrutura de organização da realidade. A ênfase recai sobre o pensamento operatório, que caracteriza o intelecto do adulto. Contudo, há um vínculo constante entre o pensar e o vivenciar ou agir no mundo. O pensamento lógico começa a evoluir desde as primeiras ações do homem sobre o mundo considerado externo à mente. Outra particularidade define a função de representação, que culmina no domínio simbólico, havendo também a função afetiva, que possibilita a autonomia moral do sujeito, apesar de o privilégio teórico recair sobre as funções cognitivas. (GOULART, 2005).

Os estudos piagetianos sobre o desenvolvimento da cognição influenciaram diretamente nos estudos posteriores da educação. A relação entre o processo cognitivo e as vivências no mundo percebido propõe termos como: “assimilação, acomodação e adaptação”, considerando que “a ação humana consiste, portanto, no movimento contínuo de adaptação ou equilíbrio” (i.p.23). O desenvolvimento da estrutura mental visa à manutenção da estabilidade do sujeito, auxiliando no restabelecimento do equilíbrio que, constantemente, é ameaçado pela insurgência de novas necessidades (GOULART, 2005).

Para Piaget (2005), a interação do sujeito com o mundo percebido ocorre em estágios que, parcialmente, vão compondo o desenvolvimento do conhecimento e de sua visão da realidade e o aprimoramento das funções afetivas.

Os estágios variam cronologicamente de acordo com a individualidade de cada pessoa. Porém, de modo geral, (1) o estágio sensório motor ocorre entre 0 e 24 meses, que é caracterizado pela ausência da função simbólica e de pensamentos consequentes; (2) o estágio objetivo simbólico ou pré-operatório ocorre entre 2 e 7 anos, sendo caracterizado pela instalação da função simbólica evidenciada pela linguagem; (3) o estágio operacional concreto ocorre aproximadamente entre 7 e 12 anos, caracterizado pelo contato direto com o “real” e por operações abstratas e formais; (4) a partir dos 12 anos, o sujeito parece capaz de distinguir o “real”, além de compor e manejar hipóteses.

O aspecto interessante na abordagem cognitiva de Piaget é a construção do “real” no sujeito por meio do processo de desenvolvimento cognitivo. Assim, mesmo sem questionar as condições de existência do mundo externo ao intelecto, Piaget (2005) indica que a mente representa para si a realidade, em decorrência do desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, Goulart (2005) assinala que a teoria de Piaget não defende que o sujeito isolado produz de maneira autônoma seu conhecimento. A ênfase na relação entre o sujeito e o mundo externo, também, implica a sua interação com outras pessoas, incluindo “trocas verbais” e outros meios de comunicação, e isso é necessário ao desenvolvimento do raciocínio lógico, de maneira coerente com a cultura do ambiente. As relações interpessoais são mediadas pelas formas cognitivas, mas, essas relações são dirigidas pelas formas afetivas, porque estas orientam o desenvolvimento da autonomia, dando suporte para o estabelecimento das competências morais e sociais. Por sua vez, estas também estruturam e fundamentam a cognição. “A aprendizagem é um processo contínuo que requer uma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva e deve subsidiar a descoberta de novos conhecimentos” (PALANGE, 1999, p.98). Isso propõe a interação entre pensar e agir, relacionando a percepção e a imaginação no processo de transformação do mundo.

Pensar é fazer interagir a ação sensório-motora com o intelecto, estabelecendo, na composição do par ‘sujeito-objeto’, a intercomunicação entre os conteúdos intelectuais e o mundo percebido (MONTROYA, 2011). A verdade possível de ser construída e devidamente considerada decorre dessa relação.

4 O verdadeiro em Gardner

Recuperando os valores da cultura ocidental, cuja base provém da Antiguidade greco-romana, Howard Gardner (2012) trata dos conceitos em relação às virtudes humanas de verdadeiro, belo e bom, para propor especialmente um pensar quanto à possibilidade e à natureza da verdade. Considera a verdade crucial na formação do sujeito, já que lhe proporciona refinamento e aperfeiçoamento continuado, de acordo com o sentido moral que a sociedade espera encontrar nas ações individuais. Portanto, primeiramente, Gardner aproxima-se do conceito de verdadeiro pelo viés da moralidade, acreditando que, se desconsiderarmos o sentido de verdade, “estaremos nos resignando a um mundo em que nada tem valor, em que qualquer coisa serve” (GARDNER, 2012, p.18).

A herança das teorias de Kant e, especialmente, de Piaget aparece na medida em que Gardner (2012) assinala a verdade como decorrente da possibilidade de o sujeito desenvolver as habilidades por meio da experiência, como modo de conhecer o mundo. Isso lhe permite alterar, retificar ou mesmo a reprovocar modelos pré-estabelecidos, em favor de modelos mais “verdadeiros”. Assim, “a verdade pode ser estabelecida apenas como base nos sentidos da pessoa” (GARDNER, 2012, p.46). A necessidade de evolução dos modelos de mundo é dinamizada pela aplicação de tecnologias aprimoradas em todos os setores da atividade humana. Isso acelera o processo de transformação das relações sociais, afetando o modo como as pessoas trabalham, pensam, relacionam, comunicam entre si e, também, como direcionam suas decisões.

Os processos de evolução e adaptação de modelos retiram do horizonte filosófico a ideia de uma verdade única e apriorística, incluindo verdades diferenciadas, de acordo com situações variadas em diversas esferas do conhecimento. Isso implica a dificuldade de definição do que é verdadeiro e o desafio de manter a ideia de verdade como um valor ao longo do tempo, inclusive, influenciando as gerações futuras. Para Gardner (2012, p. 32), é necessário “preservar a ideia central da verdade, em que os indivíduos trabalhem com cuidado e de forma cooperativa ao longo do tempo, convergindo cada vez mais para uma determinação do estudo das coisas”.

Gardner (2012) aponta a necessidade moral da verdade, mas assevera que o reconhecimento do verdadeiro não se restringe ao conhecimento sensorial e, tampouco, à ideia da verdade apriorística, que permeia e domina o senso comum.

Os dados dos sentidos e das outras experiências mediadas por instrumentos devem ser sistematizados e analisados, por meio da reflexão intelectual, visando a discernir se ‘a verdade é verdadeira’.

A mensagem de Gardner (2012) é dirigida às pessoas que, agora, estão imersas na mídia eletrônico-digital e constantemente acionadas ou influenciadas por interesses comerciais, políticos ou jornalísticos. Isso implica a leitura crítica das notícias cotidianas, com relação aos desencontros entre interesses e verdade. É necessária a compreensão das “maneiras pelas quais nossos sentidos são fiéis e das maneiras pelas quais eles nos iludem; para as maneiras pelas quais um repórter ou comentarista pode se esforçar para obter a história certa ou passar adiante suas propensões, de maneira voluntária ou não” (GARDNER, 2012, p. 47-8).

5 Discussão

Gardner (2012) considera a verdade como o produto da possibilidade de construção de modelos de mundo, em decorrência de uma relação interativa e evolutiva. A relação é estabelecida entre os dados da percepção do sujeito e sua reflexão intelectual sobre a experiência, de maneira coerente com as circunstâncias.

Há no pensamento de Gardner (2012), a confirmação do caráter evolutivo no processo cognitivo do sujeito, conforme havia sido anteriormente indicado por Piaget. Em sua teoria, Piaget assinala que o processo cognitivo, o conhecimento e o reconhecimento da verdade são desenvolvidos em diferentes estágios do amadurecimento biológico e intelectual da criança.

Na filosofia de Kant (1974), o conhecimento e a verdade devem ser mais universais e perenes do que os pressupostos das psicologias de Piaget e Gardner. Porém, os dois psicólogos concordam com o filósofo, na medida em que atribuem o conhecimento e a possibilidade de verdade como decorrência da interação entre as percepções do mundo fenomênico e os juízos intelectuais ou cognitivos.

Para os três estudiosos, há o sentido de parcialidade na possibilidade de reconhecimento do verdadeiro. Isso é proposto por Kant que, inclusive, duvida da existência da realidade apriorística, asseverando que, caso exista esta realidade ou a ‘coisa em si’, a mesma é inalcançável para o sujeito humano. Piaget considera que a cognição, o conhecimento e o sentido de verdade decorrem do processo evolutivo da mente, primeiramente, em interação com o mundo percebido pela

criança. Gardner assinala a necessidade moral da verdade, configurando-a como a produção ou a adaptação de um modelo de mundo coerente com as circunstâncias.

Para Gardner (2012), a verdade: (1) decorre da interação entre o mundo fenomênico e o intelecto, concordando com Kant; (2) é evolutiva, sendo constituída por meio do desenvolvimento cognitivo, afetivo e experiencial, concordando com Piaget; (3) por fim, a verdade é circunstancial porque se apresenta como um modelo possível e o mais adequado a certa circunstância. Mudando-se as circunstâncias, deve-se, criticamente, buscar modelos mais verdadeiros para a nova realidade. A ideia de verdade deve ser cultivada e transmitida, como uma busca sincera e constante por coerência, adequação, eficiência e justiça.

6 Conclusão

As ideias de realidade e verdade como descoberta intelectual da natureza das coisas externas à mente, que seriam apriorísticas, eternas e imutáveis, foram combatidas ao longo da história da filosofia moderna. Entre outros críticos do dogmatismo filosófico, Immanuel Kant (1724-1804) foi o responsável pela configuração de realidade e verdade, como decorrências da interação entre as percepções dos sentidos e os juízos do intelecto.

Um século mais tarde, já no campo da ciência, Jean Piaget (1896-1980) descreveu as etapas do processo evolutivo-cognitivo das crianças, de acordo com a idade dos sujeitos observados. Assim, desvendou o caráter evolutivo-iterativo da cognição, do conhecimento e do sentido de verdade. As ideias de Piaget repercutiram e influenciaram decisivamente o campo teórico-prático da educação no século XX.

Herdeiro do pensamento ocidental, Howard Gardner (1943) ocupa-se das questões relacionadas à educação contemporânea, considerando o desenvolvimento evolutivo-cognitivo dos indivíduos, diante de suas múltiplas inteligências e competências e, ainda, sob a influência da cultura midiática.

A questão destacada neste artigo, portanto, assinala as influências do pensamento de Kant e Piaget sobre o pensamento de Gardner, tratando ainda da aparente incompatibilidade entre a necessidade moral de permanência da ideia de verdade e o caráter evolutivo e dinâmico da cognição, do conhecimento e daquilo que, somente de maneira circunstancial, pode ser considerado verdadeiro.

O que deve permanecer, entretanto, é o compromisso com a busca pela verdade, que implica descobertas compatíveis com a ideia imediata de realidade natural, mas também com a ideia de justiça social, sendo igualmente bom e belo, de acordo com parâmetros morais. Assim, cognição e afetividade devem ser aliadas na construção da verdade, a qual é permanente como conceito, mas dinâmica e circunstancial como solução prática parcial decorrente da elaboração evolutiva de modelos cognitivos do mundo, que são constituídos entre a experiência dos sentidos e das relações sociais e a intelectualidade dos juízos.

Referências

- BORGES, M.L.; HECK, J. *Kant: liberdade e natureza*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- GOULART, I.B. *Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor*. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- KANT, I. *Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- LEITE, F.T. *10 lições sobre Kant*. 6.ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- MONTOYA, A.O.D. et al. *Jean Piaget no século XXI – epistemologia e psicologia genéticas*. Marília: Cultura Academia, 2011.
- PALANGE, I. *O enigma do conhecimento*. 2.ed. Brasília: Série Formação de Formadores, 1999.
- PIAGET, J. (1935) *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.



APLICAÇÕES PRÁTICAS DE *EDUBLOGS* AO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

APLICACIONES PRÁCTICAS DE EDUBLOGS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Daiane Padula Paz *

Humberto Jorge de Moura Costa **

* Mestre em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (UNICAN), mestranda em Informática na Educação (IFRS- POA), especialista em Ensino de Espanhol e Novas Tecnologias (UGF), graduada em Letras Português/ Espanhol (UNISINOS).
✉ daippaz@gmail.com

** Mestre em Computação Aplicada (UNISINOS), especialista em Gestão de Empresas (UNISUL), graduado em Administração e em Tecnologia da Informação (UNISUL).

Resumo

A crescente incorporação das tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira provoca insegurança em muitos educadores, haja vista a dificuldade de se utilizar, de maneira didática, as diversas ferramentas disponíveis na web 2.0. Esta pesquisa aborda o desenvolvimento das destrezas de leitura e escrita *on line*, através da incorporação das tecnologias digitais nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Apresenta também o desenho curricular de um projeto, denominado Espanhol sem Fronteiras, que integra o uso de *blogs* para o desenvolvimento geral das competências comunicativas associado a temas culturais, brindando aos estudantes o conhecimento e a valorização da identidade socio-cultural dos países hispanofalantes que formam fronteira com o Brasil, por meio de uma aprendizagem colaborativa e cooperativa.

Palavras-chave: Ensino. Espanhol. Edublogs. Tecnologia.

Resumen

La creciente incorporación de las tecnologías digitales en las clases de lengua extranjera, provoca inseguridad en muchos educadores en lo que se refiere a la dificultad de utilizar, de manera didáctica, las diversas herramientas disponibles

en la web 2.0. Esta pesquisa trata el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en línea, por medio de la incorporación de las tecnologías digitales en las clases de Español como Lengua Extranjera. Presenta también el diseño curricular de un proyecto, nombrado Español sin Fronteras, que integra el uso de *blogs* para el desarrollo general de las competencias comunicativas asociado a temas culturales, brindando a los estudiantes el conocimiento y la valoración de la identidad sociocultural de los países hispanohablantes que forman frontera con Brasil, por medio de un aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Palabras clave: Enseñanza. Español. Edeblogs. Tecnología.

1 Introdução

O ensino de línguas tem sido objeto de estudo relevante nos últimos cinquenta anos. Muitos especialistas da cognição, como Vygotsky e Piaget, e linguistas como Krasher e Chomsky, interessaram-se por um ensino eficaz e criaram, para tanto, métodos e enfoques segundo a tendência de cada época. Atualmente, muito mudou no ensino de línguas: os objetivos são outros, as metodologias são diferentes, e os papéis dos educadores e educandos também. Agora, ambos estão inseridos em um novo mundo de tecnologias digitais que avançam freneticamente, com o qual devem manter-se atualizados de modo a integrar tais recursos no processo de ensino e de aprendizagem da língua meta.

O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante chamadas de TIC) no ensino vem sendo objeto de estudo de muitas investigações, e os resultados são cada vez mais positivos. Esta pesquisa baseia-se em três hipóteses, descritas a seguir.

O desenvolvimento dos meios comunicativos e das tecnologias digitais proporciona muitas alternativas para o ensino de idiomas, já que o computador se converte em uma ferramenta atrativa que propicia a comunicação entre os aprendizes da língua com pessoas de várias partes do mundo.

Para que o aluno de uma língua estrangeira desenvolva competência comunicativa eficaz, faz-se necessária a participação em atos comunicativos significativos e motivadores utilizando-se da língua meta. Assim as participações sobre os temas abordados no recurso digital escolhido (*blogs*) podem promover condições para o desenvolvimento de tal competência no aprendizado do idioma espanhol.

Devido ao fato de o *blog* ser uma ferramenta de fácil manuseio, atrativo e muito popular, ele pode propiciar meios de os estudantes interagirem ativamente no grupo em que estão inseridos, já que minimiza fatores que os intimidam, tais como vergonha ao falar, pronúncia, medo de errar, entre outros.

Esta pesquisa tem como proposta principal abordar o uso de TICs no ensino de espanhol como língua estrangeira. Busca, ainda, dar ênfase ao desenvolvimento da leitura e da escrita *on line* através da web 2.0, mais especificamente por meio dos *blogs* relacionados com o mundo ELE.

O desenvolvimento das TICs e sua aplicação no ensino têm aumentado muito nos últimos anos. Cada vez mais os estudantes e professores têm acesso à Internet e a recursos informáticos, beneficiando-se das tecnologias para complementar o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de uma incorporação cada vez mais efetiva do uso de tais recursos em sala de aula, incorporação esta que, apesar de muitos estudos recentes, ainda se revela bastante tímida nas aulas de ELE no Brasil.

Entende-se também que a leitura e a escrita na língua meta é muito importante no processo de aprendizagem. É fato que muitos alunos, especialmente os jovens, são resistentes à leitura e mais ainda a escrever na língua que estão estudando e, dessa maneira, deixam de praticar muito do que aprendem. Por esse motivo, este projeto prevê o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de uma maneira motivadora, através da integração dos *blogs* no ensino de espanhol como língua estrangeira. Entre os diversos recursos disponíveis na *web* 2.0, escolhemos o *blog* devido ao seu fácil manuseio e à possibilidade de aplicação em, praticamente, qualquer plano de ensino.

Este artigo, dividido em sete seções, apresenta de forma detalhada e sequencial o projeto realizado. Na primeira seção, apresentamos uma breve introdução. Na seção 2, são descritas pesquisas relacionadas ao tema em questão. Na seção 3, há a fundamentação teórica do tema, seguida pela seção 4, onde descrevemos os conceitos de *blogs* e *edublogs*. Já na seção 5, relatamos a metodologia utilizada e, na seção 6, o cenário e avaliação. Por fim, na seção 7, apresentamos a conclusão e as sugestões de trabalhos futuros.

2 Trabalhos relacionados

Muitos autores renomados apoiam a incorporação e utilização das TICs nas salas de aula, antecipando as mudanças que já estão ocorrendo na sociedade digital (DÚRAN MEDINA, 2010). Atualmente, os trabalhos que mais se destacam são os estudados por Dúran Medina (2010), Arnaiz Sánchez e Azorín Abellán (2006) e Fernández Rodicio e Criado Del Valle (2012).

Na pesquisa de Fernández Rodicio e Criado Del Valle (2012), foi desenvolvido um *edublog* chamado “Carnaval para Todos”, que consiste em uma série de atividades inovadoras interdisciplinares que mesclam três aspectos fundamentais: música, atenção à diversidade e às TIC. O projeto foi implementado no segundo ciclo (4º ano) do ensino fundamental de *Los Alamos*, em Murcia, Espanha, em uma aula de educação musical. A pesquisa foi realizada com um único grupo, com uma duração de dez sessões e uma amostra de 27 participantes (14 meninos e 13 meninas), um dos quais com talento musical e com necessidades educativas associadas a deficiência mental leve.

O principal objetivo da pesquisa de Dúran Medina (2010) é a busca de respostas a questões importantes sobre uso de *edublogs* na sala de aula. A seguir, consideramos as principais questões suscitadas:

- O *edublog* estimula o acompanhamento do curso?
- Facilita a expressão de ideias e opiniões sobre temas atuais relacionadas com o assunto?
- Promove o pensamento crítico?

No caso de Fernández Rodicio e Criado Del Valle (2012), a pesquisa sobre uso de *edublogs* objetiva conhecer e estudar as questões psicológicas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, analisando os aspectos psicológicos básicos envolvidos nas reflexões cognitivas, ou seja, na cognição e emoção (Del Valle, 2012). Com base em experimentos com alunos, são propostas possíveis melhorias em tratamentos aplicados a problemas cognitivos e emocionais.

É interessante destacar que, embora as pesquisas relacionadas sejam relevantes para estudos de ensino e de aprendizagem, do ponto de vista genérico, nenhuma delas levou em consideração as questões culturais no ensino. Essas questões são características que impactam, especificamente, o ensino de línguas estrangeiras, tema contemplado neste artigo.

3 Fundamentação teórica

O Ensino de Línguas Assistido por Computador (ELAC) – área conhecida internacionalmente como CALL (*Computer Assisted Language Learning*), definida por Levy (1997) como a procura e o estudo de aplicações do computador no ensino e aprendizagem de Línguas – é objeto de estudo nos últimos trinta anos. A constante evolução dos recursos tecnológicos possibilitou o desenvolvimento desta área do conhecimento, e suas características sempre tiveram correspondência direta com o desenvolvimento das tecnologias de cada época.

Assim como o ensino em geral, a CALL também foi influenciada ao longo do tempo por teorias pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Diversos teóricos da aprendizagem, com suas respectivas experiências e contribuições de cada época, empenharam-se na tarefa de ensinar línguas por computador, o que, segundo Berdugo Torres (2001), resultou em três importantes períodos: o *condutivista-estruturalista*, o *cognitivista-comunicativo* e o *sociocognitivista-comunicativo*. Todos com importante colaboração para o que resulta serem hoje, em sala de aula, os métodos de ensino adotados. Nesse sentido, é importante destacar que, no último período mencionado, o enfoque comunicativo teve grande êxito, uma vez que adota práticas construtivas para o aprendizado e que se tornou um marco na história do ensino de línguas.

Diversos estudos revelam que os usos mais frequentes das TICs em aula, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, estão mais relacionados com a busca e o processamento de informações e muito pouco com a construção e colaboração do conhecimento. Ambos utilizam as TICs com o objetivo de buscar informações na Internet, processar textos, fazer pesquisas, entre outros, ou seja, com um enfoque pessoal. Apesar de haver uma expansão das TICs no ensino, ainda se considera insuficiente seu uso como recurso de apoio ao labor docente.

Conforme Berdugo Torres (2001, p. 112) “o uso das TICs representa uma variação notável na sociedade e, ao longo do tempo, uma mudança na educação, nas relações interpessoais e na forma de difundir e gerar conhecimentos”. Sendo assim, consideramos que, para haver uma significativa integração das TICs no ensino das línguas, o professor deve considerar a variedade de programas de informática com fins educativos que podem facilitar sua atividade docente. Deve também perceber o computador como um excelente aliado, já que, por sua capacidade de processamento rápido, oferece

possibilidades de prática linguística com amostras autênticas e interessantes, além de propiciar o intercâmbio instantâneo de mensagens e facilitar o conhecimento sociocultural.

Segundo Pollard e Pollard (1987apud PICÒ, 1997), as características do ensino tradicional em contraste com as da aula com comunicação midiaticizada são descritas na Figura 1. Há teóricos que creem que, com o avanço das TICs, adicionado ao êxito do Ensino Assistido por Computador (EAC), o professor é, ou será, um elemento desnecessário no processo de aprendizagem. Entretanto, é preciso considerar o professor como elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem, não só pela relação emocional que estabelece com o grupo de estudantes, mas também pela orientação e negociação de significados que ele mesmo realiza. Krashen (1987 apud CITOLLIN, 2015) também acredita que professores podem fazer diferença na motivação, no nível de ansiedade e na autoconfiança de seus alunos através de um ensino afetivo.

Figura 1 - Esquema comparativo: aula tecnologicamente equipada x aula tradicional



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de as tecnologias digitais conterem uma vasta forma de usos, é necessário não permitir que o computador se transforme em um tipo de manual escolar com exercícios eletrônicos. Deve ser mais que isso e proporcionar o que Ausubel (2001) apud Pelizzari (2002) chama de aprendizagem significativa. Berdugo Torres (2001) afirma que as TICs oferecem a possibilidade de realizar funções que facilitam o trabalho do docente, tais como:

- fácil acesso a todo tipo de informação sobre qualquer tema e em qualquer formato, ou seja, *hipermídia*;
- instrumentos para todos os tipos de dados: os sistemas informáticos nos permitem realizar qualquer tipo de processo de dados de maneira rápida e confiável;
- canais de comunicação imediata, síncrona e assíncrona para difundir informação e estabelecer contato com qualquer pessoa ou instituição do mundo;
- automatização de tarefas mediante a programação das atividades realizadas por computadores, que constituem o cérebro e o coração de todas as TICs;
- interatividade constante;
- instrumento cognitivo que potencializa nossas capacidades mentais e permite o desenvolvimento de novas maneiras de pensar.

Em relação aos alunos, a geração atual tem mais intimidade com as tecnologias digitais; são nativos digitais porque nasceram em uma época em que o acesso a tecnologias é parte de sua rotina. Neste sentido, Adell (1997, documento eletrônico) reflete:

Em praticamente duas décadas, os computadores deixaram de ser máquinas que só serviam para fazer grandes cálculos e que deviam ser manejados por especialistas para serem considerados quase um eletrodoméstico. O que para algumas gerações é novo, para os jovens formam parte de seu cenário e chega a resultar imperceptível.

Devido à familiarização com as tecnologias, os jovens se interessam por integrá-las no processo de aprendizagem. Para eles, é fácil e confortável e, por isso, podem aprender os conteúdos de uma maneira mais atrativa e motivadora. Segundo Scarino et al (1988 apud PICÓ, 1997), os alunos aprendem melhor uma língua quando:

- as atividades proporcionam oportunidade de comunicação entre eles;
- os alunos trabalham em grupos e em tarefas cooperativas;
- o discurso da aula está centrado no aluno e não no professor;
- as atividades se centram em determinadas formas, destrezas ou estratégias que promovem o processo aquisição de uma segunda língua;
- as atividades proporcionam oportunidades para refletir sobre o papel da língua e de sua cultura;

- os alunos obtêm informação sobre seu progresso;
- os alunos têm oportunidade de controlar sua própria aprendizagem.

Existem muitas vantagens de aulas associadas ao uso das TICs. Coleman (1996) destaca que um dos benefícios com respeito a outros meios é a interação que se produz em todas as direções: aluno-aluno, aluno-professor e aluno-computador.

É certo também que o êxito da aula dependerá em grande parte do desenvolvimento e da qualidade dessa interação entre todos, o que, por sua vez, estará relacionada ao *software* utilizado e aos materiais e recursos empregados nas atividades realizadas. O professor será o responsável por este êxito e é ali que reside sua nova função, a de moderador, ante às tecnologias digitais.

Para Halliday (1999 apud TORRES, 2001), um ambiente de aprendizagem de língua assistida por computador deve oferecer aos aprendizes: o

- oportunidades de interação para negociar sentido, oportunidades para ouvir e ler *input* modificado compreensível,
- oportunidades para produzir oralmente ou por escrito o *output* modificado compreensível, *input* que permita focalizar-se em aspectos específicos da segunda língua,
- possibilidades de retroalimentação ótima por meio de janelas ou botões de ajuda por meio de alguma forma de interação.

Fernández (2010), em seu artigo “As TIC no âmbito educativo”, considera muitas vantagens do uso das TICs em sala de aula. Destacamos, abaixo, algumas das mais relevantes para aplicação didática:

- **Motivação:** o aluno se encontrará mais motivado utilizando as ferramentas digitais uma vez que isso lhe possibilita aprender de forma mais atrativa, animada e divertida.
- **Interesse:** os recursos de animação, áudio, gráficos, textos, entre outros, aumentam o interesse do alunado, complementando a oferta de conteúdos tradicionais.
- **Cooperação:** as TICs possibilitam a realização de experiências, trabalhos ou projetos em comum. É mais fácil trabalhar, aprender e, inclusive, ensinar em conjunto.
- **Autonomia:** com a Internet e as TIC, o aluno dispõe de diversos canais de aprendizagem e grande quantidade de informações. Assim, pode ser mais

autônomo para buscar dados, mas necessita aprender a selecioná-los e a utilizá-los adequadamente ao proposto.

- Alfabetização digital e audiovisual: favorece o processo de aquisição dos conhecimentos necessários para conhecer e utilizar adequadamente as TICs. Apesar dessas diversas vantagens, é necessário mencionar também, os inconvenientes quanto ao uso das TICs no contexto educativo. Cladellas Pros (2001), em seu artigo “Contribuições e prejuízos das TIC na Educação”, destaca alguns:

- Distrações: muitas vezes os estudantes não estão focados nas atividades de aprendizagem, e acabam realizando outras, desvinculadas do programa de ensino.
- Informação não confiável: há muita informação disponível na internet que não tem origem confiável, apresentando dados errados e desatualizados.
- Aprendizagem incompleta e superficial: o livre acesso que os alunos têm a materiais não confiáveis possibilita-lhes fazer uso de informação pouco profunda ou superficial.

Cabe ressaltar também que, ao conseguir muita informação em pouco tempo, os discentes podem confundir conhecimento com acúmulo de dados. Ao utilizar ferramentas de busca de fácil acesso a conteúdos diversos, sem realizar uma elaboração específica e nem um filtro de dados, pode acontecer de que o aluno não assimile o conteúdo esperado. De modo geral, é importante que o docente saiba avaliar os possíveis inconvenientes do uso das TICs nas aulas de ELE e tente superá-los da melhor maneira possível, tirando o máximo proveito das ferramentas disponíveis na *web 2.0*.

4 **Blogs**

O termo *blog* é a redução da palavra *weblog* que, é definido como uma página na internet com entradas constantemente datadas em ordem cronológica inversa, com a presença de *links* e comentários. Devido a sua popularização, em 2005, a Real Academia Espanhola introduziu o vocábulo *blog* no Dicionário Pan-Hispânico de Dúvidas, e este foi incluído como artigo novo na 23ª edição, da seguinte maneira:

Blog. (Del ingl. Blog). I. m. Sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores.

¹ *Cuaderno de bitácora* é o caderno onde os navegadores anotavam cronologicamente as informações relacionadas à navegação como manobras, velocidade etc

Em espanhol, seu uso estendeu-se ao termo *bitácora* ou *cuaderno de bitácoras*¹ e, embora mantendo suas características gerais iniciais, os *blogs* mudaram significativamente no âmbito de suas intervenções, seus usos e aplicações. Segundo Lanza (2007, p. 9) “o *blog* tem sido cada dia mais utilizado [...] como suporte educacional, mas não foi criado como recurso para ensino-aprendizagem”.

Desde 2005 começou-se a utilizar os *blogs* no âmbito de ensino de línguas estrangeiras. Os primeiros eram de docentes que queriam relatar suas experiências didáticas e refletir sobre elas, além de comunicar-se com outros docentes. Não se imaginava que, com o passar do tempo, esse recurso faria tanto sucesso, formando assim a blogosfera de ELE ou elesfera².

² Termos utilizados para definir o conjunto de blogs relacionados ao tema de Ensino de Língua Estrangeira.

Eublog é a versão educativa dos *blogs* (ARNAIZ SÁNCHEZ; AZORÍN ABELLÁN, 2006). Os *edublogs* têm importante potencial no ensino de espanhol como língua estrangeira. Isso ocorre, primeiramente, devido à capacidade de estabelecer uma inter-relação entre professor-aluno e aluno-aluno, agrupando as possibilidades integradoras de diversas ferramentas da web 2.0. Também, promove nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”, ideia do método sociocognitivista, pois desenvolve diversas habilidades ao mesmo tempo.

Em seu artigo “*Blogs* para educar: uso dos *blogs* numa pedagogia construtivista”, Lara (2005) afirma que, além dos usos clássicos de atualização dos conteúdos e comunicação com os alunos, é possível desenvolver capacidades e habilidades em sua experiência como autor do *blog*, tais como: organização do discurso, fomento de debate, construção da identidade, criação de comunidades de aprendizagem, compromisso com a audiência e apoio ao *E-learning*. Um aspecto relevante da implantação dos *blogs* na aula de ELE é que os discentes desenvolvem, quase sem perceber, a capacidade de leitura e compreensão leitora.

Como inconvenientes do uso dos *blogs* pode-se citar que muitos educadores ainda não se sentem preparados para lidar com tantas informações ao mesmo tempo, integrando conteúdos à realidade prática. Também, é preciso considerar, que o contexto de tecnologias proporcionou o surgimento de um conjunto de gêneros em ambientes virtuais, que não é nada fácil categorizá-los, uma vez que

as novas tecnologias estão em constante evolução. Devido a isso, houve importantes mudanças no modo de ler, escrever e interpretar através da internet.

5 Metodologia

Esta pesquisa concretiza-se através da criação do Projeto de Ensino *Español sin Fronteras*³, mesmo nome dado ao nosso *Edublog* de ensino de língua espanhola, que serviu como recurso de apoio complementar às aulas de espanhol. A maioria dos currículos de ELE contemplam conteúdos comunicativos e gramaticais, mas nem sempre dão espaço aos conteúdos culturais. Pensando que esse aspecto não pode ser deixado de lado, já que é parte fundamental da identidade do povo hispanofalante, resolvemos adicioná-lo como eixo temático de cada seção do projeto. Também, há o fato de que muitos estudantes brasileiros apresentam conhecimentos mínimos dos países que formam fronteira com o Brasil e, por conseguinte, desconhecem a riqueza cultural de cada um. É possível, dessa forma, estimular a consciência intercultural definida no capítulo 5 do Marco Comum Europeu de Referência (MCER) como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna [...].

O projeto *Español sin Fronteras* pode ser definido como um espaço virtual de trabalho para a promoção do ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Esse espaço prevê a comunicação interativa através da Internet no âmbito⁴ educativo e adota a língua espanhola escrita como veículo principal de expressão e diálogo entre os aprendizes.

De modo geral, o *blog* central estará dirigido pelo docente e relacionado aos *blogs* individuais dos alunos, criados para a execução desse projeto. Funciona como rede de apoio aos estudantes, que serão os autores do *blog* e utilizarão a rede de forma periódica para expressar suas opiniões, pontos de vista

³ ESPAÑOL sin fronteras. 20--.
Disponível em: <<http://espanolsinfronterasbrasil.blogspot.com.br/>>.
Acesso em: 25 mar 2015.

⁴ Âmbitos: Esferas de ação ou áreas de interesse em que se organiza a vida social, pode ser por exemplo, âmbito pessoal, público, profissional ou educativo (INSTITUTO CERVANTES, 2001).

e compartilhar conhecimentos. Do mesmo modo, os autores serão os leitores dos demais *blogs* dos colegas, podendo sempre agregar informações e sugestões mediante o sistema de comentários. Cada aluno será o criador de seu próprio *blog* e terá um aspecto cultural para desenvolver sobre os países estudados, como: gastronomia, música, literatura, economia, artesanato, festas típicas, costumes, história, pontos turísticos etc., aspecto esse que cada um escolherá de acordo com os temas que mais lhe interessam.

6 Cenário e avaliação

Com o intuito de validar o projeto, a proposta foi aplicada em um grupo de estudantes brasileiros, em um curso presencial não obrigatório de espanhol, do nível B2, em uma escola de idiomas na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em quatro turmas, totalizando 80 alunos. A escola solicitou que seu nome não fosse divulgado na pesquisa (contribuição anônima), para preservar sua marca, pois, pelo entendimento da mesma, trata-se de um experimento. As aulas foram realizadas em uma sala de informática, onde todos tiveram um computador à disposição e acesso à Internet.

A duração das atividades foi de nove sessões de aula, sendo um encontro semanal de duas horas cada um, totalizando 18 horas presenciais e cerca de 20 horas de atividades extraclasse, destinada à elaboração do *blog* pessoal de cada estudante. As atividades realizadas no *blog* foram complementares às atividades da aula, primando sempre pela ideia de compartilhar conhecimentos entre o grupo de forma cooperativa e colaborativa.

O projeto foi elaborado com nove blocos temáticos (Quadro 1), um para cada sessão de aula. Todas as seções, exceto a primeira, que está dedicada à construção inicial do *blog*, e a última, que é o fechamento do projeto, têm como tema central um dos países que formam fronteira com Brasil: Argentina, Uruguai, Paraguai, Venezuela, Bolívia, Peru e Colômbia. Foram escolhidos os países do sul ao norte para que os alunos tenham noção geográfica ordenada e para que ampliem seus conhecimentos em uma linha vertical.

Quadro 1 - Conteúdo das aulas

Sessão	Tema	Conteúdos	Ferramentas utilizadas
1	Criando um Blog	Criação do blog pessoal Introdução do tema do projeto Funções: Expressar opiniões, atitudes e conhecimentos Apresentação pessoal	Blogger
2	Argentina, o país do tango	Importância da dança na cultura História do tango Argentino Dados gerais da Argentina Danças típicas dos países hispanofalantes Resumo de notícias	Jornais virtuais
3	O Uruguai de Mario Benedetti	Dados biográficos de Mario Benedetti e sua importância na literatura Poema Voseo – tuteo e ustedeo Indivíduo: partes do corpo e adjetivos do rosto Dados gerais do Uruguai	Programa de criação de caricaturas ou avatares (<i>Planet Creación</i>)
4	Paraguai: duas línguas em um país	Dados sobre a lenda guarani Lendas do Paraguai Línguas em extinção e lugares onde são faladas Dados gerais do Paraguai	Google Earth
5	Bolívia e as belezas do Títicaca	Dados sobre o Lago Titicaca e Bolívia Informações turísticas Os uros, habitantes das ilhas flutuantes do Titicaca Folheto de turismo	Google Maps Páginas de turismo
6	Ditos populares da Venezuela	Ditos populares Regiões e estados da Venezuela Dados gerais	Programa de edição de imagens (Picasa) Quiz eletrônico
7	Que tal um ceviche peruano?	Gastronomia peruana Modo imperativo Menu Léxico relacionado à gastronomia	Programa de criação de nuvem de palavras (<i>Wordle</i>)
8	Colômbia: um país de celebridades	Celebridades colombianas Biografia de famosos Jogo de adivinhação Presente do subjuntivo Música Dados gerais sobre a Colômbia	Youtube Jogo de adivinhação Akinator
9	Encerramento do projeto	Avaliação geral do projeto Integração e despedida	Movie Maker E-encuesta

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a realização das aulas, foi proposto um questionário, conforme Quadros 2 e 3, utilizando-se o Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM), proposto por Davis (1989) e ampliado por Yoon (2007), usando-se uma escala de Likert (1932), no qual foram realizadas diversas perguntas para verificar-se o nível de aceitação desta nova abordagem.

Quadro 2 - Facilidade de uso do *Edublog*

Questão	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1. O edublog é fácil de entender?	0	0	2 (2,5%)	28 (35%)	50 (62,5%)
2. É fácil de usar?	0	0	1 (1,25%)	35 (43,75%)	44 (55%)
3. Aumentou meu nível de conhecimento?	0	0	0	0	80 (100%)
4. Tornou-me atento ao conteúdo?	0	0	0	31 (38,75%)	49 (61,25%)
5. Consegui realizar todas as tarefas?	0	0	0	23 (28,75%)	57 (71,25%)

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 - Percepção de utilidade do *Edublog*

Questão	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1. As imagens do edublog foram úteis?	0	0	0	40 (50%)	40 (50%)
2. Os vídeos foram úteis?	0	0	0	25 (31,25%)	55 (68,75%)
3. O edublog contribui para o aprendizado?	0	0	0	5 (6,25%)	75 (93,75%)
4. Gostei do conteúdo exposto desta forma?	0	0	0	10 (12,5%)	70 (87,5%)
5. Usaria novamente?	0	0	0	0	80 (100%)

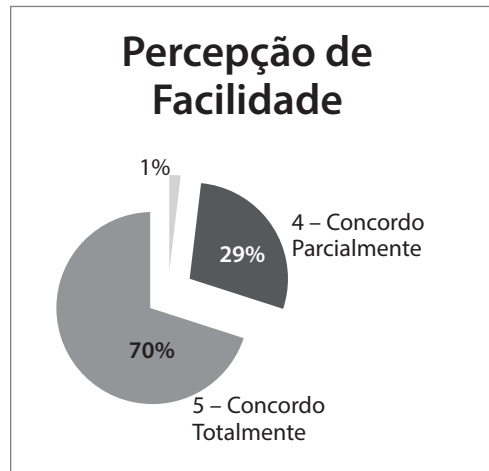
Fonte: Elaborado pelo autor

Entre os vários fatores que as pessoas consideraram mais importantes para aceitar ou rejeitar uma aplicação, a *percepção de utilidade* é a variável mais importante a considerar. A segunda variável mais importante é chamada de *facilidade de utilização*, a qual é definida como o grau em que uma pessoa acredita que a utilização de um sistema, como um *edublog*, está livre de estresse. Esta variável complementa a primeira, porque apenas a aplicação não é suficiente para ser útil, uma vez que os benefícios da aplicação devem superar o seu esforço para usá-la (DAVIS, 1989).

Os resultados obtidos demonstram grande aceitação do modelo. Conforme revela a Figura 2, em termos de facilidade de uso e de percepção de utilidade.

Pode-se verificar, pelos dados, que 79% dos alunos consideraram o *Edublog* totalmente útil para o seu aprendizado. Também se percebe que 70% acharam o *Edublog* totalmente fácil de utilizar.

Figura 2 - Percepção de facilidade e Percepção de utilidade do *Edublog*



Fonte: Elaborado pelo autor

7 Conclusão e trabalhos futuros

A presente investigação teve por objetivo principal promover a reflexão sobre as contribuições de integração das TICs nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, especialmente os *edublogs* criados para o desenvolvimento e aplicação do programa de estudos – projeto – elaborado para estudantes brasileiros para promover a leitura e a escrita *on line* de modo atrativo. A ferramenta *blog* foi escolhida por ser considerada de fácil manuseio para qualquer aluno ou docente e, também, por ser uma ferramenta motivadora, atendendo assim às necessidades da aula e aos requisitos para aplicação do projeto.

O projeto promoveu, de maneira eficaz, o aprendizado do idioma espanhol, através de conteúdos culturais dos países hispanofalantes que formam fronteira com o Brasil. Os alunos adquiriram diversos conhecimentos socioculturais sobre os países estudados e verificou-se melhoria significativa da competência comunicativa.

A integração do projeto ao *blog Español sin Fronteras*, com aulas presenciais, provou levar o aluno à prática da lectoescrita na língua espanhola e a um novo

meio mais participativo, interativo e motivador que o modelo de aula tradicional. O *blog* tornou-se um espaço de trabalho cooperativo comum entre alunos e professores, funcionando como recurso de apoio e de reflexão e aproximação tanto dos alunos quanto da realidade de cada país estudado.

O objetivo principal desta investigação foi encontrar uma maneira de relacionar as TICs com as aulas de ELE, com temas atuais e culturais que propiciem a leitura e a escrita *on line* ao mesmo tempo. Percebemos que muitos estudantes brasileiros não têm conhecimentos básicos sobre os países hispanofalantes que formam fronteira com Brasil. Por esse motivo, foram propostas atividades que lhes permitiram ter acesso a dados gerais e culturais de tais países. Também, os estudantes leram e escreveram de forma *on line*, ou seja, de maneira mais aberta e menos tradicional que o suporte em papel; desenvolvendo, gradualmente, suas habilidades. As propostas foram baseadas no enfoque por tarefas integrado a uma aprendizagem colaborativa e cooperativa. O objetivo era que os estudantes cumprissem as tarefas propostas em uma ação conjunta, promovendo o desenvolvimento das competências numa aprendizagem coletiva, rica em contribuições e intercâmbios de informações por parte de todos.

Após a realização das tarefas, foi aplicado um questionário, no qual os aprendizes puderam avaliar a percepção de utilidade e a facilidade de uso do *Edublog* criado. Os resultados mostram que houve uma grande aceitação por parte dos alunos, o que nos incentiva a continuarmos com este trabalho, através de estudos mais aprofundados, sobre a percepção do processo ensino-aprendizagem com ferramentas da web 2.0.

Um aspecto que gostaríamos de destacar é que, apesar da falta de incentivo, de disponibilidade e de interesse, os docentes devem considerar a incorporação das TICs nas suas aulas, já que a cada dia surgem novas ferramentas mais acessíveis a qualquer contexto, e não há maneira de fugir desse processo, pois está integrado ao nosso cotidiano. Portanto, é importante que seja feita uma conscientização para que os docentes percebam as tecnologias, como ferramentas de apoio à prática docente, e que não temam em experimentar a riqueza de recursos que temos à disposição.

Por fim, sem a intenção de prescrever, mas contribuir sobre o tema, e resgatando o básico desta investigação, podemos afirmar que a tendência da educação é integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas cada vez mais. Como

trabalhos futuros, pretendemos realizar uma investigação em que se elaborem novos projetos didáticos para seguir a proposta de leitura e escrita *on line*, fazendo uso de outros recursos disponíveis na web 2.0, com temas diversificados que denotem a importância e a riqueza da língua e cultura espanhola.

Referências

ADELL, Jordi. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 7, nov. 1997. Disponível em: <http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html>. Acesso em: 14 maio 2012.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar; AZORÍNABELLÁN, Cecilia Maria. El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Revista DIM*, Barcelona, n. 24, dic. 2012 Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewFile/269826/357351>>. Acesso em: 26 maio 2015.

BERDUGO TORRES, Martha I. Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Lenguaje*, Universidad Del Valle, Cali, n. 28, p. 84-107, nov. 2001.

CITOLLIN, Simone Francescon. *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. 20---. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CLADELLAS PROS, R. (2001): *Aportes y perjuicios de las TIC a la Educación*. [Online]. <<http://www.gabinete.comunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Aportes%20y%20perjuicios%20de%20las%20TICs%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>> Acesso em 23 mar 2015.

COLEMAN, Gayle. *Integrating CALL into the language syllabus*. ON-CALL Journal, v. 10, n. 1, p. 21-28, Jan. 1996.

DAVIS, F. D. *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance*. MIS Quarterly, Minneapolis, v. 13, n. 3, p. 319-340, Sept. 1989.

DÚRAN MEDINA, José Francisco. La utilización del edublog en las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Docencia e Investigación*, n. 20, p. 205-243, 2010.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I. (2010): *Las TIC en el ámbito educativo*. [En línea]. <http://www.eduinova.es/abril2010/tic_educativo.pdf> [Consulta 08-julio-2012].

FERNÁNDEZ RODICIO, Clara I.; CRIADO DEL VALLE, Carlos H. Innovación educativa: edublog del profesor y de los alumnos en el aprendizaje basado en problemas. In: INNOVAGOGIA. I Congresso Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, 2012. *Livro de actas*. [S.l.]: Innovagogia, 2012.

INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. Acesso em: 12 set. 2014.

LANZA, Heloiza Helena. *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. 131 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3723>. Acesso em: 02 ago. 2013.

LARA, Tíscar. Blogs para educar: uso de los blogs en una pedagogía constructivista. *TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n. 65, oct./dic. 2005.

LEVY, M.. (1997): *Computer-assisted language learning: context and conceptualización*, Nueva York, Oxford University Press.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, New York, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932.

PICO, E. (1997): *Usos de Internet en el aula de E/LE*. *Revista Carabela*, 42: 107-121.

PELLIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *revista PEC*, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. Madrid: Real Academia Española, 2012. Disponível em: <<http://rae.es/rae.html>>. Acesso em: 20 mar 2015

_____. *Diccionario panhispánico de dudas*. [online]. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. Acesso em: 21 mar 2015

YOON, Cheolho; KIM, Sanghoon. Convenience and TAM in a ubiquitous computing environment: the case of wireless LAN. *Electronic Commerce Research and Applications*, v. 6, n. 1, p. 102-112, Jan. 2007.

CULTURA ORGANIZACIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ENSAIO TEÓRICO

ORGANIZATIONAL CULTURE AND SOCIAL
REPRESENTATION: A THEORETIC ESSAY

Fabiana Florio Domingues *

Eduarda Cricco Miranda Barcelos Gripp **

* Mestranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Finanças pela FAE e em Engenharia de Produção pela PUC-PR. Graduada em Administração pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná.
✉ fabianafd@yahoo.com.br

Resumo

Este ensaio teórico buscou discutir os temas cultura organizacional e representação social. O trabalho procurou identificar como a teoria das representações sociais pode contribuir para a apreensão da cultura organizacional dentro das empresas. Este é um levantamento teórico-conceitual construído a partir de pesquisa bibliográfica, em que primeiramente foi conceituado cada termo para melhor compreensão dos significados. Devido à complexidade do conceito de cultura, foram utilizadas referências das ciências humanas e sociais, mas principalmente da Antropologia, em uma perspectiva macro. A teoria das representações sociais foi abordada, utilizando-se como referenciais os principais teóricos que estudaram este tema, especialmente pesquisadores franceses como Moscovici e Jodelet, além de alguns dos seus principais discípulos. A justificativa para este estudo é o fato de que a teoria das representações sociais pode surgir como lente capaz de proporcionar o entendimento do contexto da cultura organizacional. Como resultado, considerou-se importante a incorporação da teoria das representações sociais na busca por se interpretarem os significados que permeiam a cultura organizacional.

** Mestranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Comércio Exterior pela FGV/MMurad. Graduada em Administração pela FDV.
✉ eduarda_barcelos@hotmail.com

Palavras-chave: Representação social. Cultura organizacional. Subjetividades. Prática social.

Abstract

This theoretical essay discussed the topics organizational culture and social representation. The work seeks to identify how the social representations theory can contribute to the seizure of organizational culture inside companies. This is a theoretical conceptual work constructed from literature, in which each term was previously conceptualized for a better understanding of the meanings. Due to the complexity of the concept of culture, references from the humanities and social sciences were used, but mostly from anthropology, in a macro perspective. The social representations theory was addressed using the main theorists who studied this subject as a reference, especially the French researchers such as Moscovici and Jodelet, and some of their leading disciples. The justification for this study is the fact that the social representations theory can arise as a lens capable of providing an understanding of the context of organizational culture. As a result, it was considered important to incorporate the social representations theory in the quest to interpret the meanings that permeate the organizational culture.

Keywords: Social representation. Organizational culture. Subjectivities. Social practice.

1 Introdução

No contexto organizacional, o mundo contemporâneo está cada dia mais competitivo; a busca por melhores resultados e desempenho torna-se uma corrida comum à maioria das organizações ao redor do mundo, contexto este considerado importante nos estudos organizacionais (MARTIN; FROST, 2012). Assim, o tema cultura e cultura organizacional tornaram-se foco de diferentes estudos desenvolvidos, principalmente a partir da década de 1980. Internacionalmente, a cultura organizacional teve seu principal aporte com os estudos de Smircich (1983). O assunto foi também tema de estudos realizados por Morgan (2006), Morgan, Frost e Pondy (1983) e Meyerson e Martin (1987), confirmando então que não existia um modelo único de gestão que serviria para todos os países ou para qualquer tipo de organização.

Os estudos de cultura no campo da Administração podem ter várias vertentes, observadas no quadro dos paradigmas de Burrell e Morgan (1979). Para

este ensaio teórico, o tema cultura organizacional será abordado a partir da perspectiva interpretativista, sob os aspectos da teoria das representações sociais. A teoria das representações sociais, por sua vez, será baseada tanto nos estudos seminais de Moscovici, quanto nos estudos de Cavedon sobre representações sociais e cultura organizacional no Brasil (BURRELL; MORGAN, 1979; CAVEDON, 2008; MOSCOVICI, 2003; SARAIVA; CARRIERI, 2008).

No quadro interpretativista, a cultura organizacional se faz importante pelo reconhecimento de que as organizações não podem ser vistas como máquinas ou organismos adaptativos, uma vez que estas se apresentam como sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividades culturais. Tal complexidade se dá a partir do uso da linguagem que permeia toda a vida humana, do emprego de metáforas que alteram os significados e constroem sentidos diferenciados para um mesmo signo (MORGAN; FROST; PONDY, 1983; TURNER, 1990).

Os estudos sobre o tema cultura organizacional, no âmbito internacional, tomaram força a partir da década de 1980, porém, no Brasil, foi somente a partir da década de 1990 que surgiram estudos nessa área. Embora muitos se dedicassem ao estudo do tema, poucos assumiram a responsabilidade de reunir em um único estudo cultura organizacional e cultura brasileira (FISCHER; MAC-ALLISTER, 2012).

Nos estudos organizacionais, Morgan (2006, p. 124-125) justifica a importância dos estudos de cultura e organizações, uma vez que, para ele, os “fatores culturais configuram os indivíduos e as suas organizações”, possibilitando a compreensão das diferenças no comportamento organizacional. Destarte, para Motta e Caldas (2009, p. 26), “os seres humanos vivem em um universo de significações”, no qual buscam decifrar seus semelhantes através de suas expressões, posturas e ações a fim de lhes atribuir sentido. Contudo, essas significações não são universais, uma vez que estão relacionadas com alguma espécie de linguagem ou código particular, a cultura.

É dessa forma que o presente trabalho propõe o estudo dos conceitos de cultura (ou culturas) e cultura organizacional, tendo como auxílio, para compreensão dos termos, autores internacionais e nacionais das ciências humanas e sociais. O que se buscou, ainda, foi articular a teoria das representações sociais de maneira que direcionasse a argumentação e a compreensão dos diferentes significados produzidos a partir da cultura organizacional e seus sujeitos.

A partir de tais conceituações, o objetivo deste estudo é pesquisar como a teoria das representações sociais pode contribuir para a compreensão e disseminação da cultura organizacional. Diante do exposto, este ensaio teórico justifica-se pelo fato de que a teoria das representações sociais oferece-se como uma lente capaz de proporcionar o entendimento do contexto de cultura dentro das organizações. De acordo com Cavedon (2008, p. 101) a “representação social corresponde a um conceito que permite o descortinamento do simbólico de um dado contexto cultural”.

Este ensaio teórico foi estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresentar-se-á o referencial teórico, tendo como pano de fundo a teoria das representações sociais e cultura organizacional. A isso, seguem as considerações finais e possíveis contribuições.

2 Diferentes olhares sobre o conceito de cultura

O termo “cultura” vem sendo estudado por diferentes áreas do conhecimento, mas principalmente pelas ciências sociais e humanas. Por consequência, há grande diversidade de significados, passando pela horticultura até chegar à Antropologia. Contudo, é importante destacar que as bases da definição vêm da Antropologia e da Sociologia (MOTTA; CALDAS, 2009). Segundo Laraia (2002, p. 30) o conceito de cultura, como é utilizado atualmente, foi desenvolvido pelo britânico Edward Tylor, no ano de 1871, “tomado em seu amplo sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

É importante ressaltar que essa definição é predominantemente vista sob a ótica da Antropologia, embora, segundo Smircich (1983), não exista um consenso do significado desse termo entre os estudiosos da área (CAVEDON, 2008; LARAIA 2002).

Ainda em busca de uma conceitualização, Motta e Caldas (2009, p. 16) analisam mais profundamente o que vem a ser cultura e a definem por “[...] a forma pela qual uma comunidade satisfaz as suas necessidades materiais e psicossociais”, ou então como “[...] a forma pela qual uma comunidade define seu perfil em função da necessidade de adaptação ao meio ambiente”. Enquanto Cavedon

(2008) afirma que a cultura é a maior responsável pela diferença entre os homens e os demais animais existentes no mundo. Morgan (2006), seguindo este mesmo contorno, diz que a cultura se desenvolve por meio das relações sociais.

Assim, conceituar cultura torna-se importante também para os estudos organizacionais, pois pode contribuir para o entendimento da relação do indivíduo com o seu trabalho, daí a importância do conceito de cultura organizacional, abordado na próxima seção.

2.1 Cultura organizacional: um contorno conceitual

O desenvolvimento dos estudos em cultura organizacional no âmbito internacional teve três vertentes importantes que se destacaram e foram exaustivamente defendidas por seus pesquisadores. Uma linha com ênfase na integração, outra com ênfase na diferenciação e uma terceira possibilidade chamada perspectiva da fragmentação (MARTIN; FROST, 2012).

As pesquisas de integração levavam em consideração características como consistência, consenso organizacional e transparência, sendo possível uma organização transformar toda sua cultura, nessa abordagem pode-se perceber homogeneidade, harmonia e unificação cultural. Já a abordagem de diferenciação é mais generalista, com características de inconsistência, consenso e clareza subculturais, mais voltados para a divisão de grupos, ao contrário da integração. Na perspectiva de fragmentação o foco está entre as duas anteriores, considerando que uma organização não consegue atingir o consenso pleno, sendo este transitório, admite também que a cultura é ambígua, pois o poder está presente em toda a organização (MARTIN; FROST, 2012).

Ainda segundo Martin e Frost (2012), as abordagens pesquisadas pelos estudiosos de cultura organizacional ao longo de todos esses anos, ainda são muito superficiais e estão longe de achar um meio de melhorar a vida das pessoas dentro das organizações. Eles consideram que os estudos tiveram avanços, afirmando que uma parte dos estudiosos deste tema não mostra como melhorá-lo, mas suas pesquisas limitaram-se apenas em como aplicá-lo. Por fim, os autores deixaram claro que as pesquisas na área têm um longo caminho pela frente, quando se trata de cultura organizacional, mesmo porque não há uma teoria única; o que há é uma variedade imensa de conceitos.

Assim, o conceito de cultura organizacional passou a ser amplamente estudado na década de 1980, nos Estados Unidos, quando se tornou uma tendência

mundial nos estudos em Administração. O despertar dos interesses por estudar a cultura organizacional se deu no momento em que os norte-americanos, em busca de melhores resultados para suas organizações, começaram a imitar os vários modelos de gestão, originados no Japão, que estavam em pleno sucesso. Foi uso das práticas japonesas nos Estados Unidos que evidenciou as diferenças culturais, deixando claro que tais diferenças afetavam diretamente o desempenho e, portanto, precisavam ser estudadas (MARTIN; FROST, 2012).

A cultura é tanto produzida por raças, etnias e suas combinações, como também pelas organizações (MARTIN; FROST, 2012; MOTTA; CALDAS, 2009). Chanlat (2001) corrobora tal pensamento e afirma que os gestores só passaram a incluir as dinâmicas humanas como tema importante para as organizações na segunda metade do século XX. Nesse âmbito, os estudos sobre cultura nas organizações começaram a ter profundidade e importância a partir do artigo pioneiro de Linda Smircich, em 1983, que descreve o caminho como a cultura foi desenvolvida nos estudos organizacionais. Segundo essa autora, cultura organizacional divide-se em duas vertentes: (a) como variável organizacional, estudada principalmente pelo paradigma funcionalista ou (b) como metáfora, na qual a organização é a própria cultura.

O entendimento da cultura organizacional como uma metáfora, seria uma das formas de compreensão do complexo fenômeno chamado organização, possibilitando um entendimento aprofundado sobre as questões relativas ao trabalho. Essa possibilidade é muito utilizada no corte do interpretativismo; assim, depois da publicação das pesquisas de Smircich (1983), muitos estudiosos passaram a pesquisar sobre o tema, tornando-o item obrigatório para os estudos em administração de empresas (MORGAN, 2006).

Muito embora a conceituação da cultura tenha diversos significados e seja tratada de diferentes maneiras, é fato que há um ponto de encontro entre os estudiosos. Cavedon (2008) destaca que muitos autores, em diferentes trabalhos e países, estudaram e conceituaram o termo cultura organizacional. Dessa forma, é possível afirmar que há uma polissemia nos estudos dessa área.

Cavedon (2008) ressalta que a definição de cultura organizacional passa por níveis de valores compartilhados pelas pessoas, níveis de pressupostos que estão no inconsciente de todos e níveis de artefatos, que são as “coisas” percebidas. Por fim, a definição de Cavedon (2000, p. 29), para cultura organizacional é:

A rede de significações que circulam dentro e fora do espaço organizacional, sendo simultaneamente ambíguas, contraditórias, complementares, díspares e análogas implicando ressemantizações que revelam a homogeneidade e a heterogeneidade organizacionais.

Destarte, tanto Morgan (2006) como Motta e Caldas (2009) defendem a ideia de que a cultura, assim como as organizações, são sistemas que estão vivos, que estão compostos por indivíduos que, mesmo com suas limitações, interagem com o meio social, influenciam e geram consequências simbólicas na cultura organizacional. Assim, a cultura pode ser entendida como a codificação através da linguagem que possibilita o sentido das vivências, a interpretação das ações e o ordenamento dos fatos.

Dessa forma, usa-se a base antropológica para ajudar na compreensão e dar sentido a dimensões de linguagem, simbolismo, espaço, tempo e cognição tanto fora quanto dentro das organizações (CAVEDON, 2008; MORGAN, 2006; MOTTA; CALDAS, 2009). Assim, tem-se a ótica de que há uma integração entre o meio social e cultura organizacional – o primeiro influenciando e atuando diretamente na segunda (MOTTA; CALDAS, 2009).

Embora haja pesquisas focadas em cultura organizacional no Brasil, esse é, ainda, um campo com grande potencial de crescimento no que diz respeito à formação e à evolução da cultura tipicamente brasileira e cultura organizacional instalada no Brasil (MOTTA; CALDAS, 2009). Também para Fisher e Mac-Allister (2012), a diversidade de olhares a respeito da cultura nacional se transforma em barreira nestes estudos. As autoras trazem a ideia de um quebra-cabeça, formado por combinações de alguns assuntos como conceitos de cultura organizacional, elementos que constituem essa cultura, nível de abordagem, objeto e tratamento. De acordo com o exposto até aqui, viu-se a necessidade de abordar o tema subjetividade nas organizações, uma vez que esta configura parte das relações que permeiam os processos de trabalho e também a lógica social.

2.2 As subjetividades e o contexto organizacional

É possível encontrar variados olhares, em diferentes áreas do saber, na tentativa de conceituar o termo subjetividade. Destaca-se, contudo, que não é objetivo do artigo esgotar tais definições, até mesmo por limitações de espaço e

tempo de pesquisa. A temática, aqui, tem o papel fundamental de sustentação de alguns dos argumentos defendidos, conforme será expresso oportunamente. Portanto, foram utilizados apenas os pontos de contato entre os autores aqui apresentados, sem, contudo, ignorar-se a diferença de perspectivas entre eles.

As organizações são constituídas por pessoas, que constroem e reconstroem regras, valores, missões, visões, códigos de conduta, entre outros, constituindo assim o princípio essencial de sua dinâmica. Confere-se, assim, vitalidade aos processos, criando e inovando, criando e recriando contextos e situações (DAVEL; VERGARA, 2001). Sob uma perspectiva na qual o sujeito não é considerado “uma qualidade, mas a qualificação de uma coleção de ideias” (DELEUZE, 2001, p. 49), e definido “por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo” (DELEUZE, 2001, p. 76), compreende-se a subjetividade como mediação e transcendência, já que, nas palavras do referido autor, “o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete” (2001, p. 76).

Segundo Deleuze (2001), Hume reconheceu duas dimensões e as apresentou como as qualidades próprias e fundamentais da natureza humana: a inferência e a invenção, a crença e o artifício. Assim, de acordo com Deleuze (2001), o que faz do sujeito, sujeito, são as capacidades de crer e inventar. Ainda segundo as ideias do autor, esse sujeito afirma mais do que sabe, ele crê e, por isso, infere a partir de um dado, cria artifícios e invenções, abstrai, cria normas e regras gerais, criando também totalidades que não são dadas na natureza. Destarte, em sua visão, “a construção do dado cede lugar à constituição do sujeito” (DELEUZE, 2001, p. 78).

Contudo, para Davel e Vergara (2001), a subjetividade pode ser entendida por um espaço interior, uma experiência vivida individual, particular e intransferível, composta de vozes na mente, no corpo e nos sentimentos, produzida em contextos históricos, políticos e culturais. A ação decorrente das escolhas integra práticas e significados pessoais e culturais; o pensar, o sentir e o agir integram-se em complexas redes que dão significados diversos aos objetos e acontecimentos, segundo a vontade e a interpretação do ser. Desta forma, pode-se concordar com Chanlat (2001), que afirma que a subjetividade está presente em todos os aspectos da humanidade.

Desse modo, para o sujeito que permeia seu entendimento do mundo objetivo de subjetividades, o espaço de trabalho é um lugar no qual não só se buscam

as condições econômicas suficientes para sobrevivência, mas também o prazer, a alegria, o contato com o outro e o poder. De tal forma, é preciso penetrar na sutileza das interações humanas e nas teias que elas tecem, compreendê-las e, a partir delas, agir na busca de resultados organizacionais desejáveis (CHANLAT, 2001; DAVEL; VERGARA, 2001).

Segundo Zarifian (2001), as organizações consideram a subjetividade um elemento de passagem entre a mensagem e o comportamento. Tal elemento faz com que os sujeitos, ao tratarem um evento, um problema ou um acontecimento aleatório, provoquem uma disfunção na atividade de trabalho. A consequência de toda essa atividade é uma intensa comunicação.

Na vida fora das organizações as tentativas de solucionar um problema fazem com que os sujeitos atribuam uma importância e sintam-se interessados, desta forma aceitam com mais facilidade a responsabilidade sobre o determinado problema, até que se encontre uma resposta satisfatória ao evento, processo que também envolve suas subjetividades. Essa interação entre sujeito e problema acontece dentro das organizações com os trabalhadores, a partir de sua linguagem, do processo de comunicação e na tentativa de dominar aquilo que se passa, provendo um intercâmbio entre os afetados pelo evento (ZARIFIAN, 2001).

Chanlat (2001) destaca ainda que as organizações funcionam a partir da mobilização da inteligência dos indivíduos, que fazem as coisas acontecerem, a despeito das regras e dos procedimentos escritos, fazendo uso de sua criatividade e envolvendo as subjetividades. É nesse contexto que ocorrem as diferenças entre o trabalho real e o trabalho prescrito, a partir do uso das subjetividades que o trabalhador acaba se distanciando do modelo ou procedimento escrito, na forma de executar suas tarefas (ZARIFIAN, 2001). Oferecendo-se como um meio de captar as construções sociais produzidas a partir das interações entre os sujeitos e suas subjetividades, será abordada na próxima seção a Teoria das Representações Sociais.

3 Teoria das representações sociais

Moscovici (2003) propôs o termo representação social para caracterizar fenômenos e processos relativos ao senso comum, ao pensamento leigo que difere do conhecimento científico, na busca da compreensão do processo de construção social da realidade. Ao propor um novo termo, o referido autor

pretendia compreender como o saber científico consolidava-se no pensamento dos indivíduos e dos grupos, a partir do pensamento leigo, ingênuo e fragmentado. O autor entende o homem como sujeito pensante que deve ser visto como fonte e alvo de influência.

Assim, as representações sociais podem ser entendidas como a atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (MOSCOVICI, 2003). Porém, há certas “características de construção, criatividade e autonomia da representação que abrangem uma parte de reconstrução e interpretação do objeto por parte da expressão do sujeito” (JODELET, 2001, p. 23).

A forma como o indivíduo interpreta o mundo externo – que para ele é percebido como sendo o mundo real, ou seja, o conhecimento do senso comum compartilhado – é que pode ser chamada de representação social (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003). É dessa maneira, que Moscovici (2003) critica a Psicologia Social norte-americana ao defender a ideia de que, ao estudar o sistema cognitivo, presume-se que os indivíduos ditos “normais” reajam a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos. Isso, para o autor, seria o mesmo que dizer que compreender significa apenas processar informações.

Nesse âmbito, para Moscovici (2003), o que parecem ser apenas vieses cognitivos, distorções subjetivas, tendências afetivas em relação a um modelo, ou às regras tidas como normas, realmente existe. O autor sustenta ainda que, quando o sujeito já formulou suas opiniões e atitudes sobre um objeto, já existe uma representação deste objeto para aquele sujeito. Isso evidencia que estímulo e resposta formaram-se juntos, em desacordo com as teorias da Psicologia apoiadas nos conceitos behavioristas, que limitavam o conhecimento à simples disposição de respostas (MOSCOVICI, 2003). É a totalidade significativa que, em relação à ação, que se encontra no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento (JODELET, 2001).

Assim, Moscovici (2003) renova a análise das abordagens da noção de representação social, insistindo sobre a especificidade dos fenômenos caracterizados pela: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; e pluralidade e mobilidade sociais. Apresentando assim uma nova

lente para entender a realidade: o mundo é o que o indivíduo vê, não havendo diferenças entre o mundo externo e interno; a realidade é construída e representada por aquilo que o sujeito entende como sendo real. É dessa forma que, para o autor, o próprio conhecimento está ligado aos valores e interesses do sujeito ou de um grupo, não existindo, portanto, o conhecimento neutro, uma vez que este será positivo ou negativo. O senso comum está o tempo todo sendo criado e recriado na sociedade, na qual o conhecimento científico e tecnológico acaba sendo popularizado (MOSCOVICI, 2003).

Há também uma relação de simbolização e de interpretação, na qual é possível perceber uma integração na análise aos processos de pertença e participação, funcionando como um ajustamento prático do sujeito ao meio, na busca por qualificá-lo (ABRIC, 2000; DOISE, 2011; FLAMENT, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003). Vala (1993) procura aprofundar o conceito de representação social enfatizando a ação em face da atividade cognitiva, associando cognição à produção de sentido e à construção da realidade social. As representações sociais são uma das formas do ser humano produzir e reproduzir conhecimento, uma vez que tais conhecimentos estão organizados e proporcionam modelos explicativos acerca de determinado objeto (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003).

Para Almeida, Santos e Trindade (2000), a teoria das representações sociais tem viabilizado meios para o entendimento das diferentes realidades sociais, principalmente nas Ciências Sociais. Essa área de estudos, a partir dos anos 1960, voltou a incluir a subjetividade como fator de relevância, enfatizando a construção de significados a partir da inclusão do homem em uma cultura. Ainda para essas autoras, os benefícios seriam “refletir sobre as contribuições da teoria das representações sociais, priorizando a relação entre práticas e representações sociais, bem como examinar os desafios metodológicos para a apreensão destas práticas” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 258).

Assim, segundo Abric (2000), o que representa o sucesso da teoria das representações sociais é a renovação dos interesses pelos fenômenos coletivos e pelas regras que regem o pensamento social. O ponto de partida da teoria é o rompimento com a distinção clássica entre sujeito e objeto. Para as representações sociais, a relevância das coisas não é inerente ao objeto, estando o valor e o significado nos “olhos do observador”.

Ainda para Abric (2000), a representação pode ser entendida como uma forma compartilhada de valor e significado, um modo de pensar característico de determinado agrupamento social. O objeto está inserido num contexto ativo, o qual é concebido pelo sujeito ou grupo, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais este está inserido.

No campo da Antropologia, Cavedon (2008) admite que a subjetividade é reconhecida, mas que esta só se constrói e se consolida nas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos, pertencentes a um determinado grupo social, porque, para eles, existe uma significação construída, que lhes é comum. Ainda para a autora, é a partir da comunicação e da cooperação que pessoas e grupos criam suas representações, e estas, por conta de sua movimentação social a partir dos diferentes grupos, abrem espaço para o surgimento e desaparecimento de outras representações.

As representações não se desenvolvem de maneira isolada, mas se estabelecem ao longo da comunicação e cooperação, ganhando forma e vida próprias (CAVEDON, 2014). Logo, as representações sociais funcionam como instrumentos que permitem a organização da sociedade, tornando familiar o que é estranho, e concreto o que é abstrato. Assim, nas palavras da autora, “pensa-se que as representações sociais são fruto do sociocultural, esferas que se interligam através dos significados partilhados” (CAVEDON, 2008, p. 102).

Nesse contexto, para Jodelet (2001), o sujeito cria representações sociais, uma vez que o conhecimento científico e o senso comum estão cada um em uma ponta. Assim, é por meio da informalidade, dos meios de comunicação ou de uma educação básica, que o senso comum é compartilhado. A autora procura justificar a formação e a estrutura da representação social, como algo que une e identifica um grupo, dá identidade aos seus sujeitos, assegurando sua incorporação ao social.

Segundo Abric (2000), a representação é uma organização significativa e depende das circunstâncias e fatores do contexto social e ideológico, posição do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, de determinantes sociais e de sistemas de valores. Isso, para o autor, funciona como um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e práticas. É nesse contexto que se viu a necessidade de abordar o tema práticas sociais, uma vez

que, associado com as representações sociais, podem orientar também as práticas sociais, conforme será abordado no próximo item.

3.1 *As práticas sociais*

Segundo Cavedon (2014), a representação é um saber que não é colocado em dúvida, tanto por tratar-se de uma construção social, quanto por ser considerada como a própria realidade por aqueles que a compartilham. Contudo, a representação social não se limita a ser somente um saber, mas também uma ação. Assim, tanto as teorias de educação, quanto as teorias psicológicas reservam lugares determinados da sociedade sobre as práticas e relações sociais (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

Portanto, as práticas podem ser entendidas como simples práticas de reprodução de ações, linguagem ou comportamento. Entretanto, vale ressaltar que mesmo sendo entendidas e reproduzidas, elas não implicam homogeneidade na ação humana. É possível afirmar que há uma ruptura do novo e do inesperado (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

Há uma concordância de que as representações sociais regulam as práticas sociais, aceitando-se assim a ideia de reciprocidade. “Se há uma representação, ela apenas pode se configurar como sendo determinada pelo tipo de prática social engendrada pelas relações sociais de produção” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 263). No entendimento da teoria das representações sociais, a prática social está associada à ideia de pensamentos e organizações significantes da realidade, percebida, entendida e realizada pelo indivíduo ou seu grupo de pertença.

As pesquisas elaboradas por Abric (2000) revelaram evidências nas relações entre as representações e as práticas sociais, que possibilitaram uma classificação que indicou três diferentes direções:

- (a) “As representações determinam as práticas” – pesquisas experimentais evidenciaram que o comportamento dos indivíduos não era determinado pelas características das situações e sim por suas representações;
- (b) “As práticas sociais determinam as representações” – alguns pesquisadores consideram muito radicais pressupor que apenas as condições materiais e objetivas influenciam as ideologias e as representações, desconsiderando a cultura, os valores e atividades relacionadas com a prática do sujeito;

- (c) “As representações e as práticas sociais como polos independentes” – há a aceitação de uma relação de reciprocidade entre as representações e as práticas sociais, ambas atuando como um sistema que gera, justificam e legitimam o outro.

Para Abric (2000) a existência de uma relação entre as representações e práticas sociais é indiscutível. Tanto é assim que a análise de qualquer prática social deve ser tomada de dois elementos essenciais: de um lado a condição social e material histórico em que está inscrita e por outro lado, o seu modo de apropriação cognitiva, simbólica e representacional, pelo indivíduo ou grupo.

4 Considerações finais, cultura organizacional e teoria das representações sociais

O ser humano, em sua incessante busca por compreender o mundo que o cerca, elabora conhecimentos, teorias e práticas a fim de tornar seu mundo familiar e inteligível para si e para os agrupamentos nos quais está inserida sua vida social. Esse indivíduo faz isso organizando seus conhecimentos em conjuntos de ideias articuladas, acerca de uma determinada realidade, que pode ser chamada de conhecimento popular ou senso comum.

Buscar a compreensão acerca da construção do conhecimento pelo ser humano, considerando-o apenas como um ser individual ou apenas um ser social, é ignorar que o indivíduo influencia o meio e é influenciado por esse meio. Esse mesmo indivíduo também pode mudar sua realidade ou seu ponto de vista e suas opiniões de acordo com seus interesses, suas crenças e sua vontade. Ou seja, o ser humano é ao mesmo tempo individual e social. Deste modo, a partir de suas interações sociais, apropriação dos conhecimentos científicos, da construção de sentido e senso comum, pode construir e reconstruir o mundo a sua volta. Esse mesmo indivíduo também produz e reproduz saberes gerando assim novos conhecimentos.

De maneira análoga, as organizações lançam mão de práticas como treinamento, reuniões, instruções, *folders*, revistas etc. Essas práticas têm como objetivo institucionalizar o que as organizações desejam que seja compreendido como sendo a (ou fazendo parte da) cultura organizacional. O entendimento da cultura passa por diferentes construções e conceitos, nos quais a subjetividade gera um quadro de discordância entre diferentes estudiosos do tema. Não há,

nesse caso, certo ou errado, apenas diferentes perspectivas e abordagens de entendimento sobre cultura. Assim, a subjetividade volta-se para as organizações num conceito de representação da realidade socialmente compartilhada pelos sujeitos de determinado grupo.

Entende-se, assim, que compreender os traços de uma cultura significa o primeiro passo para integrar, facilitando o entendimento comum para os objetivos a que determinada organização se propõe. É nesse sentido que Chanlat (2001) afirma que uma das razões do fracasso ou “subperformance” de alguns resultados provém do fato que muitos gestores que fazem parte da base de decisões esquecem-se das dimensões centrais do comportamento humano e da presença da subjetividade nas relações. Nas palavras do autor, “Ora, no universo das ciências, existe um conjunto de disciplinas que se interessam pela ação humana [...] de grande interesse para esclarecer as condutas humanas e a dinâmica social” (CHANLAT, 2001, p. 111).

As culturas, bem como as organizações, funcionam de forma dinâmica, viva e estão em constante movimento e transformação através dos sujeitos que estão presentes nos sistemas. Tais sujeitos são responsáveis pela interação do meio social, o qual, por sua vez, influencia a cultura e, dessa forma, os aspectos simbólicos que são gerados dentro das organizações (MORGAN, 2006; MOTTA; CALDAS 2009). Neste contexto, o uso da teoria das representações sociais pelas organizações torna-se importante para compreensão de sua própria cultura. Como foi destacado no referencial teórico, a cultura organizacional pode ser integradora, fragmentada ou de diferenciação, e cada uma delas requer um tipo diferente de gestão. Assim, é nesse sentido que a representação social pode ajudar a Administração a identificar os valores mais significativos compartilhados pelas organizações e seus sujeitos (CAVEDON, 2014; MARTIN; FROST, 2012).

Destarte, torna-se importante a possibilidade de utilização da teoria das representações sociais para buscar o entendimento dos gestores e trabalhadores a respeito da cultura organizacional, suas práticas e comportamentos dentro da empresa. Uma vez que “a teoria das representações sociais encontra-se numa posição única, num cruzamento com outras ciências fundamentais para a compreensão dos fenômenos humanos” (VALENTIM, 2013, p. 163), podendo-se buscar, assim, resultados que contemplem, ao mesmo tempo, tanto as organizações como os sujeitos que nelas estão.

Para Chanlat (2001), há também que se levarem em conta questões de ressignificação dada pelo ser humano ao trabalho, construindo e adaptando este às suas próprias regras. Para tanto, os indivíduos e grupos mobilizam sua inteligência prática para “fazer as coisas acontecerem”. Ressaltando tal dinâmica a partir de Vala (1993, p. 913), “as representações sociais não são meros enunciados sobre a realidade, mas teorias sociais práticas sobre objetos relevantes nas vidas dos grupos”.

Portanto, a partir das discussões articuladas propostas neste ensaio teórico, sugere-se a incorporação da teoria das representações sociais na apreensão da cultura organizacional, a fim de ajudar na busca da compreensão da identidade dos espaços internos à organização. Dessa forma, o que se buscou foi permitir dar ênfase à importante tarefa de compreender a influência e o imbricamento entre as subjetividades, representações e práticas sociais com a cultura organizacional. Acredita-se ainda que tais questões são essenciais não só para a psicologia social, mas também para todas as ciências sociais interessadas na interação do homem com seu ambiente físico e social, como é o caso da administração.

Ademais, Cavedon (2014) afirma que, através das representações sociais que circulam no ambiente organizacional, é possível fazer uma análise da cultura organizacional ali presente. Nesse contexto, propõe-se, então, levar em consideração a teoria das representações sociais, oferecendo-a como uma lente na busca da compreensão da cultura organizacional dentro da empresa, a partir dos indivíduos ou dos grupos que lá estão e suas subjetividades.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*, p. 27-38, Goiânia, AB Editora, 2000.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, A. A. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 8, n. 3, p. 257-267, 2000.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann, 1979.
- CAVEDON, N. R. *Administração de toga: desvendando a cultura organizacional da UFRGS e da UNISINOS*. 2000. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. *Antropologia para administradores*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- _____. As representações sociais circulantes no período de margem do ritual de passagem: o caso dos peritos criminais em estágio probatório. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 15, n. 2, p. 66-96, mar./abr. 2014.
- CHANLAT, J. F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.
- DAVEL, E.; VERGARA, S. C. *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.
- DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DOISE, W. Sistema e metassistema. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. 2. ed. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. p. 123-156.
- FISCHER, T.; MAC-ALLISTER, M. Nota técnica: jogando com cultura organizacional. In: HARDY, C.; CLEGG, S. R.; NORD, W. R. (Org.). *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MARTIN, J.; FROST, P. Jogos de guerra da cultura organizacional: a luta pelo domínio intelectual. In: HARDY, C.; CLEGG, S. R.; NORD, W. R. (Org.). *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2012.

MEYERSON, D.; MARTIN, J. Cultural change: an integration of three different views. *Journal of management studies*, v. 24, n. 6, p. 623-647, Nov. 1987.

MORGAN, G.; FROST, P.; PONDY, L. Organizational symbolism. In: PONDY, L. et al. (Ed.). *Organizational symbolism*. Connecticut: Jay Press, 1983. p. 3-35.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 2006.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 2009.

SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P. Simbolismo e dinâmica nas organizações. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 5, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: EnEO, 2008.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 339-358, Sep. 1983.

TURNER, B. A. Introduction. In: TURNER, B. A. (Ed.). *Organizational symbolism*. New York: De Gruyter, 1990.

VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, Lisboa, v. XXVIII, n. 123-124, p. 887-919, 1993.

VALENTIM, J. P. Que futuro para as representações sociais? *Psicologia e saber social*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 158-166, 2013.

ZARIFIAN, P. Comunicação e subjetividade nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.

RESTRIÇÕES ALIMENTARES NOS EVENTOS SOCIAIS E CORPORATIVOS: A PERCEPÇÃO DE GESTORES DE UMA REDE GLOBAL DE HOTÉIS

DIETARY RESTRICTIONS IN SOCIAL AND
CORPORATE EVENTS: THE VIEWS OF THE MANAGERS
OF A GLOBAL HOTEL CHAIN

Maiga de Cássia Reck *

Alessandra Rodrigues Gonzaga **

Marilene Bandeira Machado ***

Resumo

No mercado hoteleiro, cresce a preocupação com serviços de qualidade na área de Alimentos e Bebidas, especialmente nos eventos, de forma que atenda às necessidades de clientes, inclusive daqueles com restrições alimentares. Por meio de entrevistas com gestores de uma rede hoteleira multinacional, com unidade instalada em Porto Alegre, buscou-se reunir informações sobre o tratamento dado às restrições alimentares nos serviços voltados para os eventos sociais e corporativos da rede. A análise qualitativa das informações apontou a viabilidade do atendimento a pessoas portadoras de restrições a partir de alterações simples nos *menus* oferecidos, buscando-se um maior planejamento do processo e treinamento dos profissionais envolvidos com o atendimento e as competências para executar os serviços.

Palavras-chave: Restrições alimentares. Eventos. Alimentos e bebidas.

* Jornalista (PUC-RS), Tecnóloga em Hotelaria (Faculdade Senac Porto Alegre), graduanda em Nutrição no IPA - Instituto Porto Alegre.

** Mestre em Psicologia Clínica (Unisinos), professora de Gestão de Pessoas em cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade Senac Porto Alegre, Doutoranda em Gestão de Pessoas (EA-UFRGS).
✉ agonzaga.eil@gmail.com

*** Nutricionista, Especialista em Planejamento, Organização e Administração em Serviços de Alimentação (Unisinos). Membro Diretor da Associação Gaúcha de Nutrição – AGAN.

Abstract

In the hotel market there is a growing concern with the quality of Food and Beverage services, especially in social events, so that it is able to meet the needs of customers, including those with dietary restrictions. Through interviews with the managers of a multinational hotel chain, operating in Porto Alegre, we sought to gather information on the treatment of dietary restrictions in services that are oriented for the social and corporate events of the hotel chain. The qualitative analysis of the information pointed out the feasibility of providing this service to people with restricted dietary by introducing small changes in the menus offered, providing a higher level of process planning and the training of professionals involved with the service and the necessary expertise for performing the job.

Keywords: Dietary restrictions. Events. Food and Beverage.

1 Introdução

O alimento é indispensável para a manutenção da vida, o crescimento, a reprodução e a saúde. O mercado da gastronomia encontra-se em constante expansão, oferecendo em seus cardápios uma enorme variedade de produtos. Os hotéis visam a oferecer serviços ligados à gastronomia, a partir do setor de Alimentos e Bebidas, tanto para hóspedes que utilizam o restaurante como para clientes que se interessam pelo serviço nos eventos sociais e corporativos. Muitas são as referências ao longo da história envolvendo alimentos e bebidas e, de acordo com Walker (2002, p. 179), “[...] as festas e banquetes são maneiras ancestrais de se demonstrar hospitalidade”.

As restrições alimentares são um assunto muito discutido nas áreas que englobam a medicina e a nutrição, porém pouco abordado por pesquisas em Hotelaria. De fato, ao procurarem serviços ligados à alimentação em hotéis, os hóspedes e clientes estão cada vez mais exigentes, buscando informações e conhecimento. A proposta deste artigo surgiu em função do interesse em investigar como os estabelecimentos de Hotelaria estão preparados para vender seus serviços para o público com restrições alimentares.

O objetivo deste estudo foi compreender a visão de gestores de um hotel sobre as práticas adotadas nos eventos sociais e corporativos, no que confere a

restrições alimentares. A escolha do empreendimento hoteleiro estudado deve-se ao fato de este pertencer a uma rede global, incluindo a oferta de *menus* variados e também de serviços para pessoas com restrições alimentares. As práticas desenvolvidas em Alimentos e Bebidas do hotel estudado contam com um *chef* de cozinha internacional, cuja equipe atua nos restaurantes, *lounges* e nos demais serviços de alimentação, como *room service*. A unidade pesquisada localiza-se em um bairro nobre na cidade de Porto Alegre.

Para melhor compreensão do objeto de estudo, o tema em pauta é contextualizado a partir de referenciais da área de Alimentos e Bebidas da Hotelaria, nos eventos sociais e corporativos. O tema das restrições alimentares é abordado considerando-se aspectos religiosos, crenças pessoais e questões nutricionais envolvidas.

2 Restrições alimentares nos eventos sociais e corporativos

A razão de um empreendimento hoteleiro é oferecer serviços aos seus clientes. Nesse contexto, nos últimos anos muitos hotéis passaram a explorar o segmento de mercado chamado de setor de eventos, que rapidamente cresceu e tornou-se valorizado. Conforme Giacaglia (2004), o seu desenvolvimento está associado aos inúmeros benefícios gerados tanto para empresas como para os consumidores.

Sendo a prestação de serviços a maior oferta de um empreendimento hoteleiro, destacam-se os oferecidos por Alimentos e Bebidas. Para Oliveira (2010), a alimentação faz parte de um conjunto de necessidades fisiológicas, em que a cada dia as pessoas demandam por informações visando a adequar o seu estilo de vida às suas necessidades. Afirmo Oliveira (2010, p.11), que “[...] os estabelecimentos do ramo de alimentos e bebidas, como hotéis e restaurantes, ainda carecem do conhecimento e atendimento que esta demanda exige”.

Muitas pessoas já nasceram com alguma restrição alimentar, enquanto outras adquiriram alguma com o passar do tempo. Diante da necessidade, uma dieta específica passa a ser valorizada por aqueles cujo organismo não reage de forma satisfatória à ingestão de determinados alimentos, ou aqueles para quem a restrição relaciona-se com a religião e a cultura. Conforme Barreto (2003), o momento da alimentação é um ato cultural, aprofundado nas relações sociais e representações do estilo de vida, em que as pessoas, de forma consciente ou

inconsciente, realizam desejos e atendem a necessidades de ordem física ou emocional. Diante dessas considerações, a contratação do serviço de Alimentos e Bebidas em relação aos seus eventos necessita estar preparado para atender tais necessidades.

2.1 Restrições alimentares em diversas religiões e crenças pessoais

A relação das religiões com a comida é intensa nas mais diversas crenças. No Judaísmo, por exemplo, as restrições alimentares relacionam-se ao bem-estar físico e espiritual e são bastante difundidas. A tradição judaica é voltada para o alimento e gera um conjunto de leis ligadas ao alimento *kasher*, que significa “correto, bom”; ou seja, que preenche todos os requisitos da dieta judaica.

Como exemplo, os judeus não podem consumir a carne de porco e demais alimentos que apresentem sangue. Já os hindus não podem consumir carne bovina pois, conforme explica Kinton, Ceserani e Foskett (1998), a vaca é um animal sagrado para eles. Para muçulmanos, são proibidas carnes de porco, insetos, répteis e animais carnívoros. No período do *Ramadan*, é recomendado aos muçulmanos o jejum, que pode ser quebrado pelo consumo de água e tâmaras. “O jejum é uma fonte de autocontrole, devoção e consciência de *Allah*”, esclarece Zarabozo, 2011, p. 196.

No contexto das restrições alimentares voltadas para o âmbito religioso, em que o homem está interligado ao seu criador, destaca-se a doutrina dos mórmons. Os seguidores creem em um Deus único e na valorização das boas práticas de saúde vinculadas à sabedoria. Afirmam Kinton, Ceserani e Foskett (1998) que mórmons apoiam uma vida baseada na dietética em que predomine uma vida saudável, com ênfase na comida integral.

A doutrina do *sikhismo*² também consiste na crença em um único Deus, e muitos *sikhs*³ são vegetarianos. Já os adventistas seguem preceitos bíblicos quando fazem suas escolhas alimentares por uma alimentação balanceada, rica em vegetais e preferencialmente vegetariana. “Os budistas rigorosos são vegetarianos, e seus alimentos variam, já que muitos vivem na Índia e na China, onde os alimentos disponíveis são diferentes.” (KINTON; CESERANI; FOSKETT, 1998, p. 43). Pode-se afirmar que os motivos que levam uma pessoa a adotar uma dieta vegetariana englobam a religião, o respeito ao meio ambiente, a saúde e a compaixão pelos animais. Outros tipos de restrições visam à necessidade de uma alimentação com fins de saúde.

¹ Devoção, adoração e submissão somente a um Deus único chamado de Allah. (ZARABOZO, 2011).

² Religião monoteísta fundada na região do Paquistão e Índia. (KINTON; CESERANI; FOSKETT, 1998).

³ Discípulo forte e tenaz. (KINTON; CESERANI; FOSKETT, 1998).

Evidencia-se, através de leituras, que alguns tipos de restrições alimentares são mais comuns nos indivíduos como o diabetes *mellitus*, doença celíaca, intolerância a lactose, restrições ao sódio e as alergias alimentares.

2.2 Alergias e intolerâncias

As alergias alimentares são consideradas uma reação indesejável do organismo que ocorre após a ingestão de determinados alimentos. A maior parte dos sintomas surge alguns minutos após a ingestão até duas horas depois.

A Associação Brasileira de Alergia e Imunopatologia (ASBAI) (2014) apresenta informações para o público em geral sobre o assunto. Segundo a ASBAI, qualquer alimento pode desencadear uma reação alérgica, porém os alimentos apontados como os que provocam as reações alérgicas mais graves são os peixes e os crustáceos, o trigo, a soja e o leite de vaca.

Quadro 1: Informações referentes às reações alérgicas alimentares

Reações alérgicas	Alimentos envolvidos	Sintomas
Reação alérgica a alimentos específicos. Corantes, conservantes e aditivos químicos não devem ser menosprezados.	Trigo, leite, ovos, peixes, frutos do mar, chocolate, milho, nozes, morangos, galinha, carne de porco, aveia, batata, carne bovina, mostarda, pepino, alho, frutas cítricas, amendoim, leite humano.	Rinite alérgica, asma brônquica, urticária, edema, dermatite, prurido, dor de cabeça, labirintite, conjuntivite alérgicas, náuseas, vômitos, diarreias e outros.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Martins, Basílio e Silva (2014).

O consumo inadequado de alguns alimentos pode provocar problemas de saúde e reações alérgicas mesmo em indivíduos que apresentem um bom estado nutricional, conforme apresentado no Quadro 1. Em relação à intolerância à lactose, observa-se em alguns estudos que esta vem a ser confundida com as reações alérgicas. Torna-se importante a diferenciação. Conforme informações no *site* da ASBAI, considera-se a intolerância à lactose uma desordem metabólica, na qual a enzima lactase, presente no intestino, determina uma incapacidade de ingestão de lactose (açúcar do leite), o que pode resultar em sintomas intestinais.

2.3 Doenças crônicas e restrições

As principais doenças crônicas relacionadas aos hábitos alimentares são o diabetes *mellitus*, a doença celíaca, as restrições ao glúten e ao sódio. Essas alergias são enfermidades crônicas, presentes por dificuldades hereditárias ou adquiridas,

relacionadas ao processamento de determinadas substâncias pelo organismo. (MARTINS; BASÍLIO; SILVA, 2014).

Nas informações apresentadas no Quadro 2, destacam-se as principais doenças crônicas e restrições que acometem muitos indivíduos. Desta forma, os portadores das doenças precisam de cuidados especiais na sua alimentação.

Quadro 2: Informações referentes a doenças crônicas e restrições

Tipos de doenças e restrições	Principais características da doença	Prevenção através da alimentação
Diabete mellitus	Distúrbio metabólico hereditário. Caracterizado pela produção endógena de insulina – hormônio produzido pelas ilhotas do pâncreas.	Além de medicamentos, pessoas diabéticas necessitam de uma dieta balanceada para manter o peso ideal com exceção de açúcar livre e ou sacarose.
Doença celíaca	Distúrbio intestinal crônico. A doença pode surgir em qualquer fase da vida. A causa é a principal proteína presente no trigo, na cevada e no malte é o chamado “glúten”.	Dieta prescrita com pouca ou nenhuma glutamina ligada à proteína. Portadores da doença não podem ingerir alimentos que apresentem o glúten na sua composição ou processo de fabricação.
Restrições ao sódio	Indivíduos que sofrem de pressão alta ou hipertensão.	Restringir a ingestão de sódio nos alimentos de consumo e nos alimentos conservados no sal como os enlatados, em vidros e nas conservas. Valorizar o sabor dos alimentos através dos temperos.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Martins, Basílio e Silva (2014).

3 Metodologia

Para responder aos objetivos de pesquisa, realizou-se um estudo de caso de natureza exploratória com abordagem descritiva, a fim reunir informações sobre o serviço prestado nos eventos de um hotel e o tratamento dado às restrições alimentares. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com a nutricionista, a executiva de banquetes e o subchef executivo do hotel, todos profissionais ligados à área Alimentos e Bebidas.

Por meio de um roteiro de entrevistas, foram estruturadas perguntas abertas e semiabertas com a finalidade de se obterem respostas para responder ao problema do trabalho. Sobre a estrutura aberta, Vergara (2012) afirma que é possível obter do entrevistado uma narrativa que expresse as suas percepções e interpretações acerca de um fato ou acontecimento. Na estrutura semiaberta, entende-se que esse caráter de abertura permite inclusões, exclusões e mudanças

nas perguntas ao entrevistado. Entrevistas semiabertas normalmente ocorrem em locais formais, como, por exemplo, o local de trabalho do entrevistado. Este é o caso deste estudo.

Os profissionais descritos foram entrevistados no próprio hotel, em maio de 2014; as entrevistas tiveram, em média, a duração de meia hora cada. O contato direto com os profissionais ligados ao setor de banquetes proporcionou maior entendimento sobre o tema e a experiência de conhecer o trabalho realizado no hotel.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, buscou-se realizar uma análise de conteúdo, de forma a estabelecer-se um melhor entendimento dos temas abordados. Segundo Minayo (1999), esse tipo de análise pode ser utilizado em qualquer tipo de pesquisa qualitativa e tem como principal objetivo agrupar ideias, elementos ou expressões obtidas a partir da interação com pessoas envolvidas com os fenômenos pesquisados.

Para estabelecer os diferentes pontos de vista e relacioná-los aos referenciais da área, foi utilizada a técnica da triangulação. Conforme os autores Martins e Theóphilo (2009, p. 68), “[...] a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo”. Desta forma, os dados obtidos a partir do diferente posicionamento dos entrevistados contribuem para uma ampla visão das características do setor de banquetes do hotel, bem como possibilidades de melhoria apontadas.

4 Análise dos dados

Nesta seção são apresentadas as diferentes percepções dos três entrevistados sobre o serviço de eventos corporativos e práticas de gestão associadas no hotel pesquisado. O quadro 3 resume as informações obtidas junto à executiva de banquetes, a nutricionista e o subchefe executivo, e sua relação com o serviço oferecido.

Quadro 3 – Informações referentes ao conteúdo das entrevistas

Gestor entrevistado	Informações exploradas nas Entrevistas
Executiva de banquetes	Contato com o cliente Venda do serviço de Alimentos e Bebidas/ cardápios oferecidos Processo, planejamento e execução dos eventos sociais e corporativos.

Gestor entrevistado	Informações exploradas nas Entrevistas
Nutricionista	Planejamento dos cardápios Ingredientes envolvidos nos preparos Postura profissional
Subchef executivo	Experiências junto ao cliente Preparação de cardápios Posicionamento profissional

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

As seções a seguir caracterizam a formação dos três entrevistados e seu grau de envolvimento com as atividades de eventos corporativos da rede. Em seguida, são exploradas as percepções de cada um a respeito dos serviços oferecidos e como consideram as restrições alimentares dos clientes envolvidos.

4.1 Percepção da executiva de banquetes

A primeira entrevistada foi a executiva de banquetes da rede hoteleira. Sua formação é na área do Turismo, com pós-graduação em Gestão Empresarial. O ingresso na rede foi há cerca de sete anos, no setor de recepção do hotel. Coordena os serviços prestados ao cliente no setor de banquetes, em conjunto com os demais departamentos ligados a Alimentos e Bebidas e seus respectivos profissionais. Sob o enfoque do cliente, o seu trabalho visa ao contato personalizado desde o primeiro momento até o final do evento. Entre as suas funções, estão a venda dos espaços para eventos e toda a estrutura dos serviços de alimentação, além de atender a todas as expectativas dos clientes por parte dos eventos sociais, comerciais e empresariais.

Entre os principais assuntos abordados com a executiva de banquetes, destacam-se o contato com o cliente, a venda dos serviços através dos cardápios oferecidos, os processos e o planejamento por parte do setor de banquetes para atender possíveis casos de convidados com algum tipo de restrição.

Sobre o primeiro contato com o cliente até o momento da venda dos serviços, a executiva explica que os cardápios são apresentados ao cliente após algumas definições. Porém afirma que “[...] é no primeiro contato com o cliente que as informações relativas ao evento, o número de convidados e o serviço (buffet e ou empratados) são analisadas”.

Ressalta que, conforme os dados fornecidos, o hotel comercializa o melhor espaço a fim de harmonizar o ambiente e o serviço. Todos os detalhes são discutidos e, após a definição do serviço a ser oferecido aos convidados, são apresentados

os cardápios para escolha dos pratos. Para Castelli (2001), a fase do pré-evento relaciona-se ao planejamento das tarefas a serem executadas.

Após a escolha do serviço e do cardápio, é oferecida ao cliente uma degustação antecedendo a data da realização do evento. Nesse momento, a presença do *chef* é fundamental para sinalizar possíveis mudanças em relação aos ingredientes, como temperos, ervas e demais combinações.

Indagada sobre o tratamento dado a possíveis clientes com algum tipo de restrição, a executiva afirma ser viável o atendimento e explica que o hotel já vem prestando o serviço para esse perfil de cliente, por parte dos eventos e de hóspedes. Corroborando essa percepção, Castelli (2001) afirma que um dos desafios de uma empresa é encantar novos clientes.

Foi perguntado à entrevistada como seria o atendimento caso algum convidado ou cliente mencionasse que não pode degustar algum alimento. A entrevistada informou que, na contratação do serviço, é informado que, a cada 100 convidados, é prevista a adequação do cardápio, sem custo adicional, para até cinco pessoas que possam apontar alguma restrição alimentar, mais especificamente restrições do tipo: dieta vegetariana, restrição a sódio e/ou diabetes. A entrevistada afirma não ser possível atender de forma satisfatória a outras restrições, salvo sinalizada com antecedência à comemoração. Neste sentido, é fundamental o planejamento, principalmente para os celíacos e para indivíduos com algum tipo de intolerância.

Assim para garantir a satisfação do cliente, o hotel tem a preocupação com o planejamento por parte de todos os envolvidos na prestação do serviço. Castelli (2001) complementa que a realização de um evento exige o planejamento prévio a fim de atingir resultados perante o seu público-alvo.

4.2 Percepção da nutricionista do hotel

A segunda entrevistada foi a nutricionista do hotel. Com formação em Nutrição e experiências em outras redes de hotéis, compete-lhe prestar toda a assistência alimentar de forma saudável e segura aos hóspedes, clientes e funcionários. Ela atua no setor de Alimentos e Bebidas, através da seleção de fornecedores, compra de produtos, organização de planilhas e demais controles de segurança alimentar. No tratamento com hóspedes e clientes, personaliza os seus conhecimentos de forma a atender às possíveis necessidades alimentares.

Perguntada sobre o planejamento dos cardápios fixos oferecidos aos clientes, a nutricionista conta que são modificados a cada dois anos e, conforme a região de localização dos hotéis da rede, há diferenças entre cardápios. Schlüter (2003, p. 89) complementa que “[...] cada sociedade conta com uma ampla bagagem de tradições e costumes [...]”, o que explica a necessária regionalidade na composição dos cardápios.

No entendimento da nutricionista, o hotel, por se tratar de uma rede e oferecer uma gastronomia internacional, proporciona grande diversidade de ingredientes, produtos e temperos, sendo possível criar cardápios saborosos e interessantes para aqueles que apresentem restrições específicas. Destaca que “[...] para os vegetarianos, existem milhares de combinações saudáveis e nutritivas envolvendo massas, risotos, tortas salgadas, sobremesas e alguns molhos”. Nesse sentido, Vasconcellos, Cavalcanti e Barbosa (2002) explicam que o planejamento dos pratos deve apresentar uma combinação de aspectos visuais, de paladar, aroma e equilíbrio nutricional, o que é possível dada a variedade de ingredientes possíveis e algum planejamento nutricional.

A entrevistada finalizou lembrando que a cozinha do hotel não faz uso de temperos realçadores de sabor e condimentos prontos, o que torna a composição mais saudável. Conforme apontam Martins, Basílio e Silva (2014), esses produtos apresentam aditivos químicos, sendo prejudiciais à saúde, podendo desencadear reações alérgicas em determinados indivíduos.

4.3 Percepção do subchef executivo

Finalizando as entrevistas, as contribuições vêm por parte do *subchef* executivo, que trabalha há onze anos no hotel. Nas suas atividades diárias, esclarece ser fundamental a comunicação, a facilidade de adaptação, habilidade para trabalhar em equipe e bom conhecimento técnico na área de Segurança de Alimentos.

A entrevista com o *subchef* executivo contribuiu com informações relacionadas as suas experiências junto ao cliente; preparação de cardápios personalizados e o seu posicionamento como profissional para prestar o melhor atendimento àqueles que apresentem alguma restrição alimentar.

No seu contato direto com o cliente, o *subchef* destaca o encontro da degustação do cardápio escolhido. “É na degustação, que o cliente tem contato direto com o chef ou subchef para realizar as possíveis alterações nos alimentos a serem oferecidos

no dia do evento” afirma. Para Castelli (2001, p. 41), “[...] ser atendido por uma pessoa que possui disposição para servir é algo maravilhoso”. Destaca o *subchef*, que, a cada prato degustado, o cliente pode apontar aspectos referentes a sabor, tempero, quantidade de sal entre outros, ou mesmo mencionar que não aprovou o alimento. Explica que o atendimento personalizado possibilita que os clientes informem casos específicos e peculiaridades por parte de seus convidados.

Sobre a elaboração de cardápios de exceção por restrição alimentar, o *subchef* conta que muitos são elaborados junto com o cliente e destaca que, além de ajudar, isso possibilita criar um cardápio novo e especial. Dentro desta visão, Dória (2009) relaciona a dependência do homem com a alimentação, cujos hábitos desenvolvem sua evolução dentro da sociedade através das suas escolhas.

Sobre possíveis restrições por questões religiosas, menciona que o hotel realiza muitos eventos judaicos. “Quando realizamos um evento *kasher*, sempre será feito em parceria com o chef, a nutricionista e o rabino”, afirma. Ainda sobre as questões religiosas, frisa ser fundamental a presença de alguém que conheça cada particularidade desse universo. Nas suas considerações sobre as questões judaicas, afirma que o hotel é um dos únicos na cidade que visa a fidelizar clientes judeus. Para Castelli (2001), as empresas precisam fazer a diferença dentro do mercado hoteleiro.

Segundo o *subchef*, questões relacionadas ao Judaísmo não estão apenas na combinação ou não de ingredientes, e sim no contexto de produção, pois todas as etapas de preparação são acompanhadas pelo rabino seguindo as questões de ordem espiritual. Perguntado sobre a postura de um profissional frente ao tema de estudo, salienta que existem muitas pessoas com intolerâncias diversas e cabe aos profissionais o dever de atender a todos de acordo com as suas necessidades. Afirma Castelli (2001), que a excelência no atendimento se relaciona com a disposição para servir.

4.4 Discussão

Através do estudo dos cardápios fornecidos pelo hotel e das entrevistas semiestruturadas com profissionais, foi possível analisar as diferentes práticas de Alimentos e bebidas adotadas pela área de eventos corporativos da rede pesquisada.

Referente à descrição dos cardápios, observa-se a necessidade de modificações, no caso de atender ao público com algum tipo de restrição alimentar. Nas considerações da executiva, sendo os cardápios fixos, estes podem ser adaptados a casos específicos revendo o preparo e a combinação dos ingredientes. Conforme

apontado pela nutricionista e também pelo *subchef*, o hotel oferece a possibilidade de o cliente planejar para que seja executado um novo cardápio que vise a atender a suas necessidades e ao público do evento. Conforme considerado pelo *subchef*, o encontro com o cliente personaliza a escolha desse serviço. Verifica-se como alternativas para atender ao público com alguma restrição a margem de 10% no pré-preparo, como mencionou a executiva de banquetes, e as possíveis modificações dos pratos, ou planejamento de um novo cardápio como destacaram a nutricionista e o *subchef*.

Conforme apontam essas entrevistas realizadas com gestores do hotel, há interesse pelo melhor atendimento das restrições alimentares, partindo principalmente do cliente as possibilidades de adequação dos cardápios. Dessa forma, quando o cliente manifesta o interesse na contratação do serviço, ele recebe todo o auxílio por parte da executiva de banquetes, e também do *chef* ou *subchef*, que promovem a degustação dos pratos, assim como da nutricionista, que pode alertar a respeito de possíveis restrições de cada prato.

Foi possível verificar que os entrevistados tiveram experiências relacionadas aos problemas por restrições alimentares em eventos sociais dentro do hotel. Esses fatos contribuíram para modificações nos cardápios existentes ou mesmo para a elaboração de novos cardápios. Conforme Martins e Theóphilo (2009, p. 68), “[...] quando há convergência de diversas fontes de evidências, tem-se um fato novo que poderá ser tratado como uma descoberta e devida conclusão [...]”. Dessa forma, o hotel estudado mostrou-se disponível para atender a clientes com restrições alimentares, a partir do trabalho dos profissionais envolvidos na área de eventos, com participação efetiva dos clientes para auxiliar nas modificações.

5 Considerações finais

O objetivo principal deste artigo foi o de avaliar as práticas ligadas à restrição alimentar adotadas pelo setor de eventos de um hotel de Porto Alegre, a partir da visão de seus gestores.

Para tanto, evidencia-se, por meio das entrevistas com a executiva de banquetes, a nutricionista e o *subchef* executivo do hotel, que, através do planejamento junto ao cliente, é possível oferecer um atendimento personalizando para todas as pessoas, em especial àqueles que têm restrições alimentares relacionadas

a questões que englobam nutrição, saúde e a religião. No empreendimento hoteleiro pesquisado há oferta de alimentos tanto para hóspedes e clientes como para o público em geral e, de acordo com a nutricionista responsável pelos cardápios, o atendimento personalizado visa a atender todas as questões relacionadas à alimentação, como restrições e demais situações envolvidas.

Embora os pratos oferecidos no cardápio regular apresentem sua estrutura física padronizada e não atendam a diversos públicos com restrições alimentares, o que se percebeu é que, na prática, durante a sua preparação, eles podem ser novamente elaborados conforme a necessidade de cada cliente, tipo de evento e demais aspectos relevantes.

Assim, é possível a customização de um novo cardápio prevendo atender às necessidades de um grupo de pessoas, de um estilo de vida ou de exigências de determinadas religiões. Porém, no caso deste hotel, a viabilidade requer planejamento e disposição por parte de quem oferece o serviço. Considera-se assim, uma realidade guiada por um novo perfil de clientes, que, além de uma necessidade alimentar, são capazes de impulsionar direta ou indiretamente a prestação do serviço oferecido.

Finaliza-se esta pesquisa apontando para a relevância de uma maior atenção às restrições alimentares por parte de gestores da hotelaria, assim como de profissionais da área da saúde e alimentação e da população em geral. Assim, será atendida uma demanda crescente na sociedade, garantindo a qualidade, em serviços na área de eventos corporativos, que considere não apenas o bom atendimento, mas também a segurança alimentar dos clientes envolvidos.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALERGIA E IMUNOPATOLOGIA (ASBAI). *Informações ao Público*. 2014. Disponível em: <<http://www.sbai.org.br/noticias.asp?s=81>>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- BARRETO, Ronaldo Lopes Pontes. *Passaporte para o sabor: tecnologias para a elaboração de cardápios*. 4. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.
- CASTELLI, Geraldo. *Administração hoteleira*. 9. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- DÓRIA, Carlos Alberto. *A culinária materialista: a construção racional do alimento e do prazer gastronômico*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- GIACAGLIA, Maria Cecília. *Organização de eventos: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- KINTON, Ronald; CESERANI, Victor; FOSKETT, David. *Enciclopédia dos serviços de alimentação*. São Paulo: Livraria Varela, 1998.
- MARTINS, Beatriz Tenuta; BASÍLIO, Márcia Cristina; SILVA, Marco Aurélio. *Nutrição aplicada e alimentação saudável*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Ana Flávia Santos. *Restrições alimentares no café da manhã na hotelaria*. 2010. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Hotelaria) - Faculdade Senac Porto Alegre, Porto Alegre, 2010.
- SCHLÜTER, Regina G. *Gastronomia e turismo*. São Paulo: Aleph, 2003.
- VASCONCELLOS, Frederico; CAVALCANTI, Eudemar; BARBOSA, Lourdes. *Menu: como montar um cardápio eficiente*. São Paulo: Roca, 2002.
- VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- WALKER, John R. *Introdução à hospitalidade*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2002.
- ZARABOZO, Jamaal. *Manual para o novo muçulmano*. Brasil: [s.n], 2011.

A APLICAÇÃO DE *BUSINESS INTELLIGENCE* NA GERÊNCIA DE INCIDENTES DO *ITIL*¹

THE APPLICATION OF BUSINESS INTELLIGENCE IN THE ITIL INCIDENT MANAGEMENT

Milena de Avila Peres *
Ramon Rosa Maia Vieira Junior **
Márcia Inês Marasca Lazzeri ***
Paula Luisa Broenstrup Corrêa ****
Rosane Gaspar Petter *****

Resumo

Com o aumento das boas práticas da área de Tecnologia da Informação (TI) nas empresas, faz-se necessário um gerenciamento das informações com o intuito de aumentar a eficiência de seus serviços. O objetivo deste trabalho é apresentar a aplicação de “Business Intelligence” na Gerência de Incidentes do *Information Technology Infrastructure Library* (ITIL), de maneira que os indicadores possam ser extraídos, tratados e mensurados a fim de apresentá-los de uma forma que facilite sua leitura e agilize a tomada de decisões. Com o cubo gerado, percebeu-se através da análise exploratória que o *Business Intelligence* (BI) é capaz servir de apoio numa base de dados de serviços já existente. Isso resulta na possibilidade de utilização adequada dos conhecimentos e das experiências existentes na área de serviços de TI; em uma maior qualidade nos atendimentos em menor tempo e na diminuição de desperdício em cada chamado aberto relatando um incidente. A metodologia adotada para este artigo foi uma pesquisa exploratória com coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e experimental.

Palavras-chave: Business Intelligence. ITIL. Gerência de Incidentes.

¹ Information Technology Infrastructure Library

* Graduada em Sistemas de Informação pela Faculdade Cenecista Nossa Senhora dos Anjos, FACENSA, Gravataí, RS; Pós-Graduada em Gestão Estratégica, Inovação e Conhecimento pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB - Espírito Santo.
✉ milenaperes@gmail.com

** Mestre em Informática pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011)

*** Graduação: Bacharel em Informática com ênfase em Análise de Sistemas (1997), Pós-Graduação: Sistemas de Informação (UFRGS em 1998)

**** Graduada em Administração com ênfase em Análise de Sistemas e Pós-graduada em Gestão estratégica de Tecnologia da informação pela PUCRS.

***** Graduada em Administração com ênfase em Análise de Sistemas pela PUCRS.

Abstract

With the increase of good IT practices in companies, management information in order to increase the efficiency of their services becomes necessary. The objective of this paper is to present the application of “Business Intelligence” (BI) in ITIL Incident Management so that the indicators can be extracted, treated and measured so that they are presented in a way that facilitates reading and streamlines decision-making. With the cube generated, it was possible to realize, through an exploratory analysis, that BI can provide support in an existing service database. This results in the possibility of appropriate use of existing knowledge and experiences in the area of IT services; in higher quality of assistance in shorter time, and in the waste reduction in each call opened to report an incident. The methodology adopted for this article was an exploratory research with data collection through literature and experimental research.

Keywords: Business Intelligence. ITIL. Incident Management.

1 Introdução

Este artigo apresenta a integração das boas práticas do ITIL – *Information Technology Infrastructure Library* (Biblioteca de Infraestrutura de Tecnologia da Informação) – com a inteligência de negócio *Business Intelligence* (BI). O tema condiz com a necessidade encontrada no mercado de organizar os dados da base CMDB (*Configuration Management Data Base*) da Gerência de Incidentes de forma a auxiliar os gestores nas tomadas de decisão através de *extração, tratamento e carregamento* (ETL) dos dados em uma base multidimensional conhecida como *Data Warehouse*. O artigo está dividido em 4 seções principais, em que é feita uma breve apresentação do ITIL e, logo, uma descrição de BI. Seguem, após a fundamentação teórica apresentada, trabalhos relacionados.

1.1 Justificativa da escolha do tema

É perceptível que a aplicação de boas práticas da área de TI nas empresas está aumentando a cada ano, e a utilização de um sistema de apoio à tomada de decisões melhora a interpretação dos dados armazenados na base CMDB.

Os dados são coletados, tratados e transformados em informações que auxiliarão no aumento e eficiência dos serviços.

1.2 Objetivo Geral

O foco deste artigo é mostrar como o BI pode enriquecer uma informação em cima de uma base de dados CMDB, de forma que o Gerenciamento de Incidentes possa ser melhor utilizado nas tomadas de decisões das empresas que utilizam a metodologia ITIL.

1.3 Metodologia

A metodologia adotada para este artigo foi uma pesquisa exploratória com coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e experimental. A análise foi feita através de um Data Warehouse, construído com os dados de uma base de testes de uma empresa de consultoria de BI. A solução foi um projeto de BI desenvolvido com a ferramenta *Microsoft Business Intelligence Development Studio 2005* (BIDS) e o ETL desenvolvido num projeto de Integration Services da mesma ferramenta. O banco de dados - *Online Analytical Processing* (OLAP) - foi implementado no SQL Server 2005, e os dados apresentados em forma de tabela dinâmica do Excel 2003.

Os dados analisados foram extraídos de uma base em que são registrados os incidentes relatados nos chamados abertos pelos clientes de uma empresa de consultoria de BI.

2 Fundamentação Teórica

2.1 ITIL

ITIL é um conjunto de “Boas práticas” para gerenciamento de Serviços de TI e não uma metodologia. Criado na Inglaterra em 1980, Veio a ser um padrão no mercado em 1990. O ITIL não é implantado numa empresa, e sim o conjunto de suas práticas. Os processos e organizações podem ser avaliados conforme as normas da ISO 20.000 – que é voltado para empresas prestadoras de serviços (BON, 2008).

Para BON (2008), as boas práticas do ITIL têm como objetivos:

- a) servir de inspiração para melhorar os processos de TI;

- b) sugerir aonde é possível chegar, conforme experiência de outras empresas;
- c) sugerir para que servem os processos e práticas;
- d) sugerir porque adotar os processos e práticas;
- e) identificar quais são práticas que muitas vezes já são aplicadas na empresa.

Os principais elementos do *ITIL* são:

- a) perspectiva de negócio;
- b) entrega de serviço;
- c) suporte a serviço;
- d) gerenciamento da segurança;
- e) gerenciamento da infraestrutura;
- f) gerenciamento de aplicações;
- g) planejamento da implementação do gerenciamento de serviços.

O Gerenciamento de Incidentes tem como foco principal restabelecer o serviço mais rapidamente possível, minimizando o impacto negativo no negócio. É uma solução de contorno ou reparo rápido, que faz com que o cliente volte a trabalhar de modo alternativo e garante que os melhores níveis de disponibilidade e de qualidade dos serviços sejam mantidos conforme os acordos de nível de serviço (VERNAY, 2014).

2.1.1 Descrição do Processo de Gerência de Incidentes

Todo processo tem como base entradas e saídas. Os incidentes podem originar-se de usuários, equipes de operações, redes ou ferramentas de monitoramento que identificam irregularidades nos serviços. A Base de Dados do Gerenciamento de Configuração (CMDB ou BDGC) auxiliará na identificação do item de configuração relacionado ao incidente atual, aos incidentes anteriores e às mudanças já registradas (BON, 2008).

2.1.2 Gerenciamento da Configuração

Para Bom (2008), cada incidente está conectado com um Item de Configuração (IC) armazenado no CMDB. Um incidente tipicamente irá envolver mais de um IC. O autor ainda afirma que o banco CMDB, ou BDGC, fornece informações sobre os IC's e os relacionamentos de dependência entre eles. Isto ajuda a determinar a causa, a solução e o roteamento de um incidente, rastreando as falhas anteriores ao mesmo IC. Por exemplo, se um usuário não puder acessar

a Internet, verificando-se os relacionamentos de dependência daquele PC, irá se descobrir que um Hub, utilizado pelo usuário para se conectar à rede é um IC potencial que deve ser investigado.

CMDB é o banco de dados que armazena as informações do Gerenciamento de Configurações do ITIL. Como em todo processo, existem entradas e saídas. A entrada principal deste processo são os incidentes, que podem vir de muitas fontes, como usuários, equipes de operações, redes ou ferramentas de monitoramento que identificam irregularidades nos serviços. Soluções de contorno podem ser buscadas a partir de uma base de erros conhecidos, ajudando a resolver o incidente de forma mais rápida. O CMDB auxiliará na identificação do item de configuração relacionado ao incidente, a incidentes anteriores, mudanças já registradas, problemas abertos e o possível impacto e a itens relacionados ao incidente. Determinadas solicitações de usuários podem necessitar de um Registro de Mudança, como, por exemplo, uma nova regra de negócio ou instalação de um novo componente (OFFICE OF GOVERNMENT COMMERCE, 2005).

Pelo *Office of Government Commerce* (2005), o processo inicia com o projeto, a população e a implantação do CMDB, e é responsabilidade do Gerenciamento da Configuração manter os dados no CMDB. A população do CMDB pode ser cara e um exercício prolongado, dependendo do escopo da infraestrutura de TI que está sendo gerenciado e do nível de detalhes sobre cada item requisitado.

2.1.3 Continual Service Improvement (CSI)

Também conhecido como “Melhoria de Serviço Contínua”, mais precisamente na área “*Service Measurement and Reporting*” ou “Medição de Serviços e Relatórios”, esta é uma área do ITIL que precisa ser tratada como qualquer prática de outros serviços. O CSI tem como objetivos: aprimorar a qualidade do serviço de TI, melhorar a eficácia do processo e melhorar a eficiência e a rentabilidade dos processos de TI através do ciclo de vida.

Para gerenciar a melhoria, o CSI deve definir claramente o que deve ser controlado e medido. O Serviço de Medição, no ponto de vista do ITIL, é o alinhamento e o realinhamento, a identificação e a implementação de serviços de TI. É importante monitorar e medir para saber se todo o esforço que está sendo empenhado em um serviço de TI está tendo serventia, se as dezenas ou centenas de relatórios produzidos estão realmente sendo analisados. O Serviço de Relatórios de

processos é obtido tanto operacionalmente como estrategicamente. Seu objetivo é fornecer informações para TI e os negócios na ordem para que as decisões possam ser feitas. Todo o propósito de serviço de medição é reunir informações e dados adequados para permitir decisões informadas a serem feitas em toda a organização em vários níveis, a fim de melhorar continuamente. (ITIL NEWS, 2014).

2.2 *Business Intelligence (BI)*

O termo *Business Intelligence*, BI, pode ser traduzido como “Inteligência de Negócio” e se trata do projeto de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de informações que oferecem suporte à gestão de negócios (BARBIERI, 2001).

O BI descreve as habilidades das corporações para acessar os dados e explorar informações— normalmente contidas em um *Data Warehouse(DW)/ Data Mart(DM)* – analisando-as e desenvolvendo percepções e entendimentos a seu respeito, o que lhes permite incrementar e tornar mais legível para auxiliar à tomada de decisão.(BARBIERI, 2001).

A modelagem de dados, conforme Barbieri (2001) afirma, está em sua essência, relacionada com as formas alternativas de tratamento das informações; já a modelagem dimensional de dados, modifica a ordem de distribuição de campos entre as tabelas, permitindo uma formatação estrutural mais voltada para os muitos pontos de entrada específicos (dimensões) e menos para os dados granulares (fatos). Essa modelagem fornece uma estrutura específica de entrada, diferente do modelo relacional, o qual oferece clara e diretamente os elementos que se precisa para buscar as informações sobre fatos via dimensões de referências. (BARBIERI 2001).

Cappelari(2006) comenta que o foco da modelagem dimensional é o “Negócio”. A modelagem dimensional potencializa a capacidade de visualizar questões bastante abstratas, às quais os analistas de negócio precisam responder. Com o modelo dimensional, os analistas conseguem entender facilmente e, desta forma, navegar pela estrutura de dados, explorando-os a fundo. Na verdade, os dados são meros registros das atividades do negócio, e o modelo de dados é uma abstração bem organizada desses dados. Sendo assim, o modelo de dados coloca-se numa posição muito importante na tarefa de compreender e gerenciar os negócios de uma organização. Sem o modelo de dados, seria realmente muito difícil organizar a estrutura e o conteúdo de um DW.

O conceito de cubo é muito usado como sinônimo de DM, ou de parte do DW, que é extraído para atender às necessidades de certas aplicações e representa um conjunto de dados de dimensões e de fatos, extraídos de um universo maior, objetivando o atendimento específico de necessidades.(CAPPELARI, 2006).

DW, ou “armazém de dados”, pode ser definido como um banco de dados, destinado ao sistema de apoio à tomada de decisão e cujos dados foram armazenados em estruturas lógicas em formato de dimensões. Isso possibilita seu processamento analítico por ferramentas especiais denominadas OLAP, cuja função é manipular e analisar um grande volume de dados sob múltiplas perspectivas e *Data Mining* (Mineração de Dados)(BARBIERI, 2001).

Ainda, segundo Barbieri(2001, p. 81), os níveis de granularidade dos dados de um sistema legado definem os objetivos de um DW:“A ideia, via DW, é armazenar os dados em vários graus de relacionamento e sumarização, de forma a facilitar e agilizar os processos de tomada de decisão por diferentes níveis gerenciais”.

DM deve ser representado através de um modelo dimensional. As dimensões e fatos de cada DM devem estar em conformidade com as dimensões e fatos dos outros DM. Essa é a base da arquitetura em barramento (ou *Bus Architecture*), na qual os DM estão conectados entre si, constituindo o DW. Sem essa conformidade entre as tabelas de dimensões e as tabelas de fatos, cada DM estaria isolado. (CAPPELARI, 2006). Outro ponto relevante em relação ao DM é que o mesmo deve estar baseado em dados detalhados. São necessários dados atômicos para enfrentar as imprevisíveis consultas “*ad hoc*” dos usuários. Apenas com dados sumarizados é impossível responder a uma vasta gama de perguntas(CAPPELARI, 2006).

Segundo Cappelari (2006) as fases de um projeto de DW/DM são:

- a) Planejamento – Para esta fase, é necessário ter primeiramente “Foco no Negócio” e em seguida, ter a definição da abordagem, que basicamente consiste na escolha entre um “*approach*” que define um DW monolítico. Depois disto, é necessário o planejamento para integração, ou seja, estabelecer uma visão que permita amarrar as implementações à medida que vão sendo feitas. Em seguida, a definição da arquitetura tecnológica que abrange o SGBD (Sistema Gerenciador de Banco de Dados), as ferramentas de desenvolvimento OLAP, as ferramentas para o processo de extração dos dados (ETL) e o catálogo para controle de metadados que representam uma importante

camada na documentação do DW/DM, permitindo que a empresa conheça os cubos de dados disponíveis, suas dimensões e métricas, além de informações sobre dados que lhe deram origem. Não se podem esquecer os mecanismos para transferência de dados entre ambientes heterogêneos (*drivers* mapeadores como OLEDB, ODBC, *gateways* procedurais ou transparentes, transferidores de arquivos, ou qualquer outro tipo de mecanismo), conhecidos como “*Middleware*”. Também os servidores de DM/Cubos – representam extratos de um conjunto maior de dados, normalmente estruturados no modo dimensional.

- b) Levantamento das Necessidades – Nesta fase, devem ser identificados o Modelo Dimensional (levando em consideração até que nível será apresentada a informação) e o Modelo Relacional (com as fontes das informações).
- c) Modelagem Dimensional – Aqui está o ponto forte do projeto. Se o Modelo Dimensional não for bem estruturado, a chance de fracasso do projeto é enorme. Nesta fase, existe a conversão de um modelo ER em um modelo dimensional, e isso inclui identificar as dimensões temporais (data e hora). Muitas vezes, tabelas baseadas em transações são as que carregam as informações temporais, traduzidas na forma de colunas do tipo data/hora. Cappelari (2006) continua com suas definições, agora, para componentes do modelo dimensional:

- *Fatos*: são observações decorrentes do andar do negócio. Não são conhecidas de antemão, ou seja, não se sabe o seu valor até que se tenha acontecido. Compõem-se basicamente de campos numéricos. Por exemplo: “quantidade de produtos vendidos”;

- *Atributos do negócio*: são as descrições das características do negócio. São conhecidos previamente e são caracterizados por campos textuais. Por exemplo: nome do produto.

As tabelas do modelo dimensional são as “Tabelas Fato”, aquelas que guardam os dados do negócio, todas as informações decorrentes do andamento do negócio que não são conhecidas previamente. Os fatos podem ser aditivos, ou seja, podem ser acumulados, além de terem valores contínuos e as “Tabelas Dimensão”, que são as tabelas que guardam os atributos do negócio. Elas podem ser usadas para restringir as pesquisas feitas nas tabelas Fato e servem como títulos em colunas.

- d) *Projeto Físico do Banco de Dados* – Estrutura lógica do modelo Dimensional, com as definições de tabela Fatos e Tabelas Dimensão, relacionamentos, indexação, atributos de tabelas e implantação de regras.
- e) *Projeto de ETL*– Nesta etapa deverão ser definidos os processos requeridos de transformação do modelo Fonte para o modelo Dimensional.
- f) *Desenvolvimento de Aplicação* – Aqui, será apresentado o produto final do projeto utilizando a funcionalidade de criação de tabela dinâmica do *Microsoft Excel*.
- g) *Validação e Teste*.
- h) *Treinamento*.
- i) *Implantação*.

2.2.1 Esquemas Relacionais para DW – Esquema Estrela

Trata-se da representação do modelo dimensional em bancos de dados relacionais. Existe uma tabela dominante no centro (tabela FATO), que é a única tabela com múltiplos relacionamentos com as outras tabelas (tabelas de DIMENSÕES). As outras tabelas possuem um único relacionamento para a tabela central. Para uma boa performance do esquema estrela, é importante determinar o nível de consolidação, ou a granularidade dos fatos. O fato pode estar em um nível de transação – por exemplo, a venda individual de determinado produto – ou o fato pode ser armazenado com uma consolidação maior – por exemplo, a venda de determinada linha de produtos por dia. Armazenando o fato em nível de transação faz-se com que o tamanho da tabela se torne excessivo e, além disso, este nível de detalhamento pode ser de pouca utilidade. (DEVMEDIA, 2014)

2.2.2 Esquemas Relacionais para DW – Floco de Neve

É a representação realizada quando uma dimensão contém uma hierarquia ou mais que possam ser decompostas em mais tabelas. É a normalização da tabela. Isso elimina redundância e diminui o espaço em disco. Mas, em um DW, redundância não é um problema, porque não é um ambiente transacional. Operações de *update* não ocorrem com frequência. Espaço físico também é irrelevante, porque a tabela fato é que ocupará a maior parte deste espaço. (DEVMEDIA, 2014).

3 Trabalhos relacionados

Foram analisados três trabalhos que podem ser relacionados com o projeto implementado:

- a) Proposta de uma solução de gerência de serviços sob demanda utilizando BI com base na norma NBR ISO/IEC 20000 – Este trabalho é uma dissertação de mestrado em Engenharia Elétrica, em que Barbosa(2011) propõe um gerenciamento de serviços de TI utilizando uma solução integrada com BI, na qual serviços de TI são definidos e suas informações armazenadas em banco de dados para serem tratadas com metodologias de BI, gerando conhecimento para tomada de decisões.
- b) *Using Quantitative Analyses to Construct a CapabilityMaturity Model for Business Intelligence* – Raber, Winter e Wortmann(2012)propõem um modelo de maturidade de BI que é baseado em um conceito de vencimento BI explícito e usando dados empíricos. Os dados são transformados em níveis de maturidade através da aplicação do algoritmo de Rasch e análise de cluster.
- c) *Architecture for Business Intelligence Design on the IT Service Management Scope* – Ortega, Lorences e Gomes (2013), neste artigo, apresentam alguns resultados preliminares sobre o estado da arte na análise sobre os temas: BSC TI, BI e métodos de agregação baseada nos operadores de lógica difusa para a construção de indicadores de gestão.

Realizando-se um comparativo entre os trabalhos citados e o objetivo deste artigo, o trabalho “A” utilizou uma solução integrada de BI com a gerência de serviços da biblioteca ITIL. O trabalho “B” tratou de um modelo de maturidade de BI, e o trabalho “C” apresentou a arquitetura de BI na Gerência de Serviços do ITIL.

4 Solução Implementada

A solução consiste em um projeto de *Analysis Services* desenvolvido com a ferramenta *Microsoft Business Intelligence Development Studio 2005* (BIDS) e o ETL desenvolvido num projeto de *Integration Services* da mesma ferramenta. O banco de dados OLAP foi implementado no SQL Server 2005, e os dados, apresentados em forma de tabela dinâmica do *Excel 2003*.

A empresa que foi testada a implementação utiliza um sistema de cadastros de incidentes, integrado ao *CRM Dynamics – software* da *Microsoft*, que oferece o gerenciamento de relacionamento com os clientes e soluções online – CRM(2015). Os gestores não possuem relatórios que apresentam os resultados da base CMDB. Os ICs obtidos a partir da base CMDB são exportados para planilhas do Excel e manipulados localmente. Segue um modelo da planilha exportada do CRM para o Excel, na figura 1:

Figura 1 – Dados extraídos da base CMDB

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Incidente	Qtd	Título	Ticket Inc	Data Gerç	Área Res	Assunto	Classe	Cliente	Contato R	Contrato	Criada po	D.P.E.	Data de I	Departam D
8CFAC8E1		Problema (INC-03618)	16/7/2010	CAP	Outlook	Interno	PROCESS	VALNEY SILVA	Administra		16/07/2010	20/7/2010		B
2AEAC3F1		(CULTURA#INC-04159)	31/8/2010	CAP	Solicitação	Interno	PROCESS	FELIPE SILVA	svc.crm		31/08/2010	31/8/2010		#
5B29799E1		(CULTURA#INC-04164)	31/8/2010	CAP	Novo colat	Interno	PROCESS	Kalen Silva	svc.crm		31/08/2010	1/9/2010		S
E568913C1		(CULTURA#INC-04167)	31/8/2010	CAP	Novo colat	Interno	PROCESS	Kalen Silva	svc.crm		31/08/2010	1/9/2010		S
A894E651		(CULTURA#INC-04163)	31/8/2010	CAP	Novo colat	Interno	PROCESS	Kalen Silva	svc.crm		31/08/2010	1/9/2010		S
196081B51		(M) - Ajust INC-01782	22/2/2010		Melhoria	Interno	PROCESS	Andréa Costa Leinde	Administra		22/02/2010	8/3/2010		#
1369AC71		(M) - Criar INC-01171	14/12/2009		BI	Interno	PROCESS	Andréa Costa Leinde	Helena Sit		30/12/2009	4/1/2010		#
B53FCA1		(M) - Criar INC-04323	14/9/2010	CAP	SIP	Interno	PROCESS	Eliani Mainardi	svc.crm		14/09/2010	15/9/2010		D
520D7FB1		(M) - Imple INC-03976	16/8/2010	CAP	PSM	Interno	PROCESS	Lisete Kern	Lisete Ker		16/08/2010	26/8/2010		A
088EBDC1		(M) - PN Ir INC-01169	14/12/2009		SIP	Interno	PROCESS	Lisete Kern	Helena Sit		14/12/2009	16/12/2009		#
EC6161D1		(PSM Cult INC-04190)	2/9/2010	BU - Soluç	PSM	Avulso	PROCESS	FELIPE SILVA	svc.crm		02/09/2010	2/9/2010		F
ED56AD71		(TELEFON INC-04235)	8/9/2010	CAP	Solicitação	Interno	PROCESS	Gabriela Alves Ledur	svc.crm		08/09/2010	8/9/2010		In
2CE1BEE1		(TELEFON INC-04029)	19/8/2010	CAP	Outros	Interno	PROCESS	NELSON HOPPE	svc.crm		19/08/2010	24/8/2010		N
84D3EB11		(TELEFON INC-04062)	23/8/2010	CAP	Outros	Interno	PROCESS	LUCIANA ANDRADE	svc.crm		23/08/2010	24/8/2010		F
435950D61		(TELEFON INC-04035)	20/8/2010	CAP	Outras	Interno	PROCESS	Andréa Costa Leinde	svc.crm		20/08/2010	2/9/2010		si
A931D9C1		(TELEFON INC-04001)	18/8/2010	CAP	Outros	Interno	PROCESS	Elisa Quadros	svc.crm		18/08/2010	23/8/2010		já
7A572B31		(TELEFON INC-04178)	1/9/2010	CAP	Solicitação	Interno	PROCESS	Isabel Schmidt	svc.crm		01/09/2010	8/9/2010		R
4EEDC521		(TELEFON INC-03883)	6/8/2010	CAP	Outras	Interno	PROCESS	Cesar Leite	svc.crm		17/09/2010	17/9/2010		#
090B41B51		(TELEFON INC-03721)	26/7/2010	CAP	Outras	Interno	PROCESS	Elisa Quadros	svc.crm		18/08/2010	16/8/2010		F
C6D6CC61		(TELEFON INC-03978)	16/8/2010	CAP	Outras	Interno	PROCESS	CARLA ONIAS	Lisete Ker		16/08/2010	8/9/2010		Ti
581E072E1		(TELEFON INC-03993)	17/8/2010	CAP	Outros	Interno	PROCESS	Reges Bronzatti	svc.crm		17/08/2010	1/9/2010		N

Fonte: autoria própria (2014).

Os recursos do Microsoft Excel foram utilizados para apresentação dos dados em forma de tabela dinâmica, a fim de facilitar a análise dos dados e à tomada de decisão. Essa tabela permite ao usuário montar diversas visões com base em um mesmo conjunto de dados. É também interativa para resumir uma grande quantidade de dados apresentando apenas os totais.

Será apresentada a estrutura de criação do cubo, começando *pele Data Source View*: trata-se de uma visão do *Database*, ou seja, quais tabelas foram utilizadas para a geração dos cubos e dimensões. O esquema relacional escolhido para o DW foi o esquema estrela. A Figura 2 apresenta o *Data Source View* da aplicação:

As dimensões foram projetadas da seguinte forma: Área (lugar na empresa em que se encontra o incidente), Classe, Cliente (nome do cliente), Proprietário Incidente (nome do profissional que cadastrou o incidente), Status (status do incidente: cancelado ou resolvido), Razão Status, Técnico Incidente (nome do profissional responsável por atender ao incidente), *Ticket Number*, Tipo Atendimento, Título Incidente (nome resumido do incidente), Origem, Data Geração, Data Prevista Encerramento, Data de Modificação, Tipo Atividade (descrição da atividade utilizada para resolver o incidente), SLA Assunto, SLA Nome, SLA Nível, Urgência, Impacto, Gravidade.

As medidas são todos os campos da tabela fato que podem ser mensurados. A Figura 4 apresenta as que foram desenvolvidas para a montagem de alguns indicadores sugeridos pela biblioteca ITIL para alguns processos: número total de incidentes, por área de negócio; departamento, natureza, etc; tempo médio entre falhas (MTBF); tempo médio para reparo (MTTR); número de incidentes resolvidos por operador; redução do tempo médio de solução.

Figura 4 – Medidas



Fonte: autoria própria (2014)

5 Resultados obtidos

A implantação de um projeto de BI em cima de uma base de dados CMDDB propiciou os seguintes resultados: possibilidade de utilização adequada dos conhecimentos e das experiências existentes na área de serviços de TI; uma maior qualidade nos atendimentos em menor tempo e a diminuição de desperdício em cada chamado. Os dados foram apresentados em forma de tabela dinâmica do *Microsoft Excel (Pivot Table)*, contendo todas as medidas e dimensões da base OLAP desenvolvida, oferecendo uma análise mais completa das informações obtidas. Como análise, pode-se destacar, na tabela 1,

um comparativo de alguns indicadores antes e depois da implantação do BI, tendo como mês base Janeiro:

Tabela 1 - Comparativo de registros de incidentes nos anos 2013 e 2014 no mês referência: Janeiro

	Antes (em 2013)	Depois (em 2014) 1º ciclo
Tempo médio gasto para fechamento do chamado	1274,9 min	943 min
Quantidade média de incidentes resolvidos por operador	264	723
Tempo médio de fechamento de chamado por operador	115,9 min	157,3 min
Qtd tempo por técnico	30,59	113,69
Taxa de crescimento tempo por técnico AA (mês Janeiro)	Sem dados comparativos	272%

Fonte: Autoria própria (2014).

Foi possível identificar que o tempo médio gasto para fechamento do chamado diminuiu de 1274,9 min para 943 min e aumentou a quantidade de chamados resolvidos por operador de 264 para 723. Continuando a análise, pareceu estranho olhar para o resultado apresentado na medida “Tempo médio de fechamento de chamado por operador”, em que o valor que antes representava 115,9min levou 157,3min. Após a implementação do projeto de BI, foi possível identificar que a taxa de crescimento foi de 272% no mês de Janeiro, comparando-se 2014 com 2013. Aprofundando a análise na visão montada no cubo OLAP para justificar estes números, foi comparada a dimensão “Quantidade de técnicos” e percebeu-se que o motivo de ter aumentado o número de horas estava relacionado à quantidade de técnicos disponíveis no período, que antes eram 16 e depois passou para apenas 6 técnicos, como apresentado na figura 5.

Figura 5 – Pivot table com a medida QtdTécnicos

Ani	Mês	Qtd	Media Tempo solucao	Qtd Media tempo por tecnico	Qtd Tecnicos	Tempo de solucao	Qtd tempo por tecnico	Dif tempo por tecnico AA	Tx cresc tempo por tecnico AA
2013	January	264	1274,9	115,9	11	336.576,00	30.598		
	February	232	1386,6	106,7	13	321.696,00	24.746		
	March	322	1000,7	77,0	13	322.224,00	24.786		
	April	344	827,9	69,0	12	284.808,00	23.734		
	May	373	306,2	20,4	15	114.216,00	7.614		
	June	367	174,9	14,6	12	64.176,00	5.348		
2013 Total		1902	759,0	47,4	16	1.443.696,00	90.231		
2014	January	723	943,5	157,3	6	682.153,00	113.692	83.094	272%
	February	1192	926,9	185,4	5	1.104.900,00	220.980	196.234	793%
	March	1415	683,0	136,6	5	966.439,00	193.288	168.501	680%
	April	1132	646,5	107,7	6	731.824,00	121.971	98.237	414%
	May	1541	643,1	107,2	6	990.951,00	165.159	157.544	2069%
	June	888	680,9	113,5	6	604.664,00	100.777	95.429	1784%
2014 Total		6891	737,3	122,9	6	5.080.931,00	846.822		
Total geral		8793	742,0	46,4	16	6.524.627,00	407.789		

Fonte: Autoria própria (2014).

Então, o que parecia uma queda no desempenho dos atendimentos passou a ser uma necessidade de contratação de mais técnicos para atender às demandas que aumentaram. Mais uma vez, o BI cumpriu o seu papel de auxiliar nas tomadas de decisões estratégicas.

6 Considerações finais

Como conclusão, observou-se que o objetivo inicial, de provar que o BI pode ser uma ferramenta auxiliar nas tomadas de decisões estratégicas das empresas que utilizam o gerenciamento de incidentes da biblioteca ITIL, foi alcançado. Existe interesse nas empresas em organizar seus dados de forma que sejam melhores aproveitados e não apenas “jogados” em uma base de dados apenas para mostrar que aplicam as boas práticas do ITIL. Na base CMDB existe uma riqueza de informações que são melhores aproveitadas com uma aplicação de auxílio, ou seja, o BI.

Utilizando-se o método de pesquisa exploratória com coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e experimental, foi observado que o BI apresenta poucas restrições, apresentando as informações em perspectivas diferentes. Como análise final, uma aplicação de BI montada em um DW de gerência de incidentes, possibilitará ao gerente da área de TI fazer o seu planejamento estratégico, analisar as suas metas em longo, médio e curto prazo e tomar as decisões para o cumprimento destas metas. Um exemplo a ser destacado foi a análise da

visão em que o tempo médio gasto para fechamento do chamado diminuiu de 1274,9 min para 943 min e aumentou a quantidade de chamados resolvidos por operador de 264 para 723. Após a implementação do projeto de BI, foi possível identificar que a taxa de crescimento foi de 272% no mês de Janeiro, comparando-se 2014 com 2013. Aprofundando-se a análise na visão montada no cubo OLAP para justificar estes números, foi comparada a dimensão “Quantidade de técnicos” e percebeu-se que o motivo de ter aumentado o número de horas estava relacionado à quantidade de técnicos disponíveis no período, que antes eram 16 e depois passou para apenas 6 técnicos.

Outro fator importante, foi perceber que a velocidade com que uma resposta objetiva é dada a um gerente é de extrema importância quando se trata de tomada de decisão, e isso foi possível com o auxílio da aplicação BI. Estas auxiliam o gerente de TI a aprimorar seus serviços, já que os dados coletados em sua base CMDB estão, agora, disponíveis no formato esperado, no momento e local desejados.

Em termos de desenvolvimento futuro para a solução da aplicação de BI em uma base de dados CMDB, os aprimoramentos deverão se voltar à criação de recursos gráficos mais avançados, facilitando o acompanhamento e a tomada de decisão do gerente e dos coordenadores da área de TI da empresa.

Referências

ANZANELLO, Cynthia Aurora. *OLAP Conceitos e utilização*. Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Disponível em: <<http://softsystemit-ead.com.br/phocadownload/BI/Conceitos%20OLAP.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2014.

BARBIERI, Carlos. *BI - Business Intelligence: modelagem & tecnologia*. Rio de Janeiro:Axcel Books, 2001.

BARBOSA, Ronaldo Aparecido. *Proposta de uma solução de gerência de serviços sob demanda utilizando business intelligence com base na norma NBR ISO/IEC 20000*. 2011. xiii, 68 f. Dissertação(Mestrado em Engenharia Elétrica)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BON, Jan Von. *Foundations of IT Service Management, based on ITIL*(Portuguese edition). Lunteren: Van Haren Publishing, 2008.

CAPPELARI, Fausto Soares. *Monografia Modelagem Dimensional - Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Engenharia de Software* - Universidade Metodista de Piracicaba – São Paulo – 2006

CRM, Dynamics – Brasil – disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/dynamics/crm.aspx> - acessado em 01/06/2015

DEVMEDIA. *Introdução ao Analysis Services 2005*: parte 2. 2014. Disponível em:< <http://www.devmedia.com.br/introducao-ao-analysis-services-2005-parte-2/5730#ixzz3M5xSnQYB>> Acesso em: 25 out. 2014.

ITIL News. *Continual Service Improvement CSI Improvement Process*. Disponível em:<http://www.itilnews.com/index.php?pagename=7_Step_Improvement_process_from_an_ITIL_perspective>. Acesso em: 12 ago. 2014.

VERNAY, Diogo. *Gerenciamento de incidentes: ITIL*. 2015. Disponível em: <<http://www.devmedia.com.br/post-7174-Gerenciamento-de-Incidentes-ITIL.html>>. Acesso em: 14 out. 2014.

OFFICE OF GOVERNMENT COMMERCE. *ITIL*. 2011. Disponível em: <www.ogc.gov.uk/guidance_itil_4438.asp>.Acesso em: 15 maio 2015.

ORTEGA, C.P.Marin; LORENCES, C.P.Pérez; GÓMES, ing. Habil J. *Architecture for Business Intelligence Design on the IT Service Management Scope*. Engineering and Management of IT: based Service Systems Intelligent Systems Reference Library. v. 55, p. 201-213, 2013.

RABER, Davi; WINTER, Robert; WORTMANN, Felix. *Using Quantitative Analyses to Construct a Capability Maturity Model for Business Intelligence*. In: International Conference on System Sciences, 45., 2012. St. Gallen, Switzerland. *Anais...*St.Gallen, Switzerland: Institute of Information Management University of St. Gallen, 2012.

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 resultados da produção de mestres e doutores e versam sobre *Educação, Moda, Meio Ambiente, Gestão e Negócios, Ciência da Computação e 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, Ciência da computação, 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. Para submissão de artigos, os autores devem cadastrar-se na plataforma SEER, no link: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/user/register>. Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS. Fone: 51.3284.2308 - 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.

