

ISSN 1518-6520

## **ANALECTA**

**Volume 14 - Número 2 - Jul./Dez. 2013/2015**

---

---

**Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO**  
**Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil**  
**[www.unicentro.br](http://www.unicentro.br)**

# ANALECTA

---

---

Publicação do  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO  
Rua Salvatore Renna, 875  
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019  
Fax: (0xx42) 3621-1090  
e-mail: [analecta@unicentro.br](mailto:analecta@unicentro.br)  
[www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/](http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/)

## FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,  
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

Este volume foi editorado no ano de 2015, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

**Reitor**

Aldo Nelson Bona

**Vice-Reitor**

Osmar Ambrosio de Souza

**Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO**

**Comissão Editorial**

Ruth Rieth Leonhardt

Marcos Nestor Stein

Terezinha Saldanha

Maria Aparecida Crissi Knüppel

Rita de Cássia da Silva Oliveira

**Realização**

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da  
UNICENTRO

**Edição**

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

**Revisão**

Daniela Leonhardt

**Revisão dos abstracts**

Édina Neumann

**Diagramação**

Murilo Holubovski

**Impressão**

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

**Capa**

Fernanda Pacheco de Moraes



Não penses compreender a vida dos autores

*Nenhum disto é capaz*

*Mas à medida que vivendo fores*

*Melhor os compreenderás.*

(Mario Quintana)

Letras são símbolos aleatórios passíveis de serem aglutinados de inumeráveis modos formando palavras que expressam sentimentos de prazer e dor, de tristeza e alegria, de ódio e amor. As palavras colocam os homens em interação, permitem-lhes comunicar-se, expor-se aos outros e ao mundo. Eis o valor das letras que, aproximadas segundo harmônica musicalidade de uma dança infinda e apanhadas no seu ritmo adejante, oferecem ao homem o dom de dizer e dizer-se.

Nesse sentido é emblemático o título de uma obra de John L. Austin, *How to do things with words*, porque já se faz uma ação significativa ao se dizer palavras.

Reunidas, as palavras formam frases que se estendem em textos classificados pelos estudiosos segundo estilo e finalidades. É a arte de escrever, de transformar o pensar em um objeto, resultado do trabalho manual. É a redação do discurso considerada o fazer da ação de dizer. E o discurso, então, difunde-se, espraia-se por múltiplos horizontes e alcança muitas, muitas pessoas. E nisso reside a importância da palavra.

A ação de produzir escritos, assegura a permanente manutenção cultural, a transmissão de saberes e a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental a existência de espaços para fixar a fluidez da palavra pronunciada.

A ANALECTA é um desses espaços que, modestamente, oferece ao escritor, ao produtor de textos veicular os resultados de pesquisas e estudos, permitindo-lhe ampla divulgação e abrindo-lhe a oportunidade de ser lido.

Este número, que vem a público em 2015, difunde trabalhos de autores da Unicentro e de outras Instituições de ensino. E continua à disposição dos autores para mostrar seus trabalhos.

Ruth Rieth Leonhardt



**Mercado e iniciativa privada na União Soviética ..... 11**

*Moisés Wagner Franciscon*

**Análise da produção científica sobre Educação Inclusiva no contexto da Educação Física ..... 37**

*Evelline Cristhine Fontana*

**A disciplina de didática no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do estado do Paraná: uma análise dos planos de ensino, de 1977 a 1982 ..... 55**

*Andrieli Dal Pizzol*

*Manuela Pires Weissböck Eckstein*

**Modelo de mensuração de indicadores de desempenho profissional de colaboradores com base no balanced scorecard ..... 73**

*Fábio Aurélio de Mario*





---

---

**CONTENTS**

---

**Market and private initiative in the Soviet Union ..... 11**

*Moisés Wagner Franciscon*

**Analysis of the literature on Inclusive Education in the context of Physical Education ..... 37**

*Evelline Cristhine Fontana*

**The discipline of Didactics in the Pedagogy Course at the Midwest State University in the State of Paraná: an analysis of teaching syllabi from 1977 to 1982 ..... 55**

*Andrieli Dal Pizzol*

*Manuela Pires Weissböck Eckstein*

**Measurement model of professional performance indicators of employees based on the *Balanced Scorecard* ..... 73**

*Fábio Aurélio de Mario*



## **Mercado e iniciativa privada na União Soviética**

Moisés Wagner Franciscan  
*Universidade Federal do Paraná*  
*Peabiru - PR*

**Resumo:** O funcionamento concreto da economia e sociedade soviéticas foi obscurecido gradualmente no Ocidente com discursos eminentemente políticos e ideológicos, que obtiveram apelo não só nos meios de comunicação como também na academia, como bem demonstra as teses sobre o totalitarismo de Hanna Arendt ou de Zbigniew Brzezinski. Com a desapareição do sistema, perdeu-se a condição de colocá-lo à prova, ou de se negar mais veementemente a visão totalitarista de um controle total do Estado. Todavia, sempre existiu na URSS espaço, maior ou menor, oficial ou não, para o mercado, o consumo, a iniciativa privada, que permitiam o funcionamento da economia centralizada e estatal. Outro pressuposto ideológico acaba por ser derrubado com essa averiguação simples: a de que maior liberdade econômica gera naturalmente maior eficiência e produção.

**Palavras-chave:** Descentralização. Segunda economia. Socialismo real.

**Abstract:** The concrete functioning of the Soviet economy and society was gradually obscured in the West with eminently political and ideological discourses, which had appeal not only in the media but also in the gym, well exemplified by the theses on totalitarianism Hanna Arendt or Zbigniew Brzezinski. With the disappearance of the system, lost the condition of putting it to the test, or to deny most strongly the totalitarian vision of total control of the state. However, has always existed in the USSR space, more or less, official or otherwise, for the market, consumption, private enterprise, allowing the operation of the centralized state economy. Another ideological assumption turns out to be tipped with this simple inquiry: that greater economic freedom generates naturally higher efficiency and production.

**Keywords:** Decentralization. Second economy. Real socialism.

### **Introdução**

A proposição imanente da teoria liberal pressupõe que o funcionamento de uma economia é melhor quanto mais desregulamentado é o seu funcionamento. A observação prática, no entanto, indica o contrário.

A URSS, ao contrário da literatura vulgar e da propaganda emitida pelos meios de comunicação e grupos políticos, não apresentou apenas um

único sistema econômico, forjado por Stalin, nos anos de 1930. Ou mesmo antes, como uma continuidade do estatismo, centralismo e igualitarismo plenos do comunismo de guerra imposto durante a Guerra Civil, entre 1918 e 1921. O socialismo real não teve apenas uma face. Pelo contrário, o sistema passou por tantas transformações que faz mais sentido em falar em fases, ou mesmo, segundo Moshe Lewin (2007) de sistemas diferentes se sobrepondo.

A primeira experiência de incentivo à iniciativa individual ocorreu com o fim do comunismo de guerra, de seus cupons de racionamento, da igualdade total de salários e com o retorno do uso do dinheiro, com a implantação da NEP por Lenin, e o incentivo do pequeno negócio particular e do investimento externo. O comunismo de guerra não conseguiu fazer o mercado desaparecer. Bens, como relógios, poderiam ser trocados por comida; as feiras livres não desapareceram. O mercado negro sobreviveu e prosperou nas sombras. Com Stalin, se a política econômica de união do capital privado e estatal foi abandonada, surgiram novas formas de incentivar o trabalho individual. Inicialmente, em 1930-33, buscou-se o incentivo moral, destacando a importância do trabalho dos técnicos. Criaram-se honrarias e uma profusão de medalhas e prêmios. Em seguida, optou-se por estímulo material. Os salários foram diferenciados mais profundamente que antes, de acordo com a função. Surgiu o stakanovismo, uma política de bônus extras em dinheiro, e tão ou mais importante, o primeiro lugar na fila, o que garantia a obtenção de produtos, que poderia não ocorrer com aqueles do fim da fila. Para se tornar um stakanovista, os trabalhadores precisavam se inscrever e tentar superar as cotas de produção. Durante a Segunda Guerra, medidas liberalizantes foram tomadas no campo, com o aumento do tamanho dos lotes privados, cuja produção era livremente vendida nas feiras pelos camponeses. Assim que a guerra terminou, no entanto, essa política de maior iniciativa no uso da terra foi abolida, voltando os lotes particulares ao tamanho anterior. Ao criar uma aparência de economia totalmente estatal e centralizada, o modelo stalinista encorpava e incorporava a segunda economia dos pequenos negócios particulares, em que não havia serviços estatais ou era necessária uma segunda fonte de renda, extraída nas horas fora do trabalho nas indústrias estatais.

Nas décadas subsequentes, apesar de tentativas de retrocesso, existiu uma propensão para o alargamento do mercado e da iniciativa privada, tanto no espaço legal quanto no informal ou ilegal.

## **Kruschev e a introdução de mecanismos capitalistas no sistema socialista**

A primeira grande experiência de reforma e desregulamentação central que o país conheceu ocorreu com as reformas promovidas pelo então secretário-geral do Partido Comunista da URSS (PCUS) Nikita Kruschev. O crescimento econômico do país após a Segunda Guerra Mundial fora ligeiramente inferior ao presenciado nos anos de 1930. Em parte, pode-se explicar isso por ser mais difícil reconstruir plantas industriais arrasadas do que simplesmente erguê-las onde nada existia antes e podia-se operar livremente. Mais do que esse leve declínio, foram os desequilíbrios da economia soviética que levaram Kruschev a reformá-la, de forma a liberalizá-la. Tais desequilíbrios eram a supremacia dos investimentos na indústria pesada, de bens de capital, militar e energética, e no relativo abandono da agricultura destinada ao consumo interno, da habitação, dos bens de consumo duráveis e não duráveis. Assim, a URSS já dispunha dos foguetes R7, que levariam o homem ao espaço, de um arsenal atômico, de comandos aéreos estratégicos nucleares para dissuadir o mesmo aparato americano, além de forças militares estacionadas na Europa sob sua influência, muito superiores às ocidentais, presentes na esfera de influência anglo-americana europeia. Por outro lado a população soviética se via sem lares, com a fraca atividade da construção civil em face da destruição de cidades inteiras, e, em alguns pontos isolados do país, também famintas. Como o relato de Volkogonov (2008) sobre as províncias do Pacífico. Transferir o foco do investimento produtivo soviético dos bens de capital para os bens de consumo, de hidrelétricas para apartamentos, não poderia ser realizada apenas com os ministérios, fixos em Moscou. Esse tipo de atividade requeria alguma orientação a partir das bases, localista. Assim, sem abrir mão do estatismo, Kruschev destruiu o sistema centralizador. “O Comitê Central decidiu que não era mais possível administrar 200 mil empresas e 100 mil construções espalhadas por todo o país a partir dos escritórios ministeriais em Moscou.” (LEWIN, 2007, p.274). O plano quinquenal de 1955-60 foi elaborado não apenas pela junta específica e restrita dos economistas do Gosplan, mas sim com a participação de diretores de indústrias, das lideranças republicanas e locais do PCUS, de chefes de sindicatos.

Ampliaram-se os poderes dos governos das repúblicas sobre as empresas nos seus territórios. Também foram alargados os poderes dos diretores de empresa. Foi lançado um ousado e polêmico plano de ocupação agrícola de milhões de hectares de terras

virgens, sobretudo para o cultivo de milho. A principal reforma, no entanto, veio em 1957 com a abolição dos ministérios centrais, que eram os condutores da economia até então, e sua substituição por 105 conselhos econômicos regionais. Em seguida, adotou-se uma medida que havia sido explicitamente criticada por Stalin no seu livro sobre a economia da URSS de 1952 – as Estações de Máquinas e Tratores (EMT) foram desfeitas e seu equipamento vendido às fazendas coletivas. A partir destas mudanças, o Sexto Plano Quinquenal, aprovado no XX Congresso do PCUS, foi suspenso e trocado por outro, de sete anos (o sétimo, cobrindo o período de 1958 a 1965).

Essas mudanças não chegaram a gerar um ‘modelo’ alternativo de desenvolvimento para a economia soviética, mas removeram um elemento chave na cadeia de comando no modelo afirmado nos anos 30 (os ministérios centrais). O resultado foi uma ‘febre’ de localismo (*mestnichestvo*) na direção econômica, que impedia o desenvolvimento articulado da economia como um todo. Os índices de crescimento econômico caíram. A média anual do Sétimo Plano ficou em 6,5%, mas com uma queda acentuada justamente nos últimos anos – 8% em 59, 7,4% em 60, 6,9% em 61, 5,6% em 62 e 3,8% em 64. Isto, por sua vez, foi enfrentado pela liderança soviética com o recrudescimento de medidas punitivas e repressivas na economia, chegando ao ponto de introduzir, em maio de 1961, a pena de morte por crimes econômicos. (FERNANDES, 1991, p.126).

Fernandes usa os dados concebidos pela ONU sobre o crescimento econômico soviético. Lewin usa os dados soviéticos reapurados. Lembra que os conselhos econômicos regionais, ou *sovnarkhozy*, foram aglutinados e reduzidos de 105 para 43, em 1962. (LEWIN, 2007, p.275). A reestruturação teria ainda finalidades políticas. As autoridades locais do partido e do Estado, ao contrário dos ministros em Moscou, seriam pressionadas pela opinião pública, que estariam sempre informados do que acontecia sob seus olhos, na própria região. A opinião pública seria fator de lisura e eficiência. Ele percebe a construção de um novo sistema econômico nesse momento. O stalinista teria o primado da centralização absoluta, do uso de mão de obra escrava dos *gulags*, da supremacia absoluta dos bens de capital e da indústria pesada, do ataque a toda iniciativa particular que não pudesse ser camuflada no submundo da segunda economia, não reconhecida e dada como inexistente na URSS, oficialmente. Os ministérios nunca voltaram a recuperar todo o seu poder, apesar de serem reempossados em Moscou pelo sucessor de Krushev, Leonid Brejnev. O *gulag* foi fechado, sobrevivendo apenas prisões agrícolas ou extrativistas, quase totalmente preenchidas por bêbados e criminosos comuns. Apesar dos gastos militares voltarem a subir com Brejnev, em especial nos anos 1980, nunca a indústria leve e de bens de

consumo foi desconsiderada. A propriedade privada liberada ou devolvida por Krushev foi mantida, como os aluguéis privados de casas e apartamentos, ou até a lei que dividia tesouros enterrados por czaristas – o que não foi muito raro nos tempos da Revolução de Outubro – entre particulares e o Estado. O mercado negro e a segunda economia tornaram-se menos ocultos.

Entretanto, a tentativa de romper com o departamentismo – o caos econômico criado por cada ministério ao manejar seu ramo da economia (agricultura, energia, panificação...) sem se articular com os demais, freando o crescimento econômico e desequilibrando a economia, por meio da descentralização e maior liberdade na tomada de decisões, não criou uma economia mais eficiente. Apenas reproduziu os problemas em bases locais, em cada república e região administrativa. Cada região da URSS, ao formular seu próprio plano econômico, passou a abandonar a divisão regional do trabalho e especialização produtiva que caracterizavam o espaço econômico soviético. Ao invés de manter sua produção em um campo principal, e assim aprimorar a produção, tentavam suprir a falta de produtos criando autarquias, tentando desenvolver ao mesmo tempo o maior número de atividades produtivas dispares em seu território

A intenção de descentralizar e democratizar o gerenciamento da economia era boa, mas os *sovnarkhozy* mostraram-se incapazes de assegurar a necessária especialização em termos de departamento, onde ocorre o essencial desenvolvimento tecnológico. Priorizaram as relações com as empresas nas suas regiões, negligenciando os problemas transversais peculiares aos departamentos. (LEWIN, 2007, p.275).

A liberalização regional não dera certo. Ao mesmo tempo, Krushev tomou decisões que restringiam o mercado: ao aumentar os incentivos salariais e o preço pago pelo Estado pelos produtos agrícolas, e sem receber o retorno esperado em produção, suprimiu as áreas de cultivo particulares, das quais os kolkozianos retiravam boa parte de sua renda, vendendo essa produção em feiras onde vigorava não a tabela de preços oficiais mas o livre mercado. Se o habitante urbano viu sua liberdade de escolha enquanto consumidor crescer, com o incremento de novos produtos – inclusive a Coca-Cola, por meio de *joint-ventures* estabelecidas pelos conglomerados ocidentais em conjunto com empresas soviéticas autorizadas e capitalizadas pelo governo – o agricultor viu tolhida a sua autonomia ainda mais. A relação de ordens entre administradores superiores e inferiores foi substituída por uma espécie de negociação:

O processo de tomada de decisões, daí por diante, tornou-se ‘burocratizado’ – quer dizer, não assumia a forma de ordens categóricas, mas de um complexo processo de negociação-coordenação (*soglasovyvanie*) entre os principais líderes políticos e agências administrativas. Esse novo *modus operandi* já existia em muitos aspectos. (LEWIN, 2007, p.269).

A liberalização de Krushev criou novos desequilíbrios que ele não esperava. A meritocracia produtiva que estabeleceu para a promoção dos diretores de empresas e cooperativas fez com que estes construíssem redes de corrupção para fraudar os livros contábeis. Assim, os empregados poderiam receber parte dos salários em produtos da empresa e assim que os recebessem, os revendessem para a mesma empresa em que trabalham. Essa mercadoria entregue e recebida novamente era computada mais uma vez como produção. Outro expediente foi o esgotamento dos meios para o incremento da produção. Por exemplo, fazendas de gado abateram suas matrizes para obter mais carne no ano. Porém ficaram sem essas cabeças reprodutoras para renovar o rebanho no ano seguinte. Quando estes esquemas ruíram, em 1961-62, ocorreram vários casos de suicídios entre os envolvidos. O desejo de aumentar rapidamente a produção também levou a escolhas erradas, incentivadas pelo próprio regime. A crença no potencial humano levava as autoridades soviéticas a discordar da genética. Ao invés desta, experimentos com híbridos e aclimações foram o foco de investimentos do desenvolvimento de cultivares agrícolas. A promessa de cultivares de milho e trigo que aguentariam o frio do país levou os diretores de cooperativas e fazendas estatais a usá-los em larga escala. Tais plantações foram destruídas pelo clima em 1963, levando o povo a formar filas para comprar pão e a URSS a importar cereal do Canadá, Argentina e dos Estados Unidos.

Outra medida desburocratizante e liberalizante de Krushev foi a extinção de agências e departamentos de controle industriais e agropecuários, agora unidos num só organismo industrial-agrícola-pecuário. A fusão de empresas tão dispares ao invés de racionalizar as relações entre fornecedores de matérias primas e produtos finais levou confusão e queda na eficiência.

### **As reformas liberalizantes de Kossigyn**

A insatisfação com a política econômica, externa (com um certo gosto de derrota em alguns setores que acreditavam ser possível obter dos americanos mais com a retirada dos mísseis de Cuba do que a promessa americana de não invadir a ilha caribenha e retirar seus mísseis da fronteira



soviética na Turquia) e de quadros (que previa a alternância de poder entre os membros do partido, do Estado e da administração) levou ao seu afastamento em 1964. Uma aliança ampla de vários setores da vida soviética, encabeçada por Brejnev, tomou o seu lugar. Um dos setores da aliança era o ministerial, cujos componentes se viram livres da vida de província ao serem removidos de volta para a capital do país. Os 141 ministérios econômicos centrais entretanto não obtiveram todo o poder dos tempos de Stalin.

O primeiro ministro e presidente do conselho de ministros, Alexey Kossigyn, implementou um conjunto de reformas graduais. Durante a primeira metade dos anos 1960 os economistas soviéticos mantiveram um amplo debate sobre o papel do plano e dos ministérios econômicos, das ordens para a organização e execução do trabalho, da importância do lucro e do mercado, da natureza das punições e dos prêmios aos trabalhadores, capatazes, diretores, da tecnologia e do pleno emprego, etc<sup>1</sup>.

1. ampliação da autonomia e iniciativa das empresas, tanto na elaboração dos planos, quanto na sua execução;
2. introdução da autonomia financeira integral das empresas e ampliação dos seus direitos nesta base;
3. reforço e ampliação dos contratos econômicos entre as empresas;
4. estabelecimento do lucro como critério central para determinar a eficiência empresarial (tornando-se, portanto, o principal objetivo da produção das empresas) junto com o reforço de outras ‘alavancas econômicas’ como o preço, o crédito, os salários, os prêmios, os pagamentos-rendas, etc.;

---

<sup>1</sup> Kossigyn protegeu as discussões no meio acadêmico e as publicações de revistas especializadas na área econômica. O que se viu foram temas ‘subversivos’ trazidos à baila por Kantorovich, Liberman, Nemchinov, Faltsman, etc. O Gosplan, Comitê Estatal para Suprimentos Materiais e Técnicos, que organizava a distribuição e a entrega de matéria prima, maquinaria e produtos finais para as empresas (que contava com duas agências de preços e saldos, uma para compra e outra para venda), era vista pelos economistas não como um fator de racionalidade econômica, mas sim de irracionalidade e ineficiência ao tentar substituir o mercado para o abastecimento das fábricas e fazendas. Que oferecer a estas o capital para investimentos sem custos significava criar escassez de capital, já que reduziam a quantidade desse para aplicá-los em negócios sem rendimento seguro. Assim a alta taxa de investimento, ao contrário das economias capitalistas, levaria à desaceleração econômica e não ao incremento do crescimento. Que o Estado, ao se encarregar da gestão econômica ao invés de deixá-la às forças econômicas locais gerava mais problemas que soluções (LEWIN, 2007, p.307-309). Liberman ainda sugeriu liberdade de salários e de preços (TODD, 1977, p.121). Com a glasnost os economistas soviéticos passaram a falar abertamente no desemprego como sanção negativa e fator de aumento da produtividade. Mas as sugestões apareceram ainda nos anos 1970. Segundo Todd, isso expressa uma forma de pensar burguesa antikeynesiana entre os economistas da URSS (1977, p.95).

5. reforço e ampliação dos poderes dos diretores de empresa (inclusive na determinação de cortes de mão de obra visando o aumento da eficiência econômica), com diminuição do número e volume de índices determinados pelas 'instâncias superiores'.

A nova reforma aboliu, também, a distribuição gratuita e centralizada de meios de produção e fundos de investimento, substituída pelo financiamento das compras e dos investimentos das empresas. Ampliou-se a parcela dos lucros a ser retida pelas próprias empresas para reinvestimento. Foi feito um reajuste geral nos preços, para que estes refletissem de forma mais precisa os custos de produção. (FERNANDES, 1991, p.147).

Ocorreu um aumento das relações mercantis dentro da URSS, entre suas empresas e suas repúblicas, mas não em bases monetárias, e sim pelo escambo. O Comitê Estatal de Preços tentava recriar a função do mercado na fixação dos preços promovendo reuniões com compradores, pesquisas de opinião, etc. As empresas deveriam usufruir da sua autonomia para aplicar seus lucros na absorção de tecnologia e criação de novos produtos. No entanto, esses lucros que viraram concretamente investimento não superavam os 20% da taxa de investimento da URSS (FERNANDES, 1991, p.148). Desse modo o investimento na URSS dependia fundamentalmente da ação e financiamento dos bancos estatais. Ainda assim surgiam problemas, como a diferença entre o capital investido e a taxa de retorno produtivo. Como demonstra Todd (1977, p.106), apesar da alta taxa de investimento, a economia soviética começou a patinar nos anos 1970.

As repúblicas e regiões administrativas perderam o papel de chefes econômicos. Porém a descentralização continuou com leis que aumentaram a autonomia dos diretores de empresas. A liberdade econômica passou das lideranças políticas centrais para as locais, no tempo de Krushev. E agora passavam das lideranças políticas locais para os gerentes empresariais locais. O resultado da reforma de 1965 foi o retorno das boas taxas de crescimento econômico, por algum tempo.

### **Causas da estagnação e última tentativa de reforma sob Brejnev**

Com a maior liberdade de ação, os dirigentes das empresas começaram a criar o que se chamou de economia subterrânea ou economia cinzenta. Ao poderem negociar trabalhadores, matérias primas, fornecedores, maquinário, estocagem, modernização, etc., começaram a movimentar materiais e produtos entre si de um modo que os ministérios em Moscou não

podiam mais acompanhar e fiscalizar. A figura de atravessadores, a serviço das companhias soviéticas em busca de materiais, técnicos, etc., ganhou relevo. E com eles, uma ampla gama de formas de corrupção<sup>2</sup>. Tudo isso acabou desaguando no principal meio de fornecimento de mercadorias para o mercado negro: o desvio dos produtos, saindo do que era essa economia cinzenta, considerada inadequada mas não ilegal, para o campo do crime econômico. Para que o esquema diversionista frente aos ministérios funcionasse melhor era importante para os diretores e atravessadores contarem com o apoio de figurões do partido em Moscou e nas Repúblicas. Assim surgiram as máfias do algodão no Uzbequistão e dos cítricos no Cáucaso – uma rede de conexões que integrava, entre outros, parentes de Brejnev que eram chefes partidários no Uzbequistão.

A partir dos anos 1970 a economia soviética enfrentou mais uma vez a desaceleração, até decair na estagnação, no crescimento zero ou próximo dele, no fim desta década. Kossigyn apresentou uma última rodada de reformas em 1979.

Esta se voltava para o estabelecimento de uma vinculação mais direta entre os incentivos materiais e o desempenho econômico; para o aumento da proporção dos bens de consumo produzidos; e para o ‘aperfeiçoamento’ do planejamento centralizado, com base nos ‘conglomerados industriais’ (em vez das empresas) como organismos principais de execução e contabilidade. O movimento, portanto, foi para o reforço dos órgãos econômicos centrais. (FERNANDES, 1991, p.149).

A economia soviética era organizada ao redor de grandes trustes horizontais, que controlavam e muitas vezes monopolizavam a produção de uma linha de mercadorias. Estabelecer a vigilância dos ministérios sobre os grandes trustes e não sobre empresas menores disseminadas era um fator de racionalização dos esforços centrais. Quando essas empresas

---

2 O atravessador, ou *tolkachi* (‘empreendedores’) tornaram-se tão importantes para essa economia ao mesmo tempo centralizada e descentralizada que o *Gossnab* mantinha vagas oficiais para eles. As reclamações contra o *Gossnab* por atraso ou falta de entrega de materiais para as empresas eram comuns. Esse ministério precisava encontrar todos os muitos milhares de bens e componentes para cumprir com o plano, e para encontrá-los utilizava a figura do *tolkachi*. Este fazia parte das comitivas dos gerentes para Moscou (um custo de 600 milhões de rublos anuais), ou auxiliava-os a montar banquetes para receber os fornecedores encontrados por ele, e assim estreitar os laços de relações e compromissos, como também desfrutar das benesses do que se chamou burocracia móvel – todas com recursos do Estado. Esses banquetes eram o local preferido para acordos sobre desvio de materiais e subornos. O *Gossnab*, que deveria substituir centralmente o mercado, acabava criando descentralização e nichos de mercado no submundo da economia cinzenta (LEWIN, 2007, p.430-438). Grandes corporações capitalistas não deixam de praticar redes de interesse e corrupção similares.

puderam reinverter seus lucros e aplicar parte dos investimentos do sistema financeiro estatal da forma como melhor encontrassem, gerou a formação de trustes verticais. Controlar todas as fases da produção, como matérias-primas, significava um importante fator para a conclusão da meta produtiva quantitativa estipulada pelo plano. A empresa não enfrentaria a falta ocasional de insumos e nem a prática de estocagem preventiva – que, por si só, estimulava a carência de insumos e a irregularidade de seu fornecimento. Quando multinacionais foram autorizadas a se estabelecer de maneira direta na URSS, e não mais pela criação de *joint-ventures* novas, esse foi o modelo comumente adotado. Como o McDonald's, que possuía desde as fazendas para produção de ração para o gado a ser abatido, como frigoríficos e os restaurantes da franquia.

Após 1968 e a Primavera de Praga, os políticos soviéticos ficaram intimidados por políticas descentralizadoras e que concediam maior autonomia empresarial. Quando Kossigyn apresentou novas propostas de reformas, elas foram implementadas sem afinco, caindo em desuso logo em seguida. Quando as empresas entravam em choque pela falta de cumprimento de contratos de entregas, preços e qualidade, primeiro relatavam aos ministérios. A morosidade destes também levava os diretores a pedir o socorro dos líderes locais do partido – que poderiam levar a questão ao Politburo, o grupo de quinze homens que de fato governava a URSS. Assim, uma mesma questão poderia resultar em duas ações diferentes e embargantes – uma oriunda dos ministérios e outra do partido. Kagarlitsky (1993, p.38-40) aponta para a constituição de uma economia de comando sem comando, sem um verdadeiro centro, o que gerava a anarquia econômica. Questões como o preço do sal acabaram sendo decididas no Politburo. Suas reformas feriam interesses<sup>3</sup>.

---

3 Seu principal objetivo era reduzir a sobrecarga dos indicadores de planejamento central – um sistema tentacular, difícil de coordenar – e introduzir novos incentivos, a partir da base, especialmente através de fundos disponíveis para premiar gerentes e trabalhadores por bons resultados ou inovações tecnológicas. O método foi primeiramente experimentado em um limitado número de fábricas. Depois, quando proporcionou resultados encorajadores, estendeu-se a um número maior de empresas e departamentos. Todavia, rapidamente surgiram obstáculos que só poderiam ser superados com medidas de apoio ao rompimento com as estruturas existentes. Isso abria caminho para uma 'desburocratização' e alteraria a relação entre os indicadores do plano (uma verdadeira camisa de força) e os incentivos materiais dentro das unidades de produção e entre os consumidores. Os críticos conservadores estavam certos quando diziam que isso teria transformado o sistema [...]. Mas a dinâmica política precisava pressionar pelo que faltava. Os opositores de Kossigyn conseguiram asfixiar a reforma, sem mesmo ter que proclamar isso abertamente. (LEWIN, 2007, p.279).

No âmbito do COMECON, o bloco econômico comunista, a URSS começou a pressionar seus satélites para a adoção das reformas liberalizantes de Kossigyn. A Romênia, a Hungria e a Polônia foram além dela, estimulando o turismo ocidental, criando grandes dívidas externas com banqueiros dos países capitalistas, descoletivizando o que havia se formado de granjas e cooperativas. Os resultados foram mistos, como demonstra Alec Nove (1989, p.231). A Hungria foi um exemplo da eficiência do socialismo de mercado, ou socialismo *goulash*, como ficou conhecido no início dos anos 1970. A Polônia, o exemplo do seu fracasso. A Romênia, do seu refluxo. Todos os três casos acabaram entrando em crise devido à dívida externa em dólares nos anos 1980: desastrosa no caso da Romênia e da Polônia durante toda a década, mas que eclodiu na Romênia apenas em 1989.

A Alemanha Oriental, orgulhosa do desempenho de sua economia centralizada e de ordens, foi o país em que a URSS enfrentou os maiores problemas para se impor. Mesmo assim os governos de Ulbricht e de seu sucessor Honecker, acenando para os soviéticos com a reforma, a implementaram ao seu modo. As empresas estatais continuaram amplamente dependentes do plano e dos ministérios, podendo ser severamente punidas caso não cumprissem as ordens centrais. Ao mesmo tempo o setor privado foi incentivado, com a permissão da criação do *status* de trabalhador individual e autônomo. Muitos operários e técnicos da construção civil aderiram a essa fórmula, prestando serviços para a construção de casas privadas ou mesmo para o Estado. Centralização estatal e liberdade individual permitiram à pequena república de 17 milhões de habitantes fortalecer sua posição econômica, a ter o mesmo IDH da Itália – apesar de inferior ao de sua vizinha, Alemanha Ocidental.

## **O mercado de trabalho e o mercado negro**

Ao se falar do mercado de trabalho soviético torna-se necessário falar também do mercado negro ou da segunda economia, a economia cinzenta ou das sombras<sup>4</sup> (*tevenaia ekonomika*) segundo os soviéticos, já que o principal foco de mercado de trabalho estava em áreas concentradas no submundo econômico.

---

4 Lewin traça as diferentes definições do termo: “Para alguns, compreende todas as atividades econômicas que não estão incluídas nas estatísticas oficiais ou todas as formas de atividade econômica conduzidas para o lucro pessoal, que desrespeitam as leis existentes. Outros (acadêmicos ocidentais) veem nela uma ‘economia secundária’ ou um ‘mercado paralelo’. Entretanto, como a linha que divide as atividades legais das ilegais é frequentemente difícil de ser traçada, alguns incluem todas as atividades aceitáveis na prática, mas que não pertencem à economia oficial. Assim, a ‘economia secundária’ de Grossman abrange atividades comuns no bloco oriental e na Europa Ocidental, como o cultivo de um

Como os salários perdem seu poder de compra, a população é forçada a encontrar outras fontes de renda, levando muitos a se engajarem em alguma atividade adicional, além de seus empregos regulares no Estado. Os especialistas que tentaram avaliar a extensão da economia da sombra, nos anos 1960-90, estimam que se multiplicou 18 vezes nesse período: um terço do total na agricultura, um outro terço no comércio e no setor de alimentos, e o último terço na indústria e na construção. No caso dos serviços, as principais atividades eram reparos domésticos e de automóveis, além de serviços médicos privados e educação em casa. (LEWIN, 2007, p.441).

Essa economia ‘tenebrosa’, que também existe no capitalismo, poderia ser desenvolvida na garagem de casa, nas ruas, dentro das fábricas, hospitais, etc. Poderia inclusive degenerar em *na levo*, jeitinho, ou o *blatnoi*, suborno para o funcionário realizar suas funções de maneira mais rápida ou com melhor qualidade: o pagamento extra ao taxista, ao garçom que obtém da cozinha um produto em falta, etc. Como, em última análise, todos na URSS eram funcionários, a extensão desse expediente era ampla.

O contrabando, também como no capitalismo, era importante fonte de receitas para o setor sombrio. Dentro das malas dos turistas estrangeiros ou da fatia da população soviética que possuía o direito de viajar para além do Mar Negro ou dos demais países socialistas nas férias, chegavam produtos inexistentes nas lojas como videocassetes, fitas e discos de alguns estilos musicais ocidentais (por exemplo, o punk), etc., ou de produtos existentes na URSS mas com o atrativo de terem qualidade superior, ou ser a última palavra em tecnologia no ocidente. Se a bagagem era intensamente fiscalizada, ainda assim sobrava o expediente de se usar vários jeans de grife ocidentais sobrepostos. O contrabando em pequena escala representava apenas uma fatia ínfima da atividade. Além de diminuto em capacidade de carga, as autoridades soviéticas nos aeroportos eram rígidas

---

lote privado ou a venda de sua produção nos mercados do *kolkhoz* – atividades legais na URSS, mas que podiam algumas vezes estar ligadas à práticas ilegais. A situação era similarmente ambígua na construção: materiais de construção de origem duvidosa, propinas, uso ilícito de transporte estatal, ajuda a cidadãos ou chefes influentes para construir suas casas ou *dachas*. O mesmo se aplica aos trabalhos de reparos realizados por indivíduos ou equipes: isso podia ser legal, semilegal ou ilegal (as duas últimas categorias, pertencendo à ‘economia das sombras’). O peculiar do fenômeno é que envolvia a circulação de bens e serviços legais em mercados ilegais. As fontes e o caráter dos ‘acordos’ eram semilegais ou ilegais. Esses mercados semilegais forneciam serviços, que não eram declarados para fim de taxaçaõ [...]. Bem como uma permuta entre empresas em busca de maneiras para maquiuar seu fracasso, em termos das metas fixadas pelos planos. A esfera ilegal, nada ambígua, incluía a venda de todo tipo de bens escassos [...] e mercadorias ilegalmente produzidas ou roubadas”, entrando aí fraudes como pessoas mortas em listas de pagamentos, desvios de materiais de construção para a constituição de fábricas ilegais – às vezes dentro de fábricas oficiais. (LEWIN, 2007, p.440-441).

e atuantes. Assim a maior parte do contrabando chegava ao país por meio de funcionários aduaneiros corrompidos, nos portos<sup>5</sup>.

Em 1960, 10% da mão-de-obra do país estava envolvida com a economia cinzenta. Em 1980, mais de 1/5, ou 30 milhões de trabalhadores. Alguns setores eram severamente atingidos, como o da construção civil, no qual até 50% dos trabalhadores faziam serviços extraoficiais, muitas vezes com ferramentas e materiais do Estado. Porém, na década de 1970, 90% das autoridades que toleravam ou se aproveitavam dessas práticas sequer foram advertidas. Em geral os trabalhadores se dedicavam à economia cinzenta em seu tempo livre. Entretanto, um dia com atraso ou de baixa produtividade no trabalho remunerado pelo Estado era um dia com maior tempo ou mais energias para o segundo trabalho extraoficial (LEWIN, 2007, p.442-444). Todd tenta explicar o aumento da proporção de soviéticos que participavam da economia cinzenta. Segundo ele o valor baixo do pagamento das empresas estatais aos trabalhadores impunha que procurassem uma segunda fonte de renda para sobreviver. Como em um sistema feudal ou asiático, o Estado funcionaria como uma entidade tributadora em espécie e não monetária, através do trabalho não pago. Como um senhor de escravos ou barão, a produtividade obtida dos servos era baixa e declinante – a menos que se usasse de força. Assim, na época de Stalin a segunda economia era controlada pela intensa repressão e fiscalização dos trabalhadores. Sem o terror, após sua morte em 1953, o único elemento de emulação ao trabalho era o aumento dos salários. Krushev fez isso e manteve a situação. Com o estancamento da economia e a falta de capital para investimento (inclusive pelo aumento dos salários), Brejnev não pôde reajustar salários, e a migração para a segunda economia aumentou. (TODD, 1977, p.86-87). Entretanto, para Poch-de-Feliu (2003), Brejnev conseguiu aumentar o padrão real de vida do soviético ao manter os subsídios e preços tabelados, apesar da inflação oficial e a real, sensível no mercado negro, gerando a melhor época já desfrutada pelo povo da antiga URSS. Para Lewin, foi o crescimento dessa segunda economia, privada, que ampliou a renda do soviético, mas também reduziu a produtividade

---

<sup>5</sup> A droga teve penetração escassa no Leste – talvez com a exceção da Hungria (TODD, 1977) – até a segunda metade dos anos 1980. Com a virtual lei seca imposta por Gorbachev em 1985-86, o ópio e a heroína passaram a ser o substituto para a vodka em falta, encontrando uma fronteira muito mais permeável no Afeganistão e nas repúblicas muçulmanas da Ásia Central. A tentativa de acabar com o mercado de bebidas alcoólicas surtiu resultados ainda mais negativos do que os do alcoolismo, e mudou a percepção de Gorbachev sobre o significado do livre mercado. (FERREIRA, 1990).

da economia oficial, estatal, colocando o Estado na rota das reformas que destruíram o sistema e levariam o povo soviético ao caos e fome dos anos 1990. (LEWIN, 2007, p.446-447).

A economia cinzenta teria um segundo impacto sobre o setor estatal – o da apropriação não apenas de ferramentas para serviços privados ou o desvio de mercadorias para o mercado negro. Também levaria a uma confusão da propriedade estatal com a privada por parte de alguns agentes, em especial os gerentes de lojas. “O que estava envolvido era, por um lado, o gerenciamento privado do capital social das empresas estatais; e, de outro, a apropriação privada dos produtos daquele capital” (LEWIN, 2007, p.449). Ser membro do partido não significava muita coisa. Era mais uma formalidade. Não significava implicações ideológicas. O que realmente importava era a teia de relações pessoais e de *blatnoi* lubrificando as engrenagens da corrupção e da indiferença. Assim, existe uma ligação entre o sistema estatal descentralizado e a posterior privatização legal empreendida por Gorbachev e Yeltsin. (LEWIN, 2007, p.448-450).

O mercado de mão de obra não existia apenas no mundo da economia subterrânea, dos pequenos negócios particulares, mas também no mundo concreto dentro do sistema de absorção de trabalhadores no mundo oficial das empresas estatais. Muitos autores não conseguem admitir a existência de um mercado de mão de obra às claras no mundo soviético. Mesmo entre aqueles que evocam suas relações com o capital financeiro internacional e privado. (FERNANDES, 1991).

Lewin lembra o contrário. Após a morte de Stalin e a consolidação da urbanização e da educação secundária e universitária em amplas parcelas da população (a ponto da URSS ter possuído o maior número de cientistas do mundo nos anos 1960-80), as taxas de natalidade, antes das mais elevadas da Europa, declinaram para uma das mais baixas – acompanhando a evolução estrondosa dos dois indicadores de urbanização e educação. A variação da entrada de novos trabalhadores foi de 2,6 milhões para 1961-65, 4,6 milhões para 1966-70, 6,3 milhões para 1971-75 e apenas 4,6 milhões para 1976-80. Cidades como Moscou e Leningrado apresentavam índices de mortalidade maiores que os de natalidade – em 1966 a natalidade, em Moscou, era de apenas 2,2 por mil. As reservas de mão de obra acabaram. Em 1960 1/5 da população trabalhava apenas em casa ou nas hortas privadas, mas em 1970 apenas 8%. Idosos sempre foram admitidos no trabalho oficial, como complemento à aposentadoria, mas



sempre em trabalhos mais formais que reais: guardar balanças para pesagem e patins em praças públicas, agasalhos e chapéus em fábricas, chaves em hotéis, etc. Mas entre 1960 e 1980 seu número subiu de 1,9 milhão para 2,5. A república russa sofria ainda a sangria populacional para outras repúblicas, com clima mais agradável, maior tolerância ao trabalho individual, ou capitais com maior conforto e melhores serviços. Regiões com falta de mão de obra como a Sibéria, repleta de novas cidades industriais e jazidas imensas, expeliam população ao invés de absorvê-la. Os passaportes internos foram extintos junto com Stalin. Porém resistiram os registros feitos à autoridade local para mudança de cidade, região, república. Como se tratava de um direito, por mais que desejassem direcionar o fluxo de imigração para a Sibéria, com incentivos como salários maiores, ainda assim precisavam se conformar com o fluxo para grandes centros com excedente de mão de obra. Nessas metrópoles os trabalhadores continuavam a ser bem-vindos. Diretores poderiam fazer reservas de operários como faziam estocagem de materiais para cumprir os planos. Assim parte dos trabalhadores poderia ficar ociosa até serem chamados em outros turnos a fim de atingir a cota de produção programada. Parte da força de trabalho na Ásia Central era subempregada, como demonstravam os subúrbios de Frunze ou Tashkent. Burocratas e técnicos poderiam fazer-se valer de sua rede de contatos para obter cargos. Nos anos 1960 já não havia abundância de funcionários e os diretores se esforçavam para manter os seus. Faltas graves eram atenuadas. Incentivos eram liberados apesar da produção não atingir as metas. A luta entre diretores, por funcionários, permitiu a estes criarem seu próprio mercado de trabalho, votando com os pés pelos melhores empregos, diretores mais amigáveis ou melhores locais de trabalho. O que se viu foi uma forte migração interna, que criou regiões multiétnicas como Baku, o litoral do Mar Negro (já fortemente diverso por sua história) ou o Báltico. (LEWIN, 2007, p.407-416).

### **O espaço para a livre iniciativa**

A imagem formulada pela propaganda anticomunista de políticos e da mídia que afirma que o sistema entrou em colapso por não aceitar o mercado é falsa. Enquanto o modelo centralista e estatal era forjado sob Stalin, uma ampla gama de produtos e serviços não era objeto de qualquer empreendimento do Plano Quinquenal. Quem quisesse cadarços para os sapatos, consertar relógios, encanamentos, comprar móveis para a casa,

cortar o cabelo, tinha que recorrer à iniciativa privada, que monopolizava essas atividades em razão da ausência do Estado. Os soviéticos não deixaram de fazer a barba pela falta de lâminas. Emergiu uma ampla gama de negócios particulares, em base individual ou familiar, não oficiais e que não eram reconhecidos pelo Estado. Toda a indústria moveleira da época era particular. Todas as empresas de conserto de móveis na URSS continuaram a ser de soviéticos que trabalhavam nos fins de semana até a elaboração da Lei do Trabalho Individual, de primeiro de maio de 1986.

Com o tempo essa segunda economia dos negócios particulares encontrou uma grande variedade de oportunidades: feiras livres de venda de trocas de produtos, de móveis, de carros, de usados em geral. Ou de produtos de reposição dificilmente encontrados, como limpadores de para-brisa. Até *samizdat*, a literatura clandestina, vendia-se na URSS por obra de particulares – cuja segurança caminhava na mesma direção em que os livros à venda fossem inofensivos. Todd (1977, p.86) afirma que essa segunda economia era tão grande quanto a economia oficial.

Todd mantém uma postura contraditória quanto a esse espaço. Ao mesmo tempo em que enfatiza seu tamanho e importância vital para o funcionamento da economia estatal, comportando-se como o outro lado de uma mesma moeda, afirma não existir a possibilidade de sua expressão frente ao estatismo e centralismo, delírios burocráticos. Escreve linhas abaixo:

Os russos pagam muito caro em nível de vida a conservação do seu império e a satisfação do seu orgulho nacional [...]. Para um caucasiano ou um báltico, os russos são espartanos nada desembaraçados e particularmente explorados. Comparativamente, as repúblicas federadas são países felizes, de confortável nível de vida, onde o automóvel fez a sua aparição, porque há mais veículos individuais em Tbilissi [...], capital da Geórgia, do que em Moscou, capital da União, e que, ainda assim, é privilegia relativamente à província russa.

Certas repúblicas, sobretudo as caucasianas, são mal controladas pela polícia [...]. Também na Geórgia se encontra, portanto, a inevitável associação da liberdade com o carro.

Nas regiões meridionais da União, na Moldávia, no sul da Ucrânia, nas repúblicas do Cáucaso, a agricultura já está virtualmente descoletivizada: os camponeses do mar Negro vendem livremente, na Rússia, os produtos dos seus pomares. O seu espírito empresarial é proverbial, chegando ao ponto de fretar aviões para venderem os seus frutos nos mercados de Moscou [...].

A República Socialista Soviética da Rússia possuía todas as características do estalinismo econômico puro. As repúblicas não estão mais do que parcialmente libertas dele: o seu nível de vida é mais elevado do que na Rússia, a agricultura está muitas vezes descoletivizada de fato, se não de direito. Mas o poder soviético continua a lutar pela apropriação de, pelo menos, uma parte da mais-valia local, como demonstram os incessantes processos ‘econômicos’ nas repúblicas periféricas. As indústrias locais, ao contrário da agricultura, continuam no seu conjunto sob o controle do Estado central, mas a fraude antiestatal atinge, aí, níveis recordes [...]. A solidez global do sistema repousa sobre a passividade e o nacionalismo do povo russo, que financia as despesas militares e suporta a completa ineficácia econômica do comunismo puro. No seu estado de equilíbrio atual, o sistema esgota o seu centro. (TODD, 1977, p.128).

O autor confere não só espaço econômico para a atuação do mercado e da iniciativa particular como indica espaços físicos privilegiados para eles, Para em seguida negá-los. Talvez seja necessário para reforçar sua tese do fracasso econômico soviético – que é inegável para o fim dos anos 1970, mas insustentável para antes disso<sup>6</sup>.

Para Fernandes (1991), a existência de mecanismos capitalistas e socialistas na URSS levou ao bloqueio mútuo de ambas as direções possíveis – de retorno ao capitalismo ou de avanço para o socialismo – até o momento que uma nova direção política resolveu impor o sacrifício ao país para atingir seus objetivos.

## **A sociedade de consumo**

Pode parecer um descabimento falar em sociedade de consumo na terra das filas. Mas após Stalin, o padrão de consumo soviético mudou. Além disso, parte das filas era causada não pela falta de produtos<sup>7</sup> mas pelos

---

6 “Os países do ‘bloco soviético’ experimentaram, desde os anos 60, uma série de reformas econômicas que visavam acentuar o papel da concorrência nas suas economias. Mas estas reformas tenderam a enfatizar, unilateralmente, a incorporação de mecanismos de estímulo do mercado (como a transformação do ‘lucro’ na meta da produção das empresas) sem adotar os mecanismos mais punitivos da concorrência (como o recurso à ‘falência’ para punir uma gestão empresarial ineficiente). As reformas também tenderam a ter seus impactos mitigados pela persistência de um alto grau de planificação estatal centralizada e da estatização do grosso das forças produtivas. Assim, persistiam obstáculos para o pleno desenvolvimento de uma economia capitalista na União Soviética, ainda que ‘encoberta’ pela estatização global das forças produtivas.” (FERNANDES, 1991, p.257-258).

7 Ao menos não para os produtos essenciais. Após 1947, o país viu o fim dos cartões de racionamento. Estes foram vistos com pouca frequência até 1989, com a desestruturação produtiva provocada pela *perestroika*. Ocorreram racionamentos de pão no inverno de 1963-64 e em 1979. A imagem das filas, tão marteladas pela visão ocidental, concebem o consumidor soviético como passivo. O produto em falta numa loja poderia sobrar em outra, na mesma cidade, em decorrência dos erros do ministério do abastecimento. E os soviéticos costumavam andar muito para encontrar o que queriam: poderiam vir do campo para a capital regional, comumente mais abastecida, para fazer suas compras. Se recebia um bilhete com o lugar de espera na fila para um produto e a data prevista, não raramente acabava

métodos de gerenciamento dos estabelecimentos comerciais, ainda seguindo o velho método de atendentes, como em uma mercearia. O surgimento dos supermercados, nos anos 1980, diminuíram as filas, já que cada consumidor poderia ir até a prateleira escolher o que desejava. O efeito negativo para a economia foi o fortalecimento da tendência de estocagem entre a população. As distorções na economia soviética significavam a existência de uma produção de bens com pouca procura, e que não enfrentavam fila, como outros que sempre estavam em falta, como carne bovina.

Em alguns países, como a Alemanha Oriental, o uso de marcas pelos produtos era um procedimento universal. Era possível escolher os produtos considerados de melhor qualidade pela opinião – e renda – do público. Havia marcas populares de café, conservas e de bens de consumo que existem ainda hoje. Na URSS, essa era uma prática bem menos comum. Pneus, por exemplo, não possuíam marcas. Saíam das fábricas sem qualquer indicador da procedência que fosse acessível ao consumidor. Este desenvolveu métodos próprios para hierarquizar sua preferência. Ainda no caso dos pneus, sinais como linhas laterais, pequenos detalhes, podiam demonstrar quem era o fabricante, podendo o soviético opinar pelo melhor produto.

Todd reconhece a sociedade de consumo para os casos húngaro, tchecoslovaco, alemão oriental ou polonês. Mas se nega a reconhecer o mesmo na URSS. A ideologia centralizadora, que justificava a forma da propriedade, o poder e a natureza do campo político, baseava-se numa ilusão, sustentada porque alguns setores eram de fato centralizados, como o de bens de produção. Não se pode negociar trilhos de trem, tanques, altos-fornos ou megawatts na feira livre. Já a produção de bens de consumo facilmente saíria fora do poder do partido, dos ministérios, do *Gossnab*.

A URSS não é um mundo de transistores, de *gadgets*, de televisores, de blue-jeans e de automóveis. É preciso considerar que qualquer desenvolvimento da produção de objetos de consumo individual desenvolveria na URSS, o setor do mercado negro, livre ou paralelo. O sistema soviético não se pode empenhar no rumo de uma sociedade de consumo porque tal implicaria um crescimento automático do setor livre à custa do setor centralizado (TODD, 1977, p.89).

Mercado e consumo significariam igualmente a possibilidade de escolha, a manifestação da individualidade por fazer uma opção e não outra, o que desaguardaria, inevitavelmente, numa nova consciência e no clamor de democracia política.

---

recebendo em casa o aviso da chegada da mercadoria antes do prazo (CHERNYSHOVA, 2013, p.90). As filas às vezes eram inevitáveis. Como qualquer um que frequente bancos conhece bem.

Não haverá sociedade de consumo no quadro do atual sistema social da URSS, porque o consumo de massa contém, em germe, a anarquia [...]. Sabe-se que uma alta do nível de vida numa sociedade pobre tem por efeito uma desestabilização das mentalidades tradicionais, porque o nível de aspiração dos indivíduos progride mais rapidamente do que seu nível de vida. As revoluções tendem a produzir-se nestas fases iniciais de enriquecimento [...]. O automóvel é um fator de libertação e uma garantia de liberdade [...]. O automóvel, uma vez ao alcance das massas, constitui um problema à polícia, tanto na URSS como em qualquer outro lado. (TODD, 1977, p.90-92).

É a velha tese de que liberdade econômica – ao menos de alguns – leva à liberdade política. O que os regimes de Pinochet e da China, a partir de Deng, mostraram ser falso. A própria explosão de consumo na era Krushev não levou ao colapso do sistema ou ao clamor por uma democracia liberal burguesa. Pelo contrário, alguns setores manifestaram-se contra a abertura, pedindo um retrocesso. Ocorreram greves por isso. Enquanto isso a vida privada era restabelecida com o fim da construção de *kommunalkas*, as casas coletivas em que diversas famílias moravam sem privacidade, dividindo refeitório e cozinha, substituídas por uma avalanche de edifícios de apartamentos familiares; pela possibilidade de se vestir à ocidental<sup>8</sup>, como a chegada das meias de náilon para as soviéticas; com a possibilidade real do trabalhador comum passar suas férias na Crimeia; de se alimentar bem, mesmo que a safra sofresse um desastre; de adquirir um instrumento musical para tocar – mesmo no *campus* universitário da época de Krushev, se fosse longe o suficiente da milícia – o rock americano; de passar seu tempo com amigos no bar ou em um clube fora do âmbito dos sindicatos e fábricas; já que agora havia mais rublos nas mãos de trabalhadores e aposentados e, igualmente importante, bens de consumo nas lojas para serem comprados. Chernyshova (2013, p.81) mostra outro cenário para os mesmos anos 1970 – o consumo de bens como móveis, roupas, cosméticos e eletrodomésticos (com especial atenção para a TV em cores e o toca-discos) superou, e muito, o de bens de subsistência, como alimentos<sup>9</sup>. A renda do trabalhador dobrou entre 1960 e 1980. O acesso a

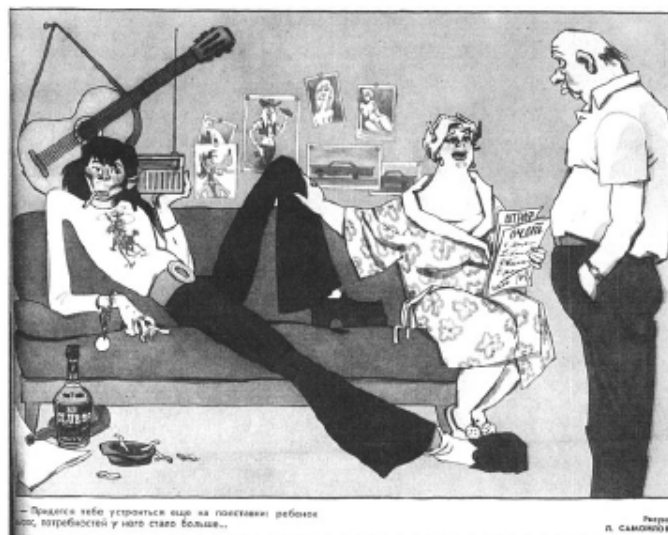
8 Desde que não fosse com a moda de grupos transgressores, como os Beatles em seus primeiros anos, o que rendia aos jovens serem tosquidos de suas cabeleiras e terem suas calças boca de sino transformadas em calções pela milícia – a polícia regular, que cuidava dos crimes comuns, separada do KGB. Na segunda metade dos anos 1960 a repressão do regime aos admiradores da moda ou música da maioria dos grupos inovadores do ocidente desapareceu, como também contra a manifestação religiosa. O célebre cantor Eduard Khil, o Sr. Trololó, aparecia com ternos com lapelas e golas da moda ou calças boca de sino, como as apresentadoras soviéticas compareciam com a última moda das estrelas americanas. Moda que não ficou restrita à mídia, também ocupando as ruas. O rock e a música disco se popularizaram.

9 Um dos padrões de consumo era o apego pelas novidades. Em 1980 chegaram tapetes para banheiro à loja de departamentos GUN, a maior do país. Coisa inédita então. Em meio à confusão das consumidoras, os

esse novo mundo do ‘luxo’ despertou a ira dos estratos médios soviéticos, que apoiaram as políticas desigualitaristas formuladas por Gorbachev.

Chernyshova (2013) aponta uma cultura de consumo nos anos Brejnev – quando a renda do soviético (e mesmo do russo ou ucraniano de hoje) e a oferta de produtos estiveram no auge. Para os 90% da população que não fazia parte do partido comunista, ser consumista, se pudessem, não era algo para ter vergonha. A própria propaganda oficial mudou o tom para a prosperidade, nos anos Kruschev, e para o consumo socialista nos anos Brejnev. Com o tempo até os membros do partido, em posições baixas, percebiam o consumo como algo benéfico. Aqueles que desfrutavam de altas posições consumiam como as classes favorecidas no ocidente há muito tempo, como as lojas exclusivas da *nomenklatura*, seu acesso preferencial a mercadorias importadas, que ia de carros, como Mercedes no lugar das limusines Volga e Zil nacionais, até cigarros Marlboro – que o soviético comum, com um pouco de sorte na loja de departamentos, ou dinheiro e coragem para enfrentar os preços do mercado negro, poderia obter também. Esperava-se que o consumidor soviético participasse da celebração de um consumo moderado, crescente, mas guiado pelas autoridades, diferente do consumismo ocidental, mas longe do ascetismo estalinista.

**Figura 1:** “Eu não quero ABBA! Quero um jeans da moda!”

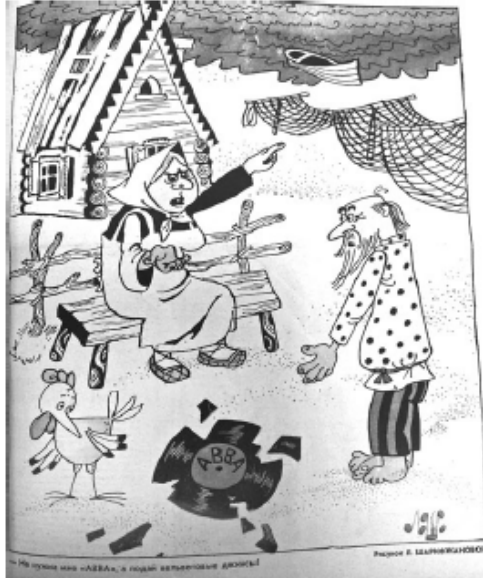


**Fonte:** Revista Krokodil, 1974-81. CHERNYSHOVA, Natalya. *Soviet consumer culture in the Brezhnev era*. Nova York: Routledge, 2013, p.128.

---

tapetes se esgotaram em instantes. Era prático levar sacolas extras para o caso de pechinhas, novidades, produtos em falta que reapareciam ou aqueles que estavam se esgotando e era preciso estocar.

**Figura 2:** “Você precisa de um segundo emprego: a criança cresceu, suas necessidades aumentaram”.



Sátira ao modismo ocidental. Detalhe para o lobo, na parede do jovem, personagem do desenho soviético *Nu Pogadi*, similar a Tom & Jerry. O lobo era dissoluto e também andava na moda americana. **Fonte:** Revista Krokodil, 1974-81. CHERNYSHOVA, Natalya. *Soviet consumer culture in the Brezhnev era*. Nova York: Routledge, 2013, p.37.

**Figura 3:** Loja de departamentos em Minsk, Bielorrussia, em 1983.



**Fonte:** Revista Krokodil, 1974-81. CHERNYSHOVA, Natalya. *Soviet consumer culture in the Brezhnev era*. Nova York: Routledge, 2013, p.44.

## **A URSS no mercado global de investimentos e financiamento**

A presença pioneira da URSS no mercado global, sem dúvida, começou com a própria Revolução de Outubro. Exportar era a única maneira de obter fundos em moeda forte, como o dólar ou a libra, e assim conseguir importar. O Tratado de Rampallo, com a Alemanha de Weimar, previa não apenas a cooperação militar, mas também econômica, com uma pauta de importações de *commodities* soviéticas e importações de tecnologia e bens industriais.

Stalin procurou os recursos necessários para a industrialização acelerada, inicialmente, com a venda de bônus aos camponeses, em 1927. A entrada de recursos foi mínima. A poupança interna teria que ser efetuada por meio da acumulação primitiva socialista – a diferença entre o valor do trabalho dos operários e da produção agrícola dos camponeses e do que o Estado lhes pagava, de fato. Ainda assim, para a importação de fábricas prontas, como as vendidas por Ford já completas, era necessária uma moeda conversível e forte. O rublo não podia cumprir esse papel. A exportação de cereais para a Europa era a fonte de obtenção de divisas.

Nos anos 1950 a pauta de exportações da URSS mudou. Passou de gêneros agrícolas para maquinário. Mudou também o destino de suas exportações: dos países ricos da Europa para as jovens nações emancipadas do colonialismo. O maquinário da URSS não era competitivo com o que se produzia na Inglaterra ou Estados Unidos. Porém tinha preços atrativos para os novos governos do Terceiro Mundo que precisavam modernizar suas nações. Além disso, a URSS oferecia empréstimos para a compra de seus produtos. Outra fonte de receita era a venda de produtos com a qualidade similar à americana: fuzis automáticos, tanques, caças. Apesar de continuar vendendo maquinário e armamento para os países pobres (este último mais do que nunca nos anos 1970 e 1980), as *commodities* voltaram a dominar os bens de exportação: energia, como petróleo e gás representavam ingressos muito maiores que os de bens industriais. Já no campo das *commodities* agrícolas o país passou de exportador para importador, nos anos 1960.

A URSS mantinha um banco na Europa Ocidental para manter os contatos econômicos com seus parceiros comerciais, o Eurobank. Com a política de amizade com os países pobres e o aumento do comércio com eles, o governo criou novos bancos: o *Moscow Narodny*, o *West Bank*,



o *East-West United*, o *Donausbank*, o *Wozchod Handelsbank*, o *Ost-West Handelsbank*, etc<sup>10</sup>.

Para Fernandes (1991), a URSS passou a montar uma rede imperialista de atrelamento financeiro de países pobres à sua tecnologia, mercado e crédito, pois faria a venda casada de seus produtos: oferecia o crédito com a condição de ser gasto com bens soviéticos. A taxa de juros era atrativa: 1% ao ano nos tempos de Stalin; 2,5% ao ano, dos anos 1960 ao fim da década de 1970. Entre os últimos anos de Brejnev e o governo Gorbachev a taxa foi elevada para a média internacional de 6,5%. Para outros autores, esse imperialismo, em termos leninistas de dependência econômica, era abandonado pela visão do imperialismo militar, com a ocupação do Afeganistão.

Nos anos 1960, a dívida dos países pobres não socialistas (como Argélia, Iraque, Indonésia, Egito, México, etc.) era maior que a dívida dos países socialistas com a URSS. Nos anos 1970, esse quadro inverteu-se com a entrada de novos países de orientação socialista (Angola, Moçambique, Etiópia, Somália, etc.) no conjunto dos devedores aos soviéticos. Os empréstimos soviéticos e projetos conjuntos criavam relações com empresas de países capitalistas ricos em países capitalistas ricos (como a maior petroleira belga, de capital soviético), com empresas de países capitalistas ricos em países capitalistas pobres e em países socialistas pobres. Um exemplo era o financiamento soviético para refinarias da americana Shell, em Angola, protegidas dos guerrilheiros da UNITA financiados pelos americanos, por tropas cubanas armadas pelos soviéticos.

Outro exemplo são as relações de empréstimos e empreendimentos conjuntos com empresas brasileiras durante a ditadura militar. Por mais anticomunista que fosse o governo brasileiro, ele aceitava os créditos, engenheiros e maquinário soviético para atuar no exterior. Da mesma forma, emprestou dinheiro para a Polônia<sup>11</sup>.

---

10 “Em 1972 [...] uma das três empresas seguradoras com participação de capital soviético no Ocidente, a *Black Sea and Baltic Insurance Company Ltd.*, assumindo plenamente as suas novas atribuições, participou do programa de seguros da empresa norte-americana *Overseas Private Investment Corporation* (OPIC), segurando investimentos privados dos EUA contra o risco de expropriação em função de revoluções ou mudanças políticas em países do ‘Terceiro Mundo’.” (FERNANDES, 1991, p.182).

11 “Nos anos 80, desenvolveu-se, também, a associação de empresas soviéticas com grupos privados dos países capitalistas dependentes mais industrializados (como o Brasil e a Índia) para operar em outros países do Terceiro Mundo. No Brasil, a empresa pioneira neste tipo de associação com os

Após o congelamento das relações com a URSS, no governo Dutra, o Brasil voltou a construir relações comerciais com os soviéticos em 1963, no governo Goulart. Entretanto fizera empréstimos já nos anos do governo Kubistchek.

Em 1967, foi estendido um financiamento no valor de 100 milhões de dólares, com uma taxa de juros de 4% ao ano, para a aquisição de maquinaria soviética. Na década de 70, as principais operações envolveram o financiamento de turbinas hidrelétricas, instaladas em usinas como as de Capivara, Sobradinho e Ilha Grande.

No início dos anos 80, a União Soviética procurou diversificar as áreas dos seus financiamentos, no Brasil. Por ocasião da visita do então ministro do Planejamento brasileiro, Antonio Delfim Netto, a Moscou, a empresa COALBRA acertou com duas empresas soviéticas a montagem de uma usina para a produção de álcool e gás carbônico em Uberlândia, recebendo créditos soviéticos no valor de 6 milhões e 500 mil dólares para o projeto. Na época, a empresa soviética *Technoexport* também acertou um contrato para a prospecção de petróleo no estado de São Paulo com a empresa Paulipetro, criada pelo então governador Paulo Salim Maluf. A URSS procurou, ainda, avançar na montagem de *joint-ventures* com empresas brasileiras para operação em outros países. (FERNANDES, 1991, p.168).

Quando Kruschew iniciou o empréstimo, em grande escala, para países não socialistas, a intenção era eminentemente política e geoestratégica, estabelecendo a amizade com os soviéticos em regiões importantes para a URSS, como o Egito, com o Canal de Suez, e retirando a URSS do isolamento que os Estados Unidos planejara. Rapidamente, foi percebido, também, como fonte de lucro e de dívidas fortes para Moscou. O que elucida eventos inexplicáveis, sob o ponto de vista ideológico, como os empréstimos para a Shell, para regimes anticomunistas como o brasileiro<sup>12</sup>, ou seguradoras em países com processos revolucionários.

### **Considerações finais**

Várias práticas da NEP ressurgiram após 1953, porém controladas por alguma agência estatal. Com o tempo, as primeiras etapas da *perestroika* promoveriam um retorno pleno da NEP, e mesmo sua superação por

---

soviéticos foi a construtora Norberto Odebrecht. A construtora se associou a empresas soviéticas para construir um túnel hidrelétrico com mais de 20 quilômetros de extensão, além de todo o sistema de eletrificação e irrigação, para um conjunto industrial em Lima, Peru. Outro projeto da construtora, em associação com empresas soviéticas, foi a construção da central hidrelétrica de Capanda, em Angola, envolvendo recursos da ordem de 600 milhões de dólares.” (FERNANDES, 1991, p.177).

<sup>12</sup> Entre 1974 e 1975 a URSS emprestou 950,5 milhões de dólares para o governo brasileiro ou empresas brasileiras. Mas as maiores beneficiadas foram empresas e agências estatais, como o DNER, a rede ferroviária estatal, empresas estatais de telecomunicação (Minas Gerais) e eletricidade (Goiás), o governo estadual e a cidade de São Paulo, a Petrobrás. (FERNANDES, 1991, p.181).

uma restauração reacionária do capitalismo e do autoritarismo do fim do czarismo. Como mostra Hobsbawm, a economia soviética, e suas práticas de mercado negro e economia cinzenta, abriram os olhos para a existência e o funcionamento delas, também, no capitalismo. Hobsbawm (2001, p.365) aponta que o sistema do socialismo real entrou em colapso ao se abrir para o exterior e não suportar a concorrência com o capitalismo. Fernandes percebe essa questão como de política econômica, não como o choque e absorção de dois sistemas, mas como as escolhas da liderança soviética – de abandonar o isolamento para buscar benefícios políticos e econômicos de uma maior presença global, que acarretou na percepção pessoal desses políticos (e setores sociais com a mesma visão) que o sistema capitalista era uma melhor opção do que o socialista – uma maior integração seria possível apenas com a mudança sistêmica.

O mundo real no qual viviam os soviéticos foi obscurecido pela propaganda política e ideológica. Rever temas como consumo, mercado e iniciativa privada reaproximam daquela realidade. Ideologias em voga pressupõem que quanto mais livre, mais isento de regras e da presença Estatal, mais próspera e eficiente será uma economia. No entanto, a URSS experimentou um processo, majoritariamente, orientado de abertura, de reconhecimento do mercado, de liberdade econômica e de iniciativa. No entanto, o que se percebeu não foi o incremento da produção e da eficiência, e sim sua desorganização.

### **Referências bibliográficas**

AGANBEGUIAN, A. *A revolução na economia soviética*. Mira-Sintra: Europa-América, 1988.

BLACKBURN, R. (org). *Depois da queda*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

BRZEZINSKI, Z. *O grande fracasso*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1990.

BROWN, A. *The Rise and fall of communism*. Londres: Harper Collins, 2010.

CHERNYSHOVA, N. *Soviet consumer culture in the Brezhnev era*. Nova York: Routledge, 2013.

CLAUDÍN, F. *A oposição no socialismo real*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

- FERNANDES, L. *O enigma do socialismo real*. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.
- \_\_\_\_\_. *URSS: Ascensão e queda*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1991.
- FERREIRA, O. *Perestroika: da esperança à nova pobreza*. São Paulo: Inconfidentes, 1990.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ILIC, M.; SMITH, J. *Khrushchev in the Kremlin*. Nova York: Routledge, 2011.
- KAGARLITSKY, B. *A desintegração do monólito*. São Paulo: UNESP, 1993.
- LEWIN, M. *O século soviético*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- NOVE, A. *A economia do socialismo possível*. São Paulo: Ática, 1989.
- POCH-DE-FELIU, R. *La gran transición*. Barcelona: Crítica, 2003.
- POMERANZ, L. (org). *Perestroika*. São Paulo: USP, 1990.
- SEGRILLO, A. *O declínio da URSS*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- TODD, E. *A queda final: a decomposição da esfera soviética*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- VOLKOGONOV, D. *Os sete chefes do Império Soviético*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

## **Análise da produção científica sobre Educação Inclusiva no contexto da Educação Física**

Evelline Cristhine Fontana  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*  
*Irati - PR*

**Resumo:** O estudo analisa a produção científica relacionando a Educação Inclusiva com a Educação Física, entre os anos 2000 e 2011. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, permeada por reflexões sobre Educação Inclusiva, Educação Física Inclusiva e Formação de Professores. A coleta de dados foi realizada em periódicos nacionais classificados com qualis B1 e B2 da área da Educação Física. Para a seleção dos artigos foram consultados os sites dos periódicos selecionados, a partir das palavras-chaves: Educação Física Inclusiva/Adaptada e Formação de Professores. Os resultados apontam, no período, dezesseis (16) artigos sobre os temas. De acordo com os resultados, percebe-se que os artigos publicados sobre o tema apresentam como temáticas principais: práticas e políticas inclusivas nas aulas de Educação Física, formação de professores, percepções de professores/gestores e alunos sobre a Inclusão e reflexões em torno da Inclusão nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Produção de Conhecimento. Educação Física Inclusiva.

**Abstract:** This study examines the literature related to Inclusive Education in the Physical Education area, between 2000 and 2011. It is a bibliographical review, focusing on reflections on Inclusive Education, Physical Education and Inclusive Teacher Education. Data collection was carried out in national journals classified qualis B1 and B2 in the area of Physical Education. The selection of the articles was made by consulting the websites of selected journals, using keywords, such as: Inclusive and Adapted Physical Education and Teacher Education. The results show sixteen articles were published in the selected period of investigation in the area of Physical Education, having as main themes, the following: practical and inclusive policies in Physical Education classes; teacher training; perceptions of teachers, administrators and students about inclusion; and also reflections on the theme Inclusion in the Physical Education classes.

**Keywords:** Knowledge production; Inclusive Physical Education. Introdução

Para abordar o tema proposto, parece fundamental remeter ao processo de formação de profissionais de Educação Física, fazendo uma breve diferenciação entre as distintas formações: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, de acordo com as legalizações.

A partir da Lei nº 9.696/98, regulamenta-se a profissão em Educação Física e criam-se os Conselhos Regionais de Educação Física e o Conselho Federal. A Resolução CNE/CP 01/2002, do MEC, que *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, é, de fato, a disparadora dessa busca por uma formação mais consistente no âmbito das Licenciaturas. Com essas Diretrizes devem dialogar as Diretrizes específicas referentes a cada componente curricular, como é o caso da Resolução CNE/CES 7/2004, da Educação Física.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena em Educação Física, são instituídas em 2004, por meio da Resolução CNE/CES nº 7/2004. Portanto, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física passaram a serem graduações diferentes, em que o licenciado em Educação Física está habilitado para atuar na docência em nível de Educação Básica e o bacharel para atuar em ambiente não escolar.

Pensando em uma necessidade atual da sociedade qual seja a “inclusão social” e relacionando-a com a prática do profissional de Educação Física e os processos de educação inclusiva, nos surgem inúmeros questionamentos: será que a formação acadêmica e docente oferecida nas universidades está direcionada para essa área de atuação? Quais são as disciplinas/conteúdos/metodologias selecionados para compor um currículo inclusivo na formação do profissional de Educação Física? Como essas questões estão sendo abordadas no interior dos cursos de Educação Física? O futuro professor de Educação Física sabe que aluno irá receber na escola, tem uma compreensão da diversidade de alunos com quem irá lidar? O que aprendeu no decorrer do curso lhe dá subsídios necessários para tomar atitudes no contexto de atuação educacional?

Tais questionamentos são relevantes tanto para a formação do bacharel quanto para o licenciado em Educação Física. No entanto, para os propósitos desse artigo direciona-se as discussões para o âmbito da formação do professor e sua relação com o currículo para a educação inclusiva. A educação inclusiva é um tema que ganha espaço nas produções

científicas e o objetivo do estudo é identificar o que é produzido sobre a temática e publicado nos principais periódicos da Educação Física, na primeira década do século XXI.

O professor de Educação Física, juntamente com toda a comunidade escolar, também tem um papel de suma importância na escola. A ele cabe a responsabilidade de atuar na educação dos alunos, proporcionar práticas desportivas e vivências grupais sem que haja distinções, discriminação e preconceitos, dominar conteúdos específicos de sua área: conhecer e compreender a realidade social dos alunos, adequar as atividades de ensino de acordo com as características dos alunos, entre outras responsabilidades.

Para Freitas e Pereira (2006), pensar em inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais exige uma reflexão sobre a formação do professor e as práticas pedagógicas atuais. Para a atuação no campo da inclusão não basta apenas experiência na área. Também é importante o conhecimento teórico, científico e metodológico, que está à disposição seja em livros, periódicos, revistas científicas e em outros meios.

A produção de conhecimentos, ou seja, os estudos científicos realizados em determinada área do saber servem de apoio para a sociedade em geral e particularmente, para professores e alunos em processo de formação profissional. Estes permitem conhecer a comprovação ou a contestação de determinados conhecimentos normalmente reconhecidos apenas em nível do senso comum. A inclusão social, por exemplo, é objeto de críticas e afirmações nem sempre confirmadas pelos estudos científicos e a falta de maior conhecimento sobre o tema em muito contribui para ampliar o preconceito e as práticas excludentes.

Devido à grande importância de incluir alunos com necessidades especiais no âmbito regular de ensino e inclusive nas aulas de Educação Física, cabe fazer uma reflexão sobre o assunto e acompanhar as produções científicas realizadas e publicadas em periódicos da grande área da Educação e da Educação Física, para que seja possível analisar as informações de como é abordada a questão da formação em Educação Física para o processo de inclusão.

Diante do exposto, o estudo objetiva levantar a produção científica sobre o currículo da Educação Física para a Educação Inclusiva nas revistas nacionais de Educação Física com *qualis* B1 e B2. Interessa investigar as abordagens do assunto nas publicações de periódicos relevantes e conceituados da área.

## Metodologia

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, e particularmente nas aulas de Educação Física, é algo que preocupa os pesquisadores, futuros docentes e já professores de Educação Física. Nesse sentido, esse estudo levanta informações em relação à produção de conhecimentos sobre educação inclusiva no contexto da Educação Física. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, permeada por reflexões sobre a Educação Inclusiva, Educação Física Inclusiva e a Formação de Professores. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituída por artigos científicos e cuja perquirição é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo.

Análise de conteúdo é um instrumento metodológico utilizado para investigar e interpretar dados de certo materiais (artigos, livros, teses) (BARDIN, 1977). A catalogação de informações científicas consiste em tomar nota de todos os elementos necessários para a elaboração de um trabalho científico. (SEVERINO, 1996).

É a análise que vai permitir observar os componentes de um conjunto, perceber suas possíveis relações, ou seja, passar de uma idéia chave para um conjunto de idéias mais específicas, passar à generalização e, finalmente à crítica. (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 28).

São utilizados, como fontes de informações para a coleta de dados, os periódicos nacionais da área da Educação Física com *qualis* B1 e B2, visto que, no período da pesquisa, não foram encontrados periódicos nacionais na área 21 (Educação Física) com *qualis* A1 e A2, esse fato justifica a escolha por periódicos com *qualis* A.

*Qualis* é um conjunto de procedimento de avaliação para a estratificação da qualidade da produção de conhecimentos nos programas de pós-graduação, utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A classificação dos periódicos é realizada por áreas de conhecimentos, que são enquadradas em indicativos de qualidade, considerando A1 - o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero (BRASIL, 2011).

Os periódicos utilizados para a coleta dos artigos referentes ao tema investigado, são apresentados no quadro abaixo.



**Quadro 1 - Periódicos da área da Educação Física**

<i>Qualis B1</i>	<i>Qualis B2</i>
Motriz: Revista de Educação Física (UNESP)	Ciência e Saúde Coletiva
Movimento (UFRGS)	Paidéia (USP – Ribeirão Preto)
Revista Brasileira de Medicina do Esporte	Impulso (UNIMEP)
Revista de Saúde Pública	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde
	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
	Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano
	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
	Revista de Educação Física (UEM)
	Saúde e Sociedade (USP)

De acordo com o exposto, foram realizadas buscas em quatro (4) periódicos com *qualis* B1 e em dez (10) periódicos com *qualis* B2, todos da área da Educação Física.

A seleção dos artigos dá-se a partir dos seguintes critérios: 1) publicações compreendidas no período de janeiro de 2000 a agosto de 2011; 2) a presença das palavras-chave Educação Física Inclusiva/Adaptada e Formação de Professores, as palavras-chave associam-se com uma ou mais das outras, não as considerando isoladamente.

No final da coleta de dados foram selecionados dezesseis (16) artigos que compuseram o *corpus* de análise. Os artigos foram selecionados de acordo com o objetivo do estudo. Para realizar análise da literatura coligida elaborou-se uma planilha em documento Excel contendo área, periódico analisado, *qualis*, mês e ano de publicação, volume, número, autores, título do artigo, resumo e palavras-chave. Após leitura minuciosa realizaram-se anotações no sentido de aproximar os textos que mantinham semelhanças, diferenças e estabelecer as categorias de análise.

### **Análise e discussão dos resultados**

O presente estudo objetiva levantar a produção científica sobre a Educação Inclusiva no contexto da Educação Física, foram analisados os periódicos da Educação Física com *qualis* B1 e B2, totalizando 14 periódicos. Uma análise da produção de conhecimentos permite observar o que cientistas e pesquisadores desenvolvem e descobrem sobre determinado tema.

## Pesquisas sobre Educação Inclusiva no âmbito da Educação Física

A busca dos dados inclui quatorze (14) periódicos nacionais da área da Educação Física, a fim de selecionar artigos que relacionam a Educação Física com a Educação Inclusiva, de acordo com o objetivo proposto. O quadro 2, exibe as pesquisas que compuseram o *corpus* de análise dos periódicos com *qualis* B1 e B2 da área Educação Física.

**Quadro 2** – Pesquisas envolvendo Educação Física Inclusiva/Adaptada, *qualis* B1 e B2.

Mês/ Ano	Periódicos	V.	N.	Autor	Título
maio/ ago. 2007	Movimento (UFRGS)	13	2	FALKENBACH, Atos Prinz; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores	A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil
jan./abr. 2008	Movimento (UFRGS)	14	1	CHICON, José Francisco	Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar
abr./ jun. 2009	Movimento (UFRGS)	15	2	GORGATTI, Márcia Greguol; JÚNIOR, Dante de Rose	Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física
jul./set. 2009	Motriz: Revista Brasileira de Educação Física	15	3	SILVA, Cláudio Silvério; NETO, Samuel de Souza; DRIGO, Alexandre Janotta	Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes
jul./set. 2010	Motriz: Revista Brasileira de Educação Física	16	3	SOUTO, Maria da Conceição Dias; LIMA, Marilena Guimarães; SILMA, Vernon Furtado; HENRIQUE, José	Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva
out./ dez. 2010	Motriz: Revista Brasileira de Educação Física	16	4	COSTA, Vanderlei Balbino	Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente

(Continua...)

(Continua...)

<b>Mês/ Ano</b>	<b>Periódicos</b>	<b>V.</b>	<b>N.</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
jan./ mar. 2011	Movimento (UFRGS)	17	1	FONSECA, Michele Pereira de Souza; SANTOS, Mônica Pereira	Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de Professores em Educação Física: analisando as ementas
2003	Revista da Educação Física (UEM)	14	1	RODRIGUES, David	A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas
2004	Revista da Educação Física (UEM)	15	2	BELTRAME, Thais Silva; RIBEIRO, Joyce	Atitudes de graduandos em Educação Física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais
2004	Revista da Educação Física (UEM)	15	2	FILUS, Josiane; MARTINS Jr., Joaquim	Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência
maio 2004	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	25	3	RIBEIRO, Sonia Maria; ARAÚJO, Paulo Ferreira	A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira
maio 2004	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	25	3	MELO, José Pereira	O ensino da educação física para deficientes visuais
maio 2004	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	25	3	COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni	Educação Física e Esporte Adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/ inclusão e perspectivas para o século XXI
abr./ jun. 2005	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	19	2	CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero	Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo
jan. 2007	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	28	2	FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica	Didática da educação física e inclusão

(Conclusão.)

Mês/ Ano	Periódicos	V.	N.	Autor	Título
jan./ mar. 2011	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	33	1	MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos Prinz; RISSI, Simone	Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física

Após a leitura e anotações dos artigos com *qualis* B1 e B2 da Educação Física, foram estabelecidas quatro categorias de análise para os artigos selecionados. São elas: 1) práticas e políticas inclusivas nas aulas de Educação Física; 2) formação em Educação Física para a inclusão; 3) percepção dos professores e alunos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física; 4) pesquisas reflexivas/descritivas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.

### **Pesquisas que abordam práticas e políticas inclusivas nas aulas de Educação Física**

Em relação a essa categoria de análise, foram elencados nove artigos para análise. Salienta-se que alguns estudos são do tipo reflexivo em relação às práticas e políticas inclusivas. (FALKENBACH, 2010; CHICON, 2008; SILVA, 2009; SOUTO, 2010; COSTA, 2010; MELO, 2004; FALKENBACH, 2007; ALVES, 2010; MAZZARINO, 2011)

Falkenbach (2007) investiga, em seu estudo, a inclusão de crianças com necessidades especiais na prática pedagógica da Educação Física. A metodologia utilizada é de corte qualitativo, os sujeitos que participam do estudo são professores de educação física que atendiam crianças com necessidades especiais em suas aulas. Como instrumentos para a coleta de dados utiliza entrevistas e observações. O estudo evidencia que os professores reconhecem a inclusão como uma necessidade pedagógica, e que a formação continuada e a prática pedagógica necessitam de aprendizagens e avanços.

Chicon (2008) realiza um diálogo com o passado, elencando os principais acontecimentos históricos do caminho percorrido pela Educação Física no âmbito escolar, analisando aspectos relacionados com a inclusão e exclusão. O estudo revela o quanto na história da Educação Física os alunos com deficiência foram excluídos do processo ensino-aprendizagem e deixa pistas para a superação da exclusão.

Silva (2009) objetiva, em seu artigo, investigar o que sabem e como fazem os docentes para planejar, elaborar e aplicar os conhecimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais. É um estudo de caráter exploratório que usa as técnicas de entrevista e análise de conteúdo para a coleta dos dados. Os resultados apontam os saberes disciplinares, experienciais e pedagógicos como constitutivos da Educação Física e da Educação Física Adaptada, no planejamento, na elaboração e aplicação de conhecimentos.

Souto (2010) discute, no artigo, a importância da Educação Física integrada ao Projeto Político Pedagógico [PPP] da escola, visando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na prática da cultura corporal. A falta de um PPP integrado reflete-se na fragmentação das práticas pedagógicas e traduz-se em exclusão escolar.

Costa (2010), na pesquisa de mestrado, objetiva compreender como se dá o processo de inclusão na Educação Física Escolar dos alunos deficientes visuais incluídos na Educação Básica. A metodologia é a da pesquisa qualitativa ancorada nos princípios filosóficos da fenomenologia. Os resultados mostram que o processo de inclusão, em relação à Educação Física, encontra dificuldades para se efetivar, dada a má preparação e formação docente. Quanto aos estudantes deficientes visuais, as observações demonstram o quanto esses estão insatisfeitos com aulas de Educação Física, devido aos docentes dispensarem-nos de participar das atividades físicas esportivas e de lazer.

Melo (2004) objetiva refletir sobre o ensino da Educação Física para deficientes visuais, tendo como ponto inicial a análise do trabalho desenvolvido no Instituto de Educação e Reeducação de Cegos do Rio Grande do Norte. A realidade observada favorece o delineamento de encaminhamentos pedagógicos para o professor de Educação Física seguir para a elaboração do projeto pedagógico a ser desenvolvido com esses alunos.

Falkenbach (2007) aborda a temática da didática da Educação Física e a inclusão. Descreve as repercussões do processo didático da Educação Física desempenhado com um grupo de crianças por meio do brincar. Caracteriza-se como um estudo de caso com uso de observações. Os resultados permitem descrever que o processo didático favorece a convivência entre as crianças, amplia os meios de aprendizagem, possibilita uma interação professor/criança e promove novos recursos didáticos nas aulas de Educação Física, voltada para a questão da inclusão.

Alves (2010) avalia a funcionalidade do teste sociométrico como instrumento avaliativo do processo inclusivo de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. Todos os sujeitos são submetidos ao teste sociométrico. Os resultados encontrados indicam que durante o período letivo o aluno com deficiência apresenta dificuldades na estruturação de relações sociais com seus pares. Fica claro que o teste sociométrico é capaz de avaliar e analisar o processo inclusivo do ponto de vista social.

Mazzarino (2011) objetiva investigar o processo de inclusão e de acessibilidade de uma aluna com deficiência visual nas aulas de Educação Física. É uma pesquisa de caráter qualitativo, na modalidade do estudo de caso. O estudo conclui que a inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola contribui para um aprendizado mútuo entre os alunos, bem como que a escola e sua comunidade precisam manter-se em contínua qualificação na área.

Todos os artigos que compõem essa categoria de análise tem como metodologia a pesquisa qualitativa, mas com diferentes instrumentos para a coleta dos dados. As mais utilizadas são entrevistas e observações. De acordo com os resultados encontrados pelos autores dos artigos, é possível perceber que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas Educação Física aos poucos concretiza-se mesmo com as dificuldades encontradas pelos professores devido aos déficits da formação. As práticas e políticas inclusivas requerem capacidade dos professores de planejar, elaborar e executar as aulas de maneira inclusiva, melhor qualificação e comprometimento dos professores com a prática. Dentre os estudos dessa categoria identifica-se a preocupação com inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Educação Física. Três artigos abordam essa temática (COSTA, 2010; MELO, 2004; FALKENBACH; MAZZARINO; RISSI, 2011).

### **Pesquisas que abordam a formação em Educação Física para a inclusão**

Dentre o grupo de artigos sobre a formação em Educação Física para a inclusão, identificam-se quatro artigos (FONSECA, 2011; FILUS, 2004; RIBEIRO; ARAÚJO, 2004; CRUZ; FERREIRA, 2005).

Fonseca (2011) objetiva analisar as ementas das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo dos licenciados do curso de Educação Física da UFRJ, com o intuito de observar se e como a inclusão é abordada durante a formação acadêmica. Realiza análise documental e, dessa forma,

pesquisa as ementas de todas as 37 disciplinas obrigatórias. Para a avaliação dos dados obtidos utiliza o método de Análise de Conteúdo. No quadro geral da análise das ementas, observa que os temas relativos à dimensão da orquestração de práticas inclusivas se apresentam em maior número (36,36%). Muito emparelhados surgem os temas relativos à dimensão da criação de culturas inclusivas (29,70%) e à dimensão biológica (28,48%), e apenas 5,46% remetem à questões da dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas. Com os resultados percebe-se que há enorme ênfase nas práticas e grande preocupação com as questões físico-corporais e biológicas. Considera-se que analisar as ementas dos cursos de Educação Física, em relação à inclusão, se faz pertinente, visto que, os licenciados em Educação Física atuam na Educação Básica, e com a pluralidade de alunos.

Filus (2004) visa identificar se os conteúdos recebidos no curso de Educação Física fornecem subsídios ao profissional que forma, em relação ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Além disso, busca a identificação dos locais de atuação dos profissionais, as atividades desenvolvidas e ainda a opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Aplica um roteiro de entrevistas a uma amostra, composta por quatorze profissionais. Verifica que a metade dos sujeitos não tem qualquer contato com conteúdos relacionados à área da deficiência durante a graduação. Conclui-se que todas as disciplinas do curso de Educação Física deveriam fornecer algum conteúdo sobre como cada uma delas lida com as pessoas portadoras de deficiência.

Ribeiro e Araújo (2004), em seu artigo, discorrem sobre alguns fatos que envolvem a criação de uma disciplina nos currículos dos cursos de Educação Física, na reestruturação curricular de 1990, com conteúdos voltados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. Também enfoca a relação da implantação dessa disciplina denominada Educação Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada, com o desenvolvimento do desporto adaptado no Brasil.

Cruz (2005) objetiva acompanhar os professores de Educação Física na lida, em suas aulas, com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e em que medida um programa de formação continuada contribui. A pesquisa assenta-se em pressupostos metodológicos do grupo de focalização. A coleta dos dados dá-se por meio de entrevistas coletivas, observações e análise das aulas registra-

das em VHS e diários de campo. Os resultados encontrados indicam contradições a serem superadas no ambiente escolar, como teoria versus prática.

Nas pesquisas relacionadas com a formação dos profissionais de Educação Física para a Inclusão, identifica-se unanimidade com a preocupação sobre a qualificação dos professores que atuam ou que atuarão com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Objetivos presentes nos artigos vão desde uma reflexão histórica sobre a implantação de disciplinas voltadas para a inclusão, passando pelo processo de formação e chegando até à formação continuada. Os resultados dos artigos apontam precariedade na formação de Educação Física quando diz respeito à inclusão.

### **Pesquisas acerca da percepção dos professores e alunos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física**

São selecionados três artigos para essa categoria de análise. Eles têm como temática as diferentes percepções dos professores e alunos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. (LOPES, 2008; GORGATTI, 2009; BELTRAME, 2004)

Lopes (2008) investiga a opinião dos alunos sem deficiência sobre alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física. É uma pesquisa qualitativa com técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Foi aplicado um questionário semi-estruturado, para a análise da opinião da população investigada. Verifica-se que a participação de uma aluna com deficiência nas aulas de Educação Física nunca atrapalhou a aula. Esta aluna participa das aulas com a ajuda dos colegas e o fato de tê-la na turma não afeta o andamento das atividades. Conclui-se que os alunos sem deficiência reagem positivamente à inclusão.

Gorgatti (2009) investiga a percepção dos professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência. 90 professores responderam uma escala de afirmações. Observa-se que a percepção geral dos professores pesquisados é negativa para a inclusão. O pessimismo mais forte é por não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

Beltrame (2004) analisa as atitudes dos graduandos em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. É um estudo do tipo descritivo-exploratório e utiliza um questionário para a coleta dos dados. Os participantes mostram uma atitude positiva frente à inclusão, representada por 86,4% dos acadêmicos.



Essa categoria de análise permite observar claramente as percepções em diferentes contextos. Nota-se que os professores são negativos em relação à inclusão, justo os que deveriam conscientizar os alunos sem deficiência sobre a importância de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais. Já os alunos não deficientes reagem positivamente com a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e mostram-se dispostos a colaborar. Não é a hora dos professores começarem se espelhar e aprender com os alunos? Professores alegam que não se sentem preparados para receber esses alunos. Já os acadêmicos que entraram no campo de trabalho mostram-se positivos no que diz respeito à inclusão, talvez pelo fato da formação em Educação Física, hoje, preocupar-se mais com a questão da inclusão escolar e a participação de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

### **Pesquisa reflexiva e descritiva sobre a inclusão nas aulas de Educação Física**

Para essa categoria de análise foram selecionados dois artigos (RODRIGUES, 2003; COSTA, 2004).

Rodrigues (2003) apresenta um contexto histórico desde a aprovação da Declaração de Salamanca, realiza uma reflexão sobre a Educação Física em relação à Educação Inclusiva, por ela integrar o currículo, mas mantém às margens deste movimento inclusivo. Sugere em seu estudo que sejam melhorados os modelos de formação e apoio para possibilitar uma resposta mais adequada do professor, de Educação Física, quando se trata do processo inclusivo.

Costa (2004) explica os avanços, retrocessos e perspectivas da Educação Física e de esportes adaptados quando relacionados aos princípios da integração e inclusão. Por fim apresenta algumas reflexões quanto à perspectiva da Educação Física voltada para os portadores de necessidades especiais, neste novo milênio.

Os estudos reflexivos e descritivos permitem criar oportunidade de discussão sobre o andamento da Educação Física rumo à inclusão escolar. Estes estudos estão apoiados em teorias que os fundamentam. Os estudos reflexivos preocupam-se de maneira crítica com as políticas e práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. Neste sentido, a reflexão se coloca frente a frente com as questões da realidade, possibilitando uma relação entre pensamento e ação, para que assim se torne possível tomada de decisões na concepção crítico-transformadora.

## **Considerações finais**

Por meio dos artigos publicados em periódicos científicos é possível analisar como são abordados determinados temas. Os resultados apontaram dezesseis (16) artigos em quatorze (14) periódicos analisados. Foram classificados como pesquisa ou reflexão dentro da temática central que é a inclusão. De acordo com o objetivo do estudo, identificaram-se estudos que envolvem a formação em Educação Física e a preocupação com a inclusão. São produções meritórias por oferecer subsídios essenciais aos conhecimentos da inclusão na Educação e na Educação Física, que beneficiam os profissionais da área e a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, as produções científicas merecem maior atenção dos membros envolvidos no processo de inclusão, assim como necessitam ser estudadas com mais profundidade e detalhamento pelos profissionais da área, visto que contribuem em novas práticas inclusivas.

Na temática investigada as pesquisas enfocam políticas de inclusão, formação de professores, percepções de professores/alunos/gestores sobre a inclusão escolar, práticas pedagógicas para a inclusão e reflexões em torno da inclusão.

O estudo permite a reflexão em torno do tema aqui investigado. De acordo com os resultados encontrados, é possível perceber que maioria dos estudos são publicados a partir do ano de 2004. Isso denota que na década de 2000 ampliaram-se as preocupações com essa questão no âmbito educacional, assim como as necessidades de desenvolvimento de pesquisas nessa área. Essas temáticas decorrem das dificuldades dos profissionais ao se depararem com alunos com necessidades educacionais especiais e associam-se com formas de expressão, após a criação de algumas políticas voltadas para a Educação Especial no Brasil.

É necessário que os estudos científicos, no espaço educacional, se articulem e se aproximem da Educação Básica, fornecendo subsídios para novas práticas, superando o âmbito do discurso, visto que é na escola que os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, passam um bom período da vida, e esse ambiente deve contribuir para o desenvolvimento humano e educacional desses indivíduos.

Esse estudo também permite vislumbrar futuras investigações em relação aos temas levantados, por exemplo, buscas em dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado. Deixa-se como sugestão, aos acadêmicos e pesquisadores da área da Educação e da Educação Física, que

não ignorem a relevância e as contribuições que os estudos relacionados com a inclusão proporcionam, principalmente, para aquelas pessoas que estão ansiosamente esperando por progressos na inclusão, para que as pessoas com necessidades especiais possam usufruir dos direitos que têm de participar livremente e sem restrições de qualquer atividade, seja ela no ambiente escolar, familiar ou social.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. O processo inclusivo nas aulas de educação física: um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*. Maringá: UEM, v. 21 n. 3, 2010, 479-491.

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

BELTRAME, T. S.; RIBEIRO, J. Atitudes de graduando em educação física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista da Educação Física*. Maringá: UEM, v. 15 n. 2, 2004, 17-22.

BOMBASSARO, T.; VAZ, A. F. Sobre a formação de professores para a disciplina de Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. *Educar*, Curitiba: UFPR, v. 33, 2009. 111-128.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Qualis Periódicos*. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em 08 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Congresso Federal. Lei nº 9.696 de 1º de set. de 1998. D.O.U. nº 168 de 02/09/98. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos conselhos federais e regionais de educação física.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 25 Out. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CSE n. 7, de 31 de março de 2004.

CERVI, M. L.; TORRES, J. C. Políticas curriculares e formação de professores: o ensino da pedagogia na modalidade a distância. *Revista E-Curriculum*, São Paulo: PUCSP v. 4 n. 2, 2009.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. Porto Alegre: *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 14 n. 1, 2008, 13-38.

CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

CONFED. Nota técnica nº 3/2010–CGOC/DESUP/SESu/MEC. Esclarecimentos acerca de cursos de Educação Física nos graus Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: [www.confef.org.br](http://www.confef.org.br). Acesso em: 09 nov. 2011.

COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 16 n. 4, 2010 889-899.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre: Colégio brasileiro de ciências do esporte. v. 25 n. 3, 2004, 27-42.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo: USP. v. 19 n. 2, 2005, 163-180.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. *Paidéia*. v. 17 n. 36, 2007, 115-122.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 13 n. 2, 2007, 37-53.

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Didática da Educação Física e Inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre: Colégio brasileiro de ciências do esporte, v. 28 n. 2, 2007, 103-119.

FILUS, J.; MARTINS Jr. J. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. *Revista da Educação Física*. Maringá: UEM, v. 15 n. 2, 2004, 79-87.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: Analisando as ementas. *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v.17 n. 1, 2011, 95-116.

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. A. Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão. *Revista E-Curriculum*, São Paulo: PUCSP, v. 2 n. 2. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3185/2107>>

GORGATTI, M. G.; JÚNIOR, D. R. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 15 n. 2, 2009, 119-140.

HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. Formação acadêmica em educação física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 16 n. 1, 2010, 170-180.

LIMA, M. S. C. O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar: o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão? *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11 n. 3, 2005, 183-198.

LOPES, A. C.; NABEIRO, M. Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 14 n. 4, 2008, 494-504.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2007

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre: Colégio brasileiro de ciências do esporte, v. 33 n. 1, 2011, 87-102.

MELLO, J. P. O ensino da educação física para deficientes visuais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre: Colégio brasileiro de ciências do esporte, v. 25 n. 3, 2004, 117-131.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 11 n. 33, 2006.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteira*, Porto Alegre: UFRGS v. 8 n. 2, 2008, 55-77.

OLIVEIRA, M. A.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia*, Ribeirão Preto: USP v. 21 n. 49, 2011, 197-205.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto: USP v. 15 n. 32, 2005, 387-398.

PACHECO, J. A. Currículo entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís: UFMA v. 137 n. 39, 2009, 383-400.

RIBEIRO, S. M.; ARAÚJO, P. F. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre: Colégio brasileiro de ciências do esporte, v. 25 n. 3, 2004, 57-69.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física*. Maringá: UEM, v. 14 n. 1, 2003, 67-73.

RODRIGUES, G. M.; LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. *et al.* Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre: Colégio brasileiro de ciências do esporte, v. 25 n. 3, 2004, 43-56.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, C. S.; NETO, S. S.; DRIGO, A. J. Os professores de educação física adaptada e os saberes docentes. *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 15 n. 3, 481-492.

SOUTO, N. C. D.; LIMA, M. G.; SILVA, V. F. *et al.* Integrando a educação física ao projeto político pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva. *Motriz*, v. 16 n. 3, 2010, 762-775.

## **A disciplina de didática no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do estado do Paraná: uma análise dos planos de ensino, de 1977 a 1982**

Andrieli Dal Pizzol  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Pitanga/PR*

Manuela Pires Weissböck Eckstein  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Guarapuava/PR*

**Resumo:** Esse trabalho estuda a disciplina de Didática do curso de Pedagogia, de uma Universidade Estadual, localizada na região centro-oeste do estado do Paraná. Aborda a importância da disciplina na formação dos acadêmicos, de 1977 a 1982. A investigação analisa os planos de ensino da disciplina de didática, catalogadas no Arquivo Histórico da instituição centrando-se no recorte temporal (1977-1982), a partir da data de implantação do Curso de Pedagogia, e encerra na data do último plano de ensino encontrado da disciplina de Didática. Assim, discute-se a importância do estudo da cultura escolar e, mais diretamente, sobre disciplinas escolares, incitando pesquisadores a reconhecer que o interior de uma instituição escolar produz uma cultura singular e importante para estudos relacionados à história da educação.

**Palavras chave:** Cultura escolar. Didática. Curso de Pedagogia. Planos de ensino.

**Abstract:** This work studies the discipline of Didactics in the Pedagogy Course in the Midwest State University, located in the state of Paraná. It discusses the importance of the discipline in the development of the teachers-to-be from 1977 to 1982. The research analyzes the teaching syllabi of the discipline of Didactics, catalogued in the institution's historical archive, from 1977 to 1982, covering the period since the course was implemented until the last syllabus catalogued. Our objective is to discuss the importance of the study of school culture and, more directly, about academic disciplines, impelling researchers to recognize that the indoors of an educational institution produces a unique and important culture for studies related to the history of education.

**Keywords:** School culture. Didactics. Pedagogy Course. Teaching syllabi.

## Introdução

O estudo sobre instituições escolares é um novo tema para a historiografia da educação brasileira, tornando-se também um marco para a história da educação. É uma nova forma para a compreensão da história de diferentes instituições:

[...] a história, como os historiadores bem sabem, e em contraste com a opinião corrente, não dá lições, não dita regras de ação, não diz a ninguém o que deve fazer; mas, somente ajuda, um pouco, a compreender o que somos deixando-nos inteira a responsabilidade de escolher, depois de nos ter colocado na posição um pouco mais elevada, com a possibilidade de um horizonte de observação mais aberto. O resto depende de suas opções, de sua generosidade, mas também, infelizmente, de seus egoísmos e de seus medos. (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 30).

Sabemos que uma instituição escolar é portadora de um arsenal de fontes e informações que podem se tornar essenciais para que se formular interpretações delas e da história da educação brasileira. Portanto, ver a escola de um lugar diferente, o modo que sua materialidade e suas finalidades se realizam, significa [...] ver a escola por dentro, analisar as suas determinações externas e revolucioná-la rapidamente.” (GATTI, 2002, p.18-19).

A escolha em analisar como se constituiu a cultura escolar do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, do estado do Paraná, além de revelar inúmeros aspectos, mostra que, a partir de um dos elementos pesquisados, como é o caso dos planos de ensino das disciplinas que formam o currículo do curso durante o período indicado nesse trabalho, possibilita identificar uma cultura própria e singular. Uma análise mais criteriosa sobre a condução de uma determinada disciplina no curso, de certa forma, contribui para que outras pesquisas possam fazer o mesmo que esta.

O problema que norteia esta pesquisa responde o seguinte questionamento: em que medida os planos de ensino da disciplina de Didática do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual, da região centro-oeste do Paraná, podem contribuir para uma análise da cultura escolar do curso no período de 1977 a 1982?

Os planos de ensino encontrados no Arquivo Histórico da instituição, contribuíram de forma significativa para uma análise da estrutura dos conteúdos organizados pelos professores, das metodologias empregadas e de uma lista de obras de referência que conotam correntes teóricas e



também pressupostos didáticos defendidos por um grupo de professores. O recorte temporal de 1977 a 1982 destacado aqui, justifica-se com a implantação do curso de Pedagogia na instituição, que tinha como base a formação de educadores em todos os níveis de ensino, especialistas em educação, tanto para instituições públicas e/ou privadas, como também na demanda empresarial que se instalava no Brasil na década de 1970 e 1980 e que buscava um profissional capacitado para desenvolver trabalhos nos centros de recursos humanos, baseado no treinamento de pessoal.

Para iniciar as análises sobre os planos de ensino da disciplina de Didática do curso de Pedagogia, utilizamos alguns autores, entre eles, Chervel (1988), Gatti (2002), Nosella e Buffa (2009), Julia (2001) que tratam sobre cultura escolar, instituições de ensino, história da educação e cultura material. A partir de uma coleta de fontes no Arquivo Histórico da instituição, foram analisadas as grades curriculares, os planos de ensino das disciplinas, o número de docentes atuantes, entre outras informações sobre o curso. Analisar estas fontes é como portar um grande arsenal de pesquisas de trabalho da área, ajudando a compreender, por exemplo, como se constitui a identidade do curso durante esses anos.

Isto, mostra que a instituição educativa deve ser vista a partir das múltiplas determinações que a cercam. Isto também significa que uma instituição, tem sua identidade revelada se forem direcionadas pesquisas que façam análises profundas da micro e da macro história.

### **A cultura escolar: pressupostos para compreender o que se produz dentro e fora da instituição escolar**

Como este estudo é de cunho histórico, baseado na pesquisa de fontes e análise de documentos, foram, inicialmente, encontrados alguns planos de ensino das disciplinas do curso, grades curriculares, bem como dados e estatísticas que mostram como se realizaram os primeiros vestibulares. Nosella e Buffa (2009) ao tratarem sobre o uso de fontes de investigação na área da História da Educação e na pesquisa com instituições escolares, dizem que fontes como estas são de suma importância e estão relacionadas com as teorias da história, ou seja, teorias do conhecimento que “[...] conforme o referencial teórico adotado, o pesquisador privilegia fontes diferentes e também as interpreta valendo-se de diferentes enfoques e interesses práticos.” (NOSELLA E BUFFA, 2009, p.57).

O estudo sobre instituições escolares inicia por volta dos anos de 1990, entretanto, de maneira casual, ocorre antes disso. Sobre essa questão, é possível observar e distinguir três momentos: o primeiro situado por volta das décadas de 1950 e 1960, marcado pelas instituições de pesquisa, pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) em 1961 e a expansão do ensino superior. Neste período, um tema investigado nas pesquisas é educação e sociedade, mas também são realizados alguns estudos sobre instituições de ensino. O segundo é marcado pela criação e expansão dos programas de pós-graduação em educação, no período militar, por volta das décadas de 1970 a 1980. Segundo Nosella e Buffa (2009), duas características são fundamentais para a qualificação da pesquisa em educação nessa época: “[...] a institucionalização da pós-graduação, que acarretou na escolarização da produção da pesquisa e uma reação aos militares, propiciando o desenvolvimento de um forte pensamento crítico em educação.” (p. 15). O terceiro momento, caracteriza-se pela consolidação da pós-graduação, conhecido como a crise dos paradigmas. Neste, a ampliação das linhas de investigação e diversas fontes de pesquisas são marcantes. Porém, com a crise paradigmática, ocorre certo abandono da perspectiva histórica, pois muitos historiadores repreendiam os estudos sobre educação e sociedade por não conseguirem compreender sua dificuldade e variedade, privilegiando a análise de objetos singulares. Desta forma, um aspecto positivo a relatar é a ampliação das linhas de investigação, com uma diversidade teórico-metodológica e a variação de fontes de pesquisa. Porém, para alguns estudiosos, ocorre, na verdade, uma separação epistemológica e temática que dificulta o entendimento da totalidade educacional. Com o passar dos tempos, alguns temas de pesquisa ganham mais relevância, como citado por Nosella e Buffa (2009, p. 17):

É justamente nesse terceiro momento que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares.

Estes mesmos estudiosos dizem que nos dias de hoje, pesquisas sobre instituições escolares ganham destaque entre educadores, mais expressivamente no âmbito da história da educação. Estes estudos estão mais presentes em programas de pós-graduação em educação, que dão ênfase para as instituições escolares, considerando sua materialidade e seus diversos aspectos. Neste sentido, o termo cultura escolar é definido por Julia:

A cultura escolar não pode ser estudada sem análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, pode-ser-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (JULIA, 2001, p. 10, grifos no original).

Gonçalves e Faria Filho (2005) analisam o sentido de cultura escolar a partir do trajeto do olhar dos processos internos à escola. Assim, para eles, “[...] é no interior dessa tessitura do dia a dia da escola que os fins do ensino e da aprendizagem se deram.” (GONÇALVES E FARIA FILHO, 2005, p. 40). Nesse contexto, esse se torna um lugar de produção de culturas, que dinamizam uma certa materialidade relacionada a todos os elementos presentes no processo de escolarização.

Já na visão de Viñao Frago (*apud* GONÇALVES E FARIA FILHO 2005, p. 40-41), a definição de cultura escolar parte da compreensão de que há “[...] um conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização.” Assim, essa cultura é entendida de diversas maneiras e níveis, nas quais pode-se citar uma “[...] cultura específica de um estabelecimento docente determinado.” Assim, Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 40-41), isto é, aquilo que ocorre dentro de uma instituição escolar. Como também, a “[...] um conjunto ou tipos de centros por contrastes com outros – por exemplo, as escolas rurais ou as faculdades de direito.” E, por fim refere-se a uma área territorial determinada ou ao mundo acadêmico em geral por comparação com outros setores sociais.

Além disso, pode também se referir a algum aspecto individualizado de um determinado grupo, de professores, por exemplo, ou de alguma característica do setor organizativo ou institucional, como a organização da caixa escolar, a diretoria da instrução pública etc. Dentro disso, os aspectos relacionados ao conjunto institucionalizado irão incluir, seja ali ou acolá, características e modos de ser e viver que são particulares da escola e que, ainda, envolvem questões da dimensão cotidiana, tanto naquelas que se relacionam à materialidade, quanto naquelas outras relacionadas aos significados simbólicos do mundo da escola. (VIDAL, 2005, p.41)

Nesse caminho, a cultura material emana, sendo definida por alguns estudiosos como aquilo que “[...] se dedica a observar o que é estável e constante num grupo, numa população em seu dinamismo social, nas

condições materiais e culturais que possibilitam os acontecimentos e são por eles modificados.” (VEIGA, 2000, p. 2). Este mesmo estudioso, retrata ainda que a cultura escolar faz parte de um conjunto de aspectos institucionalizados no dia a dia do fazer escolar, ao pensar nos objetos escolares. Assim, a cultura material não pode ser explicada na definição de cultura ou pelo material. Seu estudo propõe interpretações de diversos conjuntos culturais, inseridas nas relações sociais e por conseguinte os modos de produção do passado.

Sabe-se que as melhores pesquisas com instituições escolares decorrem quando estas têm um significado social reconhecido. No caso, a sociedade a reconhece pela sua importância, tradição, pelos alunos que formou, entre outros aspectos. Assim,

Sabemos que um objeto de pesquisa nunca é dado; é construído. Ou seja, não é um pacote fechado que o pesquisador abre e investiga. É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve, construindo, assim, aos poucos, o seu objeto. Por exemplo: diante de uma determinada organização do espaço escolar construído (prédio), o pesquisador pode inferir decisões, projetos, valorações, atribuição e exercício do poder; ou diante dos livros de matrícula, pode inferir e descrever o perfil dos alunos que frequentavam a escola; ou ainda, diante de trabalhos escolares, pode verificar as matérias estudadas e a qualidade do ensino ministrado. Enfim, a construção do objeto depende, de uma lado, da formação, da experiência, da criatividade e dos valores do pesquisador e, de outro, da existência e do acesso às fontes. Uma escola pode ser vista com base em várias perspectivas, e isso faz da história uma ciência aberta. (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 56-57).

Neste sentido, a cultura escolar trata sobre diversos aspectos da historicidade escolar e que para evitar uma ilusão absoluta do poder da escola, deve-se voltar ao seu funcionamento interno, deixando claro que as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, tem se mantido externas.

Deste modo, a história das disciplinas escolares identifica, tanto por meio das práticas de ensino utilizadas em salas de aula quanto pelos objetivos que encaminharam a composição das disciplinas. Nesse sentido, é possível entender o que ocorre na sua dimensão particular.

[...] a história das ideias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das ideias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educacionais não

difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.) a história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. (JULIA, 2001, p.12-13).

Chervel (1988) defende que a organização interna das disciplinas escolares é de certa forma produto da história, que progrediram pela soma de resultados positivos. A questão das fontes de investigação sobre pesquisa com instituições escolares é, portanto, umas das mais importantes, e relaciona-se às teorias da história. A partir das fontes coletadas, o pesquisador saberá interpretá-las de diferentes enfoques e interesses que visem alcançar o objetivo inicialmente proposto.

### **O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da região do Centro-Oeste do Paraná: um pouco de sua trajetória**

A Universidade Estadual focada neste texto obteve, em 1976, autorização para a implantação do curso de Pedagogia. Mesmo sendo iniciado no ano seguinte, em 1977, verifica-se através de fontes encontradas no Arquivo Histórico da instituição, que seu reconhecimento aconteceu somente em meados de 1982:

Reconhece os cursos de Pedagogia, habilitações em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, Administração Escolar, Orientação Educacional, de ciências, licenciatura de 1º grau e plena em matemática e de formação de professores de disciplinas especializadas do 2º grau, esquema II, da Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (CERTIDÃO n. 189/82 – SG, ARQUIVO HISTÓRICO UNICENTRO, p. 05).

Ao se analisar planos de ensino de diversas disciplinas, observa-se também relatórios de frequência e aproveitamento do período de 1977 a 1982 com informações sobre o curso, créditos, a carga horária e também o professor responsável pelas disciplinas. Outras informações, como dados sobre vestibulares, por exemplo, também foram encontrados. A primeira vez que o Curso de Pedagogia é ofertado com um total de quarenta vagas. Nesta época, o curso oferecia habilitações em Magistério, Orientação Educacional e Administração Escolar. Estas, eram escolhidas pelos candidatos aprovados no curso, após a realização do vestibular. Na

sua totalidade, o curso é composto por oito períodos, totalizando quatro anos. Desde sua implantação, o objetivo na formação do acadêmico era o mercado de trabalho com ênfase na formação de recursos humanos e na dinamização do setor industrial e comercial, crescente na época.

### **Leitura das fontes encontradas**

Nosella e Buffa (2009, p.57) afirmam que a leitura das fontes não é fácil e depende muito da maneira que o pesquisador se coloca frente a elas. Estas são fontes que possibilitam enxergar atualmente a história, ocorrida em outros tempos. A esse respeito, a disciplina de Didática, mostra a organização e a escolha de certos conteúdos, bem como o planejamento das aulas e metodologias utilizadas pelos docentes.

De acordo com Chervel (1988, p. 178), o conceito de disciplina não foi um objeto de reflexão aprofundada, pois não atribuíram bem seus significados: “[...] a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final [...] da qual a definição se dá pela acumulação e associação de partes constitutivas. Retorna então, ao historiador a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história.”

Para melhor compreender o que as fontes expressam, é preciso considerar como estas se inserem dentro da história e em uma situação mais ampla, pois a compreensão da história das instituições escolares demonstra uma relação forte com a história na qual diferentes instituições se encontram. Assim,

O estudo das instituições escolares por meio da documentação que registra suas histórias nem sempre está à disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos. Raramente a encontramos disponível para consultas. Na maior parte das vezes, a coleta, seleção, recuperação e, finalmente, a organização das fontes demandam tempo, no entanto, constituem também uma das etapas do trabalho. (MIGUEL, 2007, p. 31).

Para se analisar, por exemplo, como foram trabalhados os conhecimentos prescritos e as condutas inculcadas em uma instituição escolar, é necessário levar em conta o corpo de professores, os alunos e os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar as práticas escolares. Estudar à singularidade de uma instituição escolar, no entanto, implica compreender as estruturas mais gerais até as mais sutis relações travadas com a sociedade à sua volta.

Saviani (1998, p. 33) retrata que as “[...] disciplinas escolares constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino.” Assim, o esboço de uma disciplina é o seu programa, “[...] com maior ou menor intensidade de temas”, interligados ou não a atividades, “[...] dependendo do peso dos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo.”

Cada disciplina se apresenta como um *corpus* de conhecimento, articulando temas e organizando planos complexos para didatizar esses elementos. Portanto, a instituição (diga-se de passagem, os docentes indicados para trabalhar uma dada disciplina) escolhe o conteúdo, organizando nele os conhecimentos de uma forma toda peculiar. Assim, ao se analisar as fontes de uma certa disciplina, há que verificar os aspectos já citados, pois eles são fundamentais para a sistematização de todo um conhecimento. Segundo Saviani,

As fontes estão na origem. Constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são fontes do nosso conhecimento histórico, isto é, delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

A partir desse entendimento, as fontes geralmente atendem a exigências ou necessidades específicas de um determinado momento. Assim, muitos pesquisadores afirmam que “[...] buscar fontes é antes de tudo, responder à questões previamente colocadas, atender às insatisfações”. De acordo com Rocha (2003, p. 49), a nova Sociologia da Educação dá origem a diferentes áreas de pesquisa, incluindo assim a história das disciplinas escolares. Assim, essas pesquisas têm como objetivo explicar as mudanças de uma disciplina, ao longo de sua oferta. Retrata ainda que “[...] é o oferecimento de explicação para o porquê de um conhecimento ser ensinado nas escolas em determinado momento e local e a razão dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo.” Outro aspecto a ser ressaltado sobre a teoria das disciplinas escolares, é que esta mostra as transformações ocorridas e liga-se a fatores internos e externos a ela.

Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área (a exemplo de formação de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de grande prestígio na formação dos profissionais da área, organização e evolução das

associações de profissionais e de estudantes, bem como de uma política editorial na área, além de outro), e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontram a própria área de estudo, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscreve. (SANTOS, 1990 *apud* ROCHA 2003, p. 49).

Rocha (2003, p. 50) entende que a reflexão sobre essas mudanças é uma das tarefas mais importantes dos pesquisadores que querem cooperar na construção da história de certa disciplina. Dessa forma, é necessário observar os rumos de uma disciplina, se foram afetados por algum debate ou disputa entre os subgrupos que a compõem, como também as influências herdadas de aspectos da política educacional e da sociedade. A análise dos planos de ensino da disciplina de didática, mostram a importância desta na trajetória do curso de Pedagogia da instituição, em estudo.

A partir dessas premissas são analisados os programas da disciplina de Didática do curso de Pedagogia dos anos de 1978, 1979, 1982, dispostas em três segmentos: Didática I, Didática II e Didática III. Todos apresentavam semestre, período, créditos e carga horária de sessenta horas-aula e um programa com quarenta e cinco horas-aula, lecionadas por uma única professora. Os quadros de referência a seguir, apresentam os conteúdos nos anos analisados, iniciando pela disciplina de Didática I (1978, 1979, 1982). Esta é composta por sete planos de ensino, separados em semestres e períodos. Prossegue-se com Didática II, (1978, 1979) com três planos de ensino. Finalizando, apresenta-se Didática III (1979), identificada só por um plano de ensino, com duração de apenas quarenta e cinco minutos hora-aula<sup>1</sup>.

#### **Quadro de referência Didática I - 1978<sup>2</sup>**

<b>Conteúdo</b>	<b>1º semestre - 3º período</b>
A pedagogia	
A didática	
Educação - ensino - aprendizagem	
Objetivos educacionais	

(Continua...)

<sup>1</sup> A organização dos quadros segue a seguinte lógica: na coluna da esquerda estão identificados os conteúdos dos programas e na coluna da direita há uma indicação do uso destes conteúdos no semestre.

<sup>2</sup> Os quadros de referência foram construídos pelas autoras a partir dos planos de ensino da disciplina de Didática, encontradas no Arquivo Histórico da instituição.



(Conclusão.)

O ciclo docente	
Planejamento	
Orientação da aprendizagem	
Avaliação da aprendizagem	

#### **Quadro de referência Didática I - 1978**

<b>Conteúdo</b>	<b>2º semestre - 3º período</b>
A pedagogia	
A didática	
O processo ensino-aprendizagem	
Objetivos educacionais	
O ciclo docente	
Planejamento	
Motivação e incentivação	
Seleção do conteúdo da matéria de ensino	
Seleção dos procedimentos de ensino	

#### **Quadro de referência Didática I - 1979**

<b>Conteúdo</b>	<b>1º semestre - 3º período</b>
A pedagogia	
A didática	
O processo - ensino-aprendizagem	
Finalidades e objetivos da educação brasileira	
O ciclo docente	
Planejamento	

#### **Quadro de referência Didática I - 1979**

<b>Conteúdo</b>	<b>2º semestre - 3º período</b>
A pedagogia	
A didática	
O processo - ensino-aprendizagem	
Finalidades e objetivos da Educação Nacional	

(Continua...)

(Conclusão.)

O ciclo docente	
Planejamento	

#### **Quadro de referência Didática I - 1979**

<b>Conteúdo</b>	<b>2º semestre - 5º período</b>
A pedagogia	
A didática	
O processo - ensino-aprendizagem	
Finalidades e objetivos da Educação Nacional	
O ciclo docente	
Planejamento	

#### **Quadro de referência Didática I - 1982**

<b>Conteúdo</b>	<b>1º semestre - 3º período</b>
A pedagogia	
A didática	
O processo - ensino-aprendizagem	
Finalidades da educação brasileira	
Objetivos do ensino de 1º e 2º graus	

#### **Quadro de referência Didática I - 1982<sup>3</sup>**

<b>Conteúdo</b>	<b>1º semestre - 5º período</b>
Conselhos de classe	
O processo de comunicação	
Os meios auxiliares de ensino	
Atividades extraclasses ou co-curriculares	
Projetos de ação pedagógica	

#### **Quadro de referência Didática II - 1978**

<b>Conteúdo</b>	<b>2º semestre - 4º período</b>
Tecnologia da educação	

(Continua...)

<sup>3</sup> A disciplina de Didática I (1982) apresenta um programa de período especial, com os seguintes conteúdos: conselho de classe, o processo de comunicação, os meios auxiliares ou cocurriculares, projetos de ação pedagógica.

(Conclusão.)

Organização metodológica da escola de 1º e 2º graus	
O ensino por disciplina	
Área de estudo e atividade	
O ensino profissionalizante	
Técnicas de ensino	
Procedimentos de avaliação	
Recursos auxiliares de ensino	
Planejamento de ensino	
Ética profissional	

#### **Quadro de referência Didática II – 1979**

<b>Conteúdo</b>	<b>1º semestre - 4º período</b>
Seleção e organização sequencial de conteúdo	
Método	
Procedimento de ensino	
Fixação da aprendizagem	
Avaliação da aprendizagem	
Recuperação da aprendizagem	

#### **Quadro de referência Didática II – 1979**

<b>Conteúdo</b>	<b>2º semestre - 4º período</b>
Seleção e organização sequencial de conteúdo	
Método	
Procedimento de ensino	
Fixação e integração da aprendizagem	
Avaliação da aprendizagem	
Recuperação da aprendizagem	

### Quadro de referência Didática III - 1979<sup>4</sup>

Conteúdo	2º semestre - 6º período
Esquemas de comunicação	
Biblioteca como instrumento ensino-aprendizagem	
Conselho de classe	
Problemas de ética profissional	
Projetos de ação pedagógica	

Infelizmente, os programas da disciplina referentes aos anos de 1980 e 1981 não foram encontrados. Para prosseguir a análise utiliza-se programas da disciplina a partir do ano de 1982, que foram encontrados.

De acordo com as investigações já realizadas e a análise de fontes, percebe-se que o planejamento da disciplina é responsabilidade de um professor e apresenta conteúdos trabalhados a partir do estudo das mesmas referências, como: Nérici (1971 e S/A), Carvalho (1972 e S/A), Turra, Enricone, Sant'Ana e André (S/A), Turra (S/A), Vargas (S/A), Mager (S/A), Ferreira (1978 e S/A), Mattos (S/A), Marques (S/A) e Oliveira (1978 e S/A)<sup>5</sup>.

De acordo com Julia (2001), quando se investiga a cultura escolar de uma dada instituição, percebe-se um conjunto de regras e normas que manifestam os conhecimentos impregnados na formação de docentes. Considera-se importantíssima a contribuição de cada profissional porque organizam e planejam certos dispositivos pedagógicos que facilitam transmissão de certos conhecimentos, mesmo que fixados num modelo tecnicista de ensino.

A tendência tecnicista de ensino é identificada na análise das fontes investigadas, o que decorre em uma tentativa de aplicar, nas instituições de ensino, um modelo empresarial, baseado no sistema de produção capitalista, como afirma Aranha (1996). Retrata ainda que “[...] um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos.” (ARANHA, 1996, p. 213). Resumindo, era necessário incorporar o país no capitalismo exterior, necessitava-se, portanto, de mão de obra. Investido-se em educação, facilita-se o crescimento econômico.

4 Este plano tem a carga horária de quarenta e cinco horas-aula e os demais programas, sessenta horas-aula.

5 Estas obras, citadas nos programas de ensino, eram edições novas para época.

É com base nestas informações que também se enfatiza que nos planos de ensino sobressai do método tecnicista, visto que nesta época, a educação era voltada para a preparação de mão de obra, que exigia um trabalhador com formação específica. Saviani (2008, p. 382), afirma que “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.”

Constata-se que os planos de ensino, durante o curto período de 1977 a 1982, introduzem mudanças significativas nos conteúdos, entre os quais destaca-se o estudo sobre os objetivos de ensino de 1º e 2º graus, o conselho de classe, os meios auxiliares, atividades extraclasse ou cocurriculares, projetos de ação prática, método, procedimento de ensino, avaliação e recuperação da aprendizagem, biblioteca como instrumento ensino-aprendizagem, problemas de ética profissional. Estas mudanças ligam-se a diversas finalidades da educação na época, como Chervel diz (1988, p. 214-220):

As grandes finalidades educativas, que são iniciadoras das disciplinas, não são, em princípio, impostas individualmente a cada mestre, a cada um segundo a sua especialidade. É à instituição escolar que elas são atribuídas, cabe a esta reparti-las como entenda sobre seu pessoal docente. [...]. A história das disciplinas escolares [...] mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e [...] intervém igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. [e as] [...] tornam entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza

Assim, é sobre os detalhes de sua origem e de sua organização interna que nas disciplinas escolares subjaz o papel “subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura.” Por mais que as disciplinas escolares exerçam certa pressão sobre a cultura de um tempo, a sociedade é que impõe à instituição escolar as suas finalidades educacionais.

### **Considerações Finais**

Ao se estudar a história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro das atenções, renova-se as problemáticas tradicionais. Chervel (1988, p. 220), relata que “[...] a disciplina é, por sua evolução um dos elementos motores da escolarização e que se encontra

sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes”. Não se pode, deste modo, analisar uma instituição escolar sem pesquisar a história das disciplinas, que desempenham um grande papel na história do ensino e na história da cultura.

Deste modo, contextualiza-se a história do curso de Pedagogia da Universidade Estadual e a partir dos planos de ensino, observa-se aspectos singulares do curso, como o caso da disciplina de Didática, objeto de investigação.

As disciplinas escolares intervêm na história cultural das sociedades, pois em seu aspecto funcional, preparam “[...] a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social.” (CHERVEL, 1988, p. 220). Ao tratar da cultura escolar, neste trabalho, identifica-se a organização curricular da disciplina, as práticas escolares, percebendo os diferentes sentidos dados nela.

A instituição escolar é responsável pela transmissão de valores, ensinamentos, que estão relacionados indireta e diretamente com a cultura. São pesquisas deste cunho que trazem à tona as relações entre a história da educação e a prática escolar. Assim, discute-se a importância do estudo da cultura escolar e, mais diretamente, sobre disciplinas escolares, incitando pesquisadores a reconhecer que o interior de uma instituição escolar produz uma cultura singular e importante para estudos relacionados à História da Educação.

Portanto, este estudo elucida uma história que por muitos é desconhecida. Um pequeno retrato da trajetória do curso de Pedagogia mostra que a disciplina de didática está presente até os dias atuais no curso, trabalhando os conhecimentos necessários para a formação acadêmica dos futuros profissionais da educação. É interessante que outras pesquisas ampliem as questões aqui levantadas, aprofundando a investigação, como é o caso das outras disciplinas que compõe o currículo do curso.

### **Referências bibliográficas**

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Histoire de l'éducation*, n. 38, Paris: Institut national de recherche pédagogique, maio de 1988, p. 59 - 119.

\_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177-229

GATTI, D. J. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S; GATTI, Jr., D. (org.) *Novos temas em história da educação: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas/Uberlândia: Autores Associados, 2002, p. 3-24.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. Histórias das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n.1, p.9 - 43, jan./ jun.2001.

MIGUEL, M. E. B. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: SAVIANI, D. Lombardi... (org.) *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

ROCHA, G. O. R. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, L. A. O. (org.) *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, D.; Lombardi... (org.) *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. . Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Disponível em: <http://www.unicentro.br/proplan/pdi/>. Acesso em 02 de outubro de 2011 às 14:37.

VEIGA, C. G. Cultura Material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 1, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040\\_cynthia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf). Acesso em 24 de fevereiro de 2013 às 16:32.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. VALDEMARIN, V. T. (org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

### **Documentos do arquivo histórico da UNICENTRO**

FAFIG. *Programa disciplina Didática I* (1982), imagem 01 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática III* (1982), imagem 02 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática III período especial* (1982), imagem 03 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática I – 1º semestre* (1978), imagem 04 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática I - 2º semestre* (1978), imagem 05 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática II* (1978), imagem 06 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática I* (1979), imagem 07 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática II* (1979), imagem 08 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática I – 2º semestre* (1979), imagem 09 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática II – 2º semestre* (1979), imagem 10 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática I – 2º semestre/5º período* (1979), imagem 11 – Arquivo Histórico da Unicentro.

\_\_\_\_\_. *Programa disciplina Didática III* (1979), imagem 12 – Arquivo Histórico da Unicentro.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO.  
*Certidão n° 189/82-SG*: Arquivo Histórico da Unicentro – 07 junho de 1982.



## **Modelo de mensuração de indicadores de desempenho profissional de colaboradores com base no *balanced scorecard***

Fábio Aurélio de Mario  
*Universidade Estadual de Maringá*  
*Maringá-PR*

**Resumo:** Em um mundo globalizado, competitivo e com constantes alterações no mercado, as organizações necessitam elaborar indicadores de desempenho para mensurar seu posicionamento. Dentro deste contexto dos indicadores financeiros, devem ser mensurados também os indicadores não financeiros. Isso inclui principalmente valores intangíveis como o capital intelectual. Para essa demonstração são selecionados indicadores estrategicamente relevantes, que possibilitem a obtenção de informações comparativas, disponíveis quando necessária, confiáveis, possíveis de serem verificadas e com a maior exatidão possível, convergindo com a estratégia organizacional, ou seja, o posicionamento atual, o direcionamento a seguir e a pretensão que a organização almeja. Uma ferramenta que abrange todas essas possibilidades é o *Balanced Scorecard*, que proporciona a estruturação de uma matriz de indicadores com objetivos, métricas, metas e seu monitoramento. Esse artigo apresenta uma proposta para a gestão e análise de desempenho profissional e a importância dos indicadores nas organizações com base no *Balanced Scorecard*.

**Palavras-chave:** Indicadores de desempenho. *Balanced Scorecard*. Aprendizado.

**Abstract:** In a globalized and competitive world with constant changes in the market. The Organization needs to develop performance indicators to measure its position. In this context, financial and non-financial indicators should be measured. This mainly includes intangibles such as intellectual capital. For this demonstration should be selected strategically relevant indicators, that allows to obtain comparative information, available when needed, reliable, able to be checked and with the greatest accuracy as possible, converging with organizational strategy, ie, what the current position, which the direction and which claim that the organization aims. A tool that enables all these possibilities is the *Balanced Scorecard*, which provides the structuring of an framework of indicators with goals, metrics, targets and monitoring. This article aimed to present a proposal for the management and analysis of work performance and the importance of indicators in organizations based on the *Balanced Scorecard*.

**Keywords:** Performance indicators; *Balanced Scorecard*; Learning.

## Introdução

A constante busca, pelas organizações, para ascensão no mercado depende muito da ferramenta utilizada para a obtenção dos indicadores de desempenho. As variadas metodologias, critérios e ferramentas utilizados para obtenção desses indicadores podem não refletir a posição real e momentânea das organizações, principalmente pela maneira como estes recursos são estruturados. A necessidade de evidenciar melhorias e mudanças nos processos de negócio e comportamentais resulta na implementação de indicadores de desempenho (*Key performance indicators*). Esta implementação pode ser efetuada para gerenciamento, com excelência, em todas as áreas da organização, como financeira, recursos humanos e produção utilizando-se a ferramenta *Balanced Scorecard*.

Essa ferramenta tem seu princípio na visão das organizações, a partir da qual definem-se os fatores críticos de sucesso, os indicadores de desempenho, permitindo elaboração de metas e a medição dos resultados atingidos em áreas críticas. Com base nessa proposta, demonstra-se a aplicação desta metodologia de medição e gestão de desempenho para a extração de indicadores de desempenho, de forma bem estruturada e com confiabilidade, denominada *Balanced Scorecard*. Como pode ser mensurado o desempenho profissional dos colaboradores nas organizações com base no *Balanced Scorecard*?

A grande velocidade e complexidade das transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas tem grande impacto nas organizações que necessitam seguir neste mesmo ritmo. Maior competitividade e aumento das exigências dos consumidores é o resultado das consequências dessas mudanças. Mudanças de paradigmas e reflexão dos modelos, conceitos e técnicas em administração levam a essas transformações. Neste contexto, implica em preocupação das organizações com os seus recursos humanos, incluindo crescimento pessoal e profissional do funcionário, ambiente adequado, segurança e higiene no trabalho. A sensibilidade aumentou nas organizações em relação às demandas advindas dessa preocupação, criando a percepção sobre como estes aspectos contribuem na motivação dos funcionários para atingirem os objetivos organizacionais.

O objetivo geral desta pesquisa é: apresentar proposta para a gestão de desempenho profissional dos colaboradores nas organizações com base no *Balanced Scorecard*. E quanto aos específicos: (a) analisar a

importância de indicadores de desempenho profissional dos colaboradores nas organizações com base no *Balanced Scorecard*. (b) demonstrar como extrair indicadores de desempenho profissional dos colaboradores nas organizações com base no *Balanced Scorecard*.

A dificuldade na obtenção de indicadores de desempenho profissional faz com que as organizações não consigam mensurar qualitativa e quantitativamente o grau de desenvolvimento tanto individual quanto coletivo dos seus colaboradores. Neste contexto uma ferramenta gerencial e estratégica de sucesso que permite a melhor metodologia para extração e análise desses indicadores é o *Balanced Scorecard*.

Este artigo justifica-se pelo cunho teórico adotado, tratando de uma ferramenta estratégica atual que é o *Balanced Scorecard*. Fornece uma forma de operacionalizar a ferramenta por meio de sua utilização no desempenho de profissionais nas empresas. Verificou-se também que, embora seja um tema atual, ainda é pouco explorado no âmbito acadêmico que favoreça sua operacionalização. A adoção de um olhar para a perspectiva do empregado também se justifica sob a ótica deste artigo.

Sua estrutura é dimensionada da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se a introdução do artigo, seguida da metodologia adotada para o alcance proposto; no terceiro momento a plataforma teórica utilizada; à quarta parte discute o desenvolvimento deste artigo quanto a operacionalização da ferramenta, e como última parte, apresenta-se o fechamento e sugestões para pesquisas futuras.

## **Metodologia**

As pesquisas utilizadas para este artigo foram a exploratória qualitativa e bibliográfica, por ser o desenvolvimento deste artigo de caráter teórico, não se conduzindo para a obtenção de valores numéricos e percentuais, apenas conceitual. A pesquisa exploratória foi sugerida neste trabalho para alcançar em profundidade os constructos sobre o *Balanced Scorecard*. E justifica-se uma vez que Gil, (2001) afirma que a pesquisa é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987, p. 116) compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. “É uma

ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode realizar um pesquisador, que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.”

A pesquisa qualitativa deste artigo tem apoio teórico no pós-positivismo com um olhar para a ferramenta e sua operacionalização, não envolvendo em si o indivíduo como único, mas que reconhece que é necessário a adaptação para cada caso. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um contexto. Assim, os resultados são expressos em retratos (ou descrições).

Conforme Vergara (2009, p. 42) “[...] a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é material acessível ao público em geral.” A seleção dos autores, deu-se pelo reconhecimento de bases teóricas no campo científico. O embasamento analisa artigos de base, bem como livros e materiais de autores que deram início ao pensamento estratégico, bem como à ferramenta *BSC*.

### **Plataforma teórica**

O tópico de revisão de literatura abrange inicialmente o conceito de estratégia, *Balanced Scorecard* e gestão de pessoas. Para melhor entendimento deste artigo, serão abordados o conceito e as principais características da estratégia para verificar sua utilização na organização, visando demonstrar, por meio de propostas e critérios, a viabilização de uma metodologia de levantamento de indicadores com suas respectivas métricas, para apurar o nível de desempenho de seus colaboradores.

Dentro deste propósito, obrigatoriamente, é discutido o envolvimento dos colaboradores na organização, suas condições de trabalho, responsabilidades, expectativas, necessidades e o grau de comprometimento, que se deve ter ou criar para o melhor rendimento, alinhado à gestão de desempenho profissional e à elaboração de indicadores possíveis e mensuráveis, seguindo os tópicos, estratégias organizacionais; *Balanced Scorecard* – BSC; gestão de pessoas; indicadores de desempenho.

### **Conceito de estratégia**

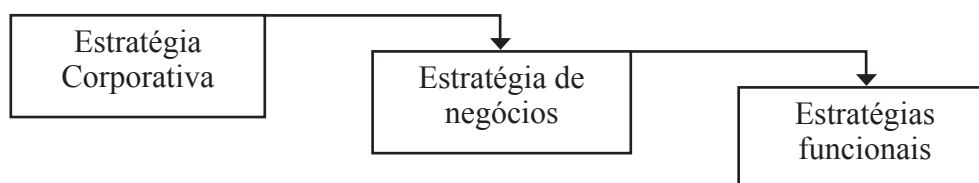
Segundo a definição de Gamble e Thompson (2012) a estratégia é a iniciativa ou abordagem desenvolvida pela administração para atrair

clientes e agradá-los, conduzir as operações, promover o crescimento dos negócios e atingir os objetivos de desempenho. Para Kaplan & Norton (2004, p.5) “[...] a definição de estratégia para uma organização é a descrição de como criar valor para seus acionistas, clientes e cidadãos.”

Segundo Mintzberg (2009), o conceito de estratégia pode ser definido como [...] uma adaptação entre um ambiente dinâmico e um sistema de operações estáveis. Para definir a posição atual examina-se o posicionamento da empresa no mercado e os fatores que a impactam: desempenho financeiro, competências e recursos, fraquezas competitivas e condições dinâmicas. A pergunta: Que direção se deseja seguir? está implícita na visão que a administração tem sobre a direção que a empresa seguirá no futuro – quais grupos de clientes novos ou diferentes demandam esforços para atendimento e como alterar sua estrutura. A pergunta: como chegaremos lá? é o seguinte desafio para os administradores na elaboração e execução de estratégia para mover a organização na direção pretendida. A essência da administração estratégica para a pergunta Como vamos chegar lá? é elaborar respostas evidentes.

Do ponto de vista de Paiva, Carvalho e Fensterseifer (2009, p. 51) “[...] a estratégia pode ser definida em três níveis: corporativa, de negócios e funcionais.” A área de operações é um dos fatores definidores da estratégia organizacional, contendo três elementos fundamentais: orientação dominante, padrão de diversificação e perspectiva de crescimento. Estes elementos definem a estratégia nos três níveis existentes. A estratégia de corporação (do grupo organizacional) e a estratégia de negócios (de uma unidade estratégica de negócios, empresa ou divisão), estão relacionadas com a obtenção e a manutenção da vantagem competitiva. (PAIVA; CARVALHO e FENSTERSEIFER, 2009). A estratégia funcional está relacionada às diversas áreas da unidade estratégica de negócios, como manufatura, marketing, finanças, etc. A inter-relação entre esses níveis e dentro deles é fundamental para uma estratégia bem definida.

**Figura 1:** Definição de tipos de estratégias



**Fonte:** Adaptado de Paiva, Carvalho e Fensterseifer (2009, p. 51)

## **A estratégia corporativa**

A estratégia corporativa está relacionada ao ambiente em que a organização atua, sendo de fundamental importância na sua definição e reconhecimento de suas forças e fraquezas. Na elaboração da estratégia corporativa, o corpo gerencial está ciente dos fatores ambientais que podem, de alguma forma, impactar o futuro desta organização. Esses fatores de ordem tecnológica, ecológica, econômica, área de negócios em que a organização está inserida, sociedade e políticas. (PAIVA; CARVALHO e FENSTERSEIFER, 2009). A partir de então, ter-se-á o referencial necessário para a formulação da estratégia em nível corporativo da organização. Caso haja apenas uma unidade de negócios, a estratégia corporativa provavelmente pode coincidir com a estratégia de negócios

## **A estratégia de negócios**

Fatores ambientais mencionados no item anterior, interagindo com a unidade de negócios (ou organização), traduzem-se na chamada personalidade da unidade, que são as atribuições internas originadas da forma como a organização responde quando ocorrem pressões. A personalidade da unidade de negócios define sua competência distintiva. (PAIVA; CARVALHO e FENSTERSEIFER, 2009). Dessa forma, por meio de seus pontos fortes e fracos, define-se sua competência distintiva, ou seja, a capacidade que a distingue das demais e que pode ser decisiva para sua competitividade.

Segundo Paiva, Carvalho e Fensterseifer (2009, p. 51) “A competência distintiva de uma organização é mais do que ela pode fazer, é o que ela pode fazer particularmente bem.”

Quando se percebe a competência distintiva de uma organização, obtém-se os elementos necessários para elaboração de sua estratégia de negócios. Refere-se às políticas, planos e objetivos de um negócio para sua manutenção no ambiente competitivo e complexo.

O sucesso para a estratégia é avaliada considerando-se quatro aspectos: consistência- a estratégia estabelece metas e políticas consistentes entre si. consonância- a estratégia é capaz de adaptação ao ambiente externo e às mudanças críticas que ocorrem; vantagem- a estratégia permite criação e manutenção de vantagem competitiva na área de atuação da organização; viabilidade- a estratégia é elaborada com os recursos existentes e não deve proporcionar situações que não podem ser solucionadas. (PAIVA; CARVALHO e FENSTERSEIFER, 2009).

## **A estratégia (funcional) das operações**

Existem várias definições para a estratégia de operações, ainda que nenhuma seja aceita em sua amplitude. (PAIVA; CARVALHO e FENSTERSEIFER, 2009). Há, porém, uma suposta concordância em que essa definição vai ao encontro dos objetivos organizacionais ou da unidade de negócios, alavancando vantagem competitiva e com foco em um padrão de decisões consistente no desempenho das operações. Para identificar estratégias genéricas de operações, há que se ter a percepção de reconhecer mudanças tecnológicas na área operacional e integrar o sistema de operações e a orientação estratégica da unidade de negócios. Segundo Mintzberg (2006) a estratégia pode ser definida pelos 4 Ps – *plan, patern, position, perspective*.

a) Estratégia como plano: define o curso elaborado de ação, instruções para lidar com cada situação, ou seja, extrair o máximo possível de cada situação e em função desse plano unificado, compreensivo e integrado, assegurar que os objetivos da organização sejam alcançados. Estes planos são gerais, em se tratando de objetivos globais, ou específicos, quando há necessidade de tratamento com determinados concorrentes no mercado. (MINTZBERG, 2006).

b) Estratégia como padrão de comportamento: define as ações que caracterizam o comportamento organizacional. Neste aspecto a estratégia analisa consistência no comportamento, de modo intencional ou não intencional, por meio de decisões que definem um caráter geral. Há interdependência de propósitos, políticas e ações organizacionais. A estratégia como padrão mostra a deliberação da organização para realização de seus objetivos em função de padrões de comportamento. (MINTZBERG, 2006).

c) Estratégia como uma posição: define a localização da organização no seu ambiente de atuação, ou seja, localiza um nicho, geralmente de domínio, no qual a organização pode concentrar seus recursos no mercado e produtos. Significa a participação no mercado ou como os consumidores visualizam seus produtos. Trata-se de alcançar uma posição concreta escolhida. (MINTZBERG, 2006).

d) Estratégia como uma perspectiva: define a percepção do mundo e não apenas alcançar determinada posição, definindo também uma crença ou ideologia que conduz a organização. Essa conceituação diz respeito ao caráter da organização, aquilo que a impulsiona e caracteriza. Neste contexto a estratégia é um conceito, uma abstração que existe

apenas nas mentes dos *stakeholders*, concretizando na importância do compartilhamento da perspectiva estratégica entre todos os parceiros da organização. Cultura e ideologia estão juntas para formar a mentalidade coletiva da organização, na qual as pessoas são unidas e integradas pelo pensamento ou comportamento comum. (MINTZBERG, 2006).

Atualmente as organizações necessitam de flexibilidade para responder com rapidez as mudanças competitivas e de mercado. Inevitável é a comparação com os concorrentes (*benchmarking*) visando maior eficiência e evolução constante. Necessário também são as competências centrais (*core competences*) para sempre estar à frente dos concorrentes. O posicionamento, em outras épocas, sempre foi considerado a essência da estratégia, não mais nos dias atuais, por não caminhar na mesma velocidade das mudanças mercadológicas e tecnológicas.

Muitos gestores não conseguem distinguir a diferença entre eficiência operacional e a estratégia, pois a procura de produtividade, qualidade e velocidade proporcionam o aparecimento de muitas técnicas de gestão como qualidade total, *benchmarking*, *time-base competition*, *outsourcing*, parcerias estratégicas, reengenharia e gestão da mudança. Estas técnicas geralmente apresentam melhorias operacionais significativas e normalmente as organizações não demonstram que estes ganhos são convertidos em vantagens sustentáveis. Dessa forma, sem ao menos ter percepção, aplicação das técnicas de gestão são substituídas pela estratégia.

A estratégia e a eficiência operacional são essenciais ao excelente desempenho que é o objetivo de qualquer organização. Mas ambas, peculiarmente, têm funções diferentes. Para que a empresa tenha destaque entre os concorrentes deve possuir característica única, a proporção de maior valor aos consumidores ou valores mais baixos, ou fazer os dois. O fato de proporcionar maior valor permite cobrar preços mais altos. A maior eficiência é traduzida em custos unitários mais baixos. A estratégia está presente nas atividades, ou seja, há que optar por exercer atividades de modo diferente ou exercer atividades diferentes dos concorrentes, caso contrário a estratégia é traduzida em publicidade o que não sobreviveria à concorrência.

### ***Balanced Scorecard (BSC)***

A evolutiva e acirrada competição entre as organizações e o alto nível de exigência dos mercados, sustentam as profundas alterações ou mudanças no contexto organizacional. A gestão do desempenho torna-se imprescindível



para o desenvolvimento e sucesso sustentável das organizações, no ambiente econômico, social e político com mudanças constantes. Dentro desta perspectiva Robert Kaplan e David Norton, no início da década de 90 do século XX, criaram a ferramenta de gestão denominada *Balanced Scorecard*, visando melhorar os sistemas de medição de desempenho, inicialmente nas empresas privadas, posteriormente com utilização possível em quaisquer tipos de organizações públicas, privadas ou sem fins lucrativos. (KAPLAN e NORTON, 2004; KAPLAN e NORTON, 2006).

Inicialmente o uso desta ferramenta era aplicado somente para indicadores de ordem econômico-financeira, o que atualmente não se configura somente neste setor, não somente por razões estratégicas, mas sobretudo por se tornar inadequado diante das preocupações da sociedade no século XXI, no qual o lucro deixou de ser essencialmente o foco. A implementação de um BSC proporciona à organização considerar novos horizontes e perspectivas, que não somente financeira, embora esta seja a propulsão de qualquer organização, sem a qual não existe atividade, tornando-se apenas uma parte da estrutura organizacional. (KAPLAN e NORTON, 2004; KAPLAN e NORTON, 2006). A necessidade de atenção aos clientes, processos e aprendizagem e desenvolvimento tem contribuição vital na elaboração da estratégia organizacional.

### **O *Balanced Scorecard* como sistema de avaliação de desempenho**

Liderados por Kaplan e Norton, os primeiros estudos que deram origem ao *Balanced Scorecard* contemplava doze grandes empresas norte-americanas, tendo com fundamento a ineficácia crescente verificada na elaboração de indicadores financeiros na avaliação do desempenho, fato que inibia a capacidade de criar valor econômico para o futuro das organizações. (KAPLAN e NORTON, 2004; KAPLAN e NORTON, 2006). Após dois anos concluíram-se estes estudos com a síntese publicada na *Harvard Business Review* com o título *The Balanced Scorecard-Measures That Drive Performance*.

Kaplan e Norton (1992) definem o *Balanced Scorecard* como um instrumento de gestão que fornece uma visão global e integrada do desempenho das áreas críticas do negócio. A aplicação do BSC nas organizações objetiva melhorar a medição e a avaliação do desempenho, considerando além da perspectiva financeira, três outras perspectivas não financeiras denominadas clientes, processos internos e aprendizagem e

desenvolvimento, que funcionam de maneira equilibrada, culminando a partir daí o termo *Balanced*. O termo *Scorecard* é utilizado para designar como se quantifica o desempenho por meio de indicadores.

### **Recursos humanos x gestão de pessoas**

De acordo com Marras (2000), tudo começou com a necessidade de contabilizar os registros dos trabalhadores, com ênfase, obviamente, nas horas trabalhadas, faltas e atrasos para efeito de pagamento ou de desconto.

O setor de Recursos Humanos era um mero departamento programado para a contratação de profissionais e controle de faltas e pagamento dos funcionários, exigindo apenas experiência e técnica para admissão. Segundo Robbins (2002, p. 7) “[...] o comportamento organizacional preocupa-se com o estudo do que as pessoas fazem nas organizações e de como este comportamento afeta o desempenho dessas empresas.”

Com os avanços nas últimas décadas as organizações, procuram novas formas de gestão para atingir a missão e alcançar os resultados almejados, através do aproveitamento e desenvolvimento do capital humano. Surge a Gestão de Pessoas, conceituada por Gil (2009) como a função gerencial que visa a cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais.

Até pouco tempo, acreditava-se que os objetivos da empresa eram incompatíveis com os das pessoas, tornando a relação empresa x colaboradores algo estreito e limitado. As organizações utilizam, ao máximo, as pessoas em suas atividades. Elas não são mais vistas apenas como mero recurso da organização, mas, como parceiras. Gomes (1995) ressalta que nunca o RH foi tão necessário quanto neste momento, onde a competitividade está presente no dia-a-dia das empresas.

Saber o que afeta cada profissional para que sua produção seja excelente, boa ou baixa é de suma importância, pois ao contrário das máquinas que produzem de acordo com uma programação, o fator humano é quem faz a diferença no mundo globalizado e competitivo.

Diante deste cenário há necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre as empresas e as pessoas para identificar o que as motiva, nas organizações, a dar o melhor de si. Conforme Vergara (2009) as principais características da atualidade são a identificação da complexidade do mundo contemporâneo, percepção das características do ambiente de negócios, identificação dos impactos nas empresas e as competências requeridas do gestor.

É necessário estabelecer objetivos e medidas que permitam assegurar bom desempenho na perspectiva de aprendizagem e crescimento, que são decorrentes de três principais fontes: pessoas, sistemas e procedimentos organizacionais.

A globalização possibilita o acesso a novas informações e a um grande compartilhamento de conhecimentos, fazendo com que as organizações não permaneçam indiferentes. São obrigadas a acompanhar as evoluções do mercado, adaptando-se às novas tecnologias de informação, de modo a ampliar as vantagens competitivas dos seus negócios, pelo capital humano que hoje é o grande diferencial numa organização, sendo a valorização das pessoas, o ponto principal para se obter vantagem competitiva. (CORREA e CORREA, 2009).

Este quadrante tem objetivos e indicadores dos três componentes dos ativos intangíveis, essenciais para a implementação da estratégia: (A) capital humano; (B) capital da informação; (C) capital organizacional.

A ênfase será dada ao capital humano, objeto deste trabalho, conforme definido no objetivo geral e objetivos específicos.

Os objetivos destes três componentes alinham-se com os objetivos dos processos internos e com a integração entre si. Os ativos intangíveis baseiam-se nas capacidades criadas por outros ativos intangíveis e tangíveis, ao invés de desenvolverem capacidades independentes, sem sinergia entre si.

O ativo intangível é definido como conhecimento existente na organização para criar vantagem diferencial ou a capacidade dos empregados da organização satisfazerem as necessidades dos clientes. O ativo intangível, crescimento e aprendizado, abrangem itens como conhecimentos da força de trabalho e liderança. (KAPLAN e NORTON, 2006; CORREA e CORREA, 2009). A perspectiva de crescimento e aprendizado analisa o capital humano sob o ponto de vista das competências estratégicas que são a disponibilidade de habilidades, talento e conhecimento para executar atividades requeridas pela estratégia.

### **Indicadores de desempenho**

Alguns autores afirmam que os indicadores têm dois importantes papéis, o de comunicar e o de mensurar o alcance da estratégia, pela comparação do desempenho com a meta definida para cada indicador.

Diante do exposto, a utilização dos indicadores no planejamento estratégico é importante para as tomadas de decisões baseadas em fatos. Os indicadores são definidos e representados de forma quantitativa das características dos produtos/serviços/processos.

Conforme Araújo (2010, p. 30) “[...] refere-se a parâmetros e critérios direcionados às avaliações que permitem confirmar evolução e realização de atividades ou de processos da organização ou, especificamente, de um dado negócio.”

De acordo com Araújo (2002) os indicadores definidos por Kaplan e Norton são divididos em quatro perspectivas: perspectivas financeiras; perspectivas dos clientes; perspectivas de processos críticos; perspectiva de aprendizado e crescimento.

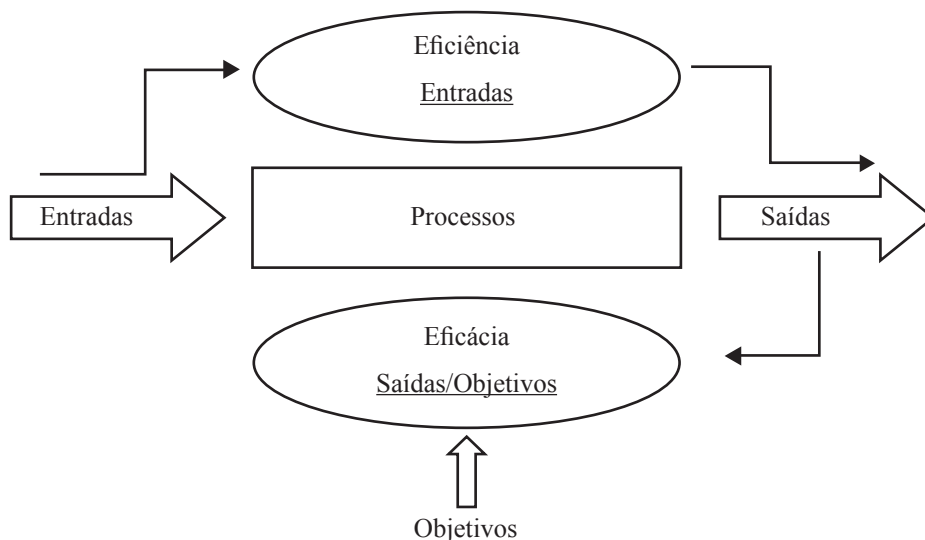
- O que é e por que fazer medição de desempenho?

De acordo com Correa e Correa (2009, p. 159) A medição do desempenho é o processo de quantificar ação, que leva ao desempenho. De acordo com uma visão mais mercadológica e em uma lógica competitiva, as organizações, para atingir seus objetivos, buscam satisfazer os clientes (e outros grupos de interesse) de forma mais eficiente e eficaz que os seus concorrentes.

Os termos eficiência e eficácia têm de ser usados com precisão neste contexto: eficiência é a medida do quanto economicamente os recursos da organização são utilizados quando promovem determinado nível de satisfação dos clientes e outros grupos de interesse; eficácia refere-se à extensão segundo a qual os objetivos são atingidos, ou seja, as necessidades dos clientes ou grupos de interesse da organização.

Essa diferenciação pode ser representada na figura 02:

**Figura 02:** Diferenciação entre eficiência e eficácia



**Fonte:** Corrêa e Corrêa (2009, p. 159)

- O que medir?

Embora a literatura de gestão de operação seja boa para fornecer grande quantidade de métricas a serem usadas, não é tão boa para orientar como selecionar as adequadas. Uma consideração importante é de que as métricas adotadas para avaliar desempenho de uma operação alinhem-se com a estratégia desta operação. Isso se dá por meio de definição de métricas coerentes com as prioridades competitivas de operação. (CORREA e CORREA, 2009). As prioridades competitivas estratégicas de uma operação podem ser classificadas nos critérios definidos por Corrêa e Corrêa (2009): custo, qualidade, flexibilidade, velocidade, confiabilidade.

Estão relacionados alguns exemplos de métricas mais específicas e detalhadas dentro de cada um dos critérios citados acima e que podem, respeitando-se as particularidades de cada operação, ser mais ou menos relevantes em um sistema de avaliação. (CORREA e CORREA, 2009): (a) com relação a custo; (b) com relação à qualidade; (c) com relação à flexibilidade; (d) com relação à velocidade; (e) com relação à confiabilidade.

## **Desenvolvimento**

Durante muito tempo as organizações mensuraram o desempenho de suas atividades nas diversas áreas utilizando-se apenas indicadores financeiros, como, por exemplo, a rentabilidade, lucro, retorno dos investimentos, estoques, imobilizado, ou seja, apenas bens e valores tangíveis. Diante do atual cenário mercadológico de concorrência cada vez maior, com objetivos organizacionais de atingir níveis competitivos mais elevados, a necessidade de avaliação da *performance* torna-se elemento crucial e culmina em uma das maiores prioridades na área de gestão organizacional.

Indicadores de desempenho estruturados e muito bem definidos proporcionam informações necessárias para a tomada de decisão, com desenvolvimento planejado e sucesso futuro da organização. Diante da evolução nos processos de negócio das organizações, os sistemas de avaliação de desempenho baseados apenas em indicadores financeiros tornam-se insuficientes e inadequados, por serem estáticos sem permitir avaliar as expectativas futuras, mas somente obtenção do conhecimento do desempenho passado, dificultando a sequência das atividades organizacionais no médio e longo prazo.

Diante deste contexto há necessidade de se incrementar também indicadores não financeiros quando do monitoramento de seu desempenho, possibilitando avaliar também os valores intangíveis, como a qualidade dos produtos e serviços, grau de fidelização dos clientes e a motivação e competência dos empregados, conforme a relevância de cada indicador na competitividade da organização. A partir desta visão sistêmica que Norton e Kaplan introduziram no ambiente corporativo essa nova ferramenta de gestão, integra indicadores financeiros e não-financeiros, em resposta às necessidades de gestão, denominada *Balanced Scorecard*.

Para que haja assertividade em um planejamento estratégico, tático e com tomada de decisões mais eficazes, os indicadores de desempenho, quando bem estruturados e utilizados de forma eficiente, podem ser aplicados em várias atividades desenvolvidas pela organização. Utilizando-se de informações precisas para garantir a necessidade de ações e mudanças, que não podem ser casuais ou imprecisas, as organizações não são oneradas com uso de recursos em propostas sem avaliação dos reais benefícios. As medidas são essenciais para monitorar os vetores de desempenho chave (insumos e processos), avaliando se as regras de negócio estão atingindo finalidades e objetivos, apresentando resultados esperados e, dessa forma, contribuindo para o sucesso da organização. Com base nos estudos do referencial teórico percebe-se que a ferramenta *Balanced Scorecard* pode ser aplicada, levando-se em consideração os demais aspectos como uma estratégia bem definida, uma estrutura organizacional consistente e envolvimento das pessoas neste contexto. Diante desta definição a elaboração dos indicadores é desenvolvida e vinculada à estratégia, definição, categorização e lista dos indicadores, escolha e atribuição de métricas, com a consequente implementação e gerenciamento.

O conceito de métricas utilizadas nos indicadores de desempenho é definido como a comparação entre duas ou mais unidades de medida e serve para medir quantitativamente o grau que um sistema, processo ou componente possui de um dado atributo.

Os objetivos do *Balanced Scorecard* permitem a integração e o balanceamento dos indicadores de desempenho de uma organização, possibilitando o desdobramento dos indicadores corporativos em setores, com metas claramente definidas, traduzindo a missão e a estratégia de uma organização em objetivos e medidas tangíveis. Esses indicadores servem para comparar a métrica com um valor base definido previamente (*baseline*)

ou com um resultado esperado. É uma variável que pode ser ajustada a determinado estado, obtendo-se como base, resultados de um processo ou ocorrências em condições específicas.

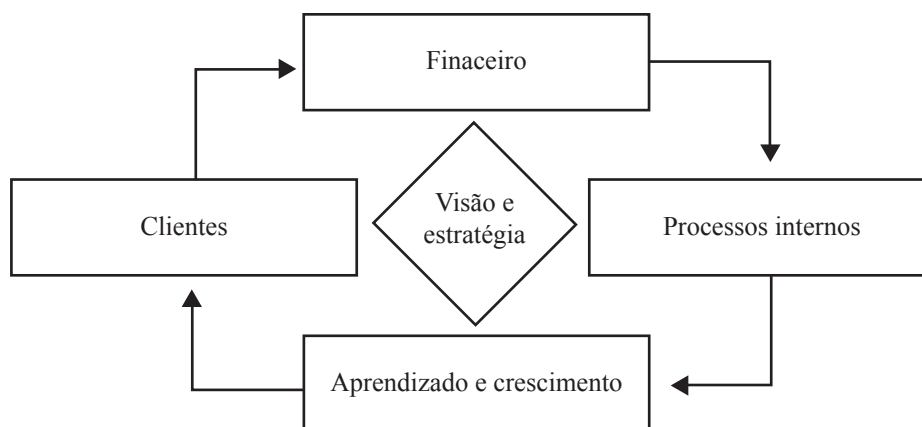
Os indicadores dividem-se em três categorias: estratégicos, táticos e operacionais.

- Indicadores estratégicos:
  - Informam quanto a organização se encontra a caminho da sua visão.
  - São estabelecidos e controlados pela alta administração.
- Indicadores táticos:
  - Usados para verificar a contribuição das unidades ou dos macroprocessos à estratégia.
- Indicadores operacionais:
  - Servem para avaliar se os processos estão melhorando e se atendem aos requisitos.

Para se definir indicadores são necessárias algumas premissas a) denominação e aplicação; b) cálculo; c) métricas; d) períodos; e) utilização; f) causa e efeito; g) medição; h) precisão.

A figura 03 apresenta a estrutura do *Balanced Scorecard* voltada para o objetivo deste artigo, cujo foco é o quadrante Aprendizado e Crescimento.

**Figura 03:** Aprendizado e Crescimento com as Perspectivas do BSC



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Kaplan e Norton (2006)

Neste quadrante o foco principal é a capacidade de a organização desenvolver treinamento e ter *feedback* em tempo real, permitindo a revisão de ações de ajustes necessários às estratégias estabelecidas ou técnicas

e metodologias utilizadas. Os principais motivos que levam gestores a reformular estratégias, objetivos e indicadores são metas e estratégias não bem definidas ou fatores externos à organização.

Para a elaboração de indicadores de desempenho é necessária uma estrutura visando o que se pretende mensurar, definindo-se o indicador, fórmula de cálculo e a descrição da métrica a ser utilizada.

Conforme a necessidade de levantamento dos indicadores de desempenho, também há necessidade de elaboração de, como se denominar, matriz de indicadores para acompanhamento e controle.

Com base nesta matriz elaboram-se indicadores que proporcionam às organizações uma maneira de mensurar e monitorar o seu desempenho no quadrante Aprendizado e Crescimento, como padrão utilizado para medir e comunicar o progresso de um objetivo estratégico previamente definido. Neste sentido, a escolha deve ser baseada em indicadores estrategicamente relevantes, que possibilitem a obtenção de informações comparativas, disponibilidade quando necessária, confiáveis, verificáveis e com a maior exatidão.

Ademais, cada organização apresenta tipos específicos de objetivos, neste caso, é válido que o proposto siga uma forma prática de cálculo para definição de alguns objetivos da organização.



**Quadro 01:** Matriz de elaboração e monitoramento de indicadores

Objetivo	Indicador	Fórmula	Métrica	Período	Data da apuração	Fonte de dados	Responsável pela coleta e divulgação	Meta	Realizado
Aprimoramento da comunicação interna	Reduzir o número de erros	Erros, por Departamento, por ano	Número	Mensal	1º dia útil do próximo período	Gestão de Processos internos	Comunicação Social	10	90%
Motivação e formação dos colaboradores	Motivar e capacitar pessoas	Horas de formação por ano	Número	Anual	30º dia útil do próximo período	Divisão de Capacitação e Treinamento		300h	100%
	Aumentar a produtividade por trabalhador	Peças acabadas por colaborador	Número	Mensal	1º dia útil do próximo período	Departamento de produção		5000	93%
	Premiar colaboradores	Prêmios para equipe, ao ano	Número	Semestral	30º dia útil do próximo período	Divisão de treinamento e capacitação		10	100%
Inovação de processos	Investir em tecnologia	Investimento realizado em tecnologia	%	Anual	1º dia útil do próximo período	Divisão de Informática		70%	95%
Aprimoramento da frequência	Reduzir afastamentos dos colaboradores	$\frac{\text{Colaboradores afastados}}{\text{Total de colaboradores}} \times 100$	%	Semestral	10º dia útil do próximo período	Departamento de RH		90%	100%
Promoção ao incentivo e participação	Sugestão dos colaboradores	$\frac{\text{Sugestões}}{\text{Número de colaboradores}} \times 100$	%	Anual	1º dia útil do próximo período	Grupo de melhoria contínua		10%	80%
	Implementar sugestões dos colaboradores	$\frac{\text{Sugestões implementadas}}{\text{Número de colaboradores}} \times 100$	%	Semestral	30º dia útil do próximo período			15%	85%
	Participação em projetos	Número de participação em projetos da unidade de negócios	Número	Anual	1º dia útil do próximo período			1	100%
Adequar a remuneração variável	Aumentar a remuneração variável dos colaboradores	$\frac{\text{Remuneração variável}}{\text{Remuneração total}} \times 100$	%	Anual	5º dia útil do próximo período	Departamento de RH		5%	100%
Objetivo	Indicador	Fórmula	Métrica	Período	Data da apuração	Fonte de dados	Responsável pela coleta e divulgação	Meta	Realizado
Adequação dos custos com pessoal no RH	Otimizar custos com RH	$\frac{\text{Gastos pessoal de RH}}{\text{Gastos com pessoal}} \times 100$	%	Anual	10º dia útil do próximo período	Departamento de RH	Comunicação Social	15%	100%
Apuração da lucratividade dos funcionários	Lucratividade por funcionário	$\frac{\text{Lucro auferido}}{\text{Funcionários}} \times 100$	%	Anual	5º dia útil do próximo período	Contabilidade		50%	100%
Adequação do <i>Turnover</i>	Reduzir <i>Turnover</i>	$\frac{\text{Empregados demitidos}}{\text{Número de funcionários}} \times 100$	%	Anual	10º dia útil do próximo período	Departamento de RH		30%	100%
Conhecer o grau de satisfação dos funcionários	Satisfação dos funcionários	$\frac{\text{Funcionários satisfeitos}}{\text{Número de funcionários}} \times 100$	%	Semestral	5º dia útil do próximo período	Divisão de Capacitação e Treinamento		90%	95%
Apurar resultados empresa x funcionário	Despesas administrativas por funcionários	$\frac{\text{Despesas administrativas}}{\text{Número de funcionários}} \times 100$	%	Trimestral	10º dia útil do próximo período	Contabilidade		40%	100%
	Ativo total por empregado	$\frac{\text{Ativo total}}{\text{Número de funcionários}} \times 100$	%	Anual	5º dia útil do próximo período				
	Despesas de treinamento por despesas administrativas	$\frac{\text{Despesas de treinamento}}{\text{Despesas administrativas}} \times 100$	%	Anual	1º dia útil do próximo período				
Análise do motivo de demissões	Retenção de funcionários	$\frac{\text{Funcionários-chave demitidos}}{\text{Funcionários-chave}} \times 100$	%	Anual	10º dia útil do próximo período	Departamento de RH		10%	90%
Análise da idade média do mercado	Idade média dos funcionários	$\frac{\sum \text{das idades dos funcionários}}{\text{Funcionários}} \times 100$	Número	Mensal	5º dia útil do próximo período			25 anos	95%
Adequação ao Ministério do Trabalho	Frequência de acidentes	$\frac{\text{Acidentes ocorridos}}{\text{Dias trabalhados}} \times 100$	Número	Mensal	Semanal			Segurança e Medicina do Trabalho	0

## Considerações finais

Com base na revisão da literatura apresentada neste artigo verifica-se a grande relevância do *Balanced Scorecard* para a tomada de decisões dos gestores das organizações. O modelo desenvolvido por Robert S. Kaplan e David P. Norton, pode ser utilizado para correção de estratégias, indicadores e métricas não adequadas para o nível da mensuração do desempenho organizacional, portanto, observa-se que houve rápida evolução para um confiável instrumento de gestão estratégica.

Esta ferramenta interage com as relações causais existentes entre a perspectiva financeira, do cliente, dos processos internos e de aprendizagem e crescimento, sendo este último quadrante, objeto deste artigo, possibilitando aos gestores a garantia de competitividade pela estratégica organizacional a longo prazo. Conforme a integração dos indicadores financeiros e não financeiros, possibilita também a análise da contribuição que cada ativo intangível proporciona em termos de melhorias no desempenho organizacional. Diante da atual conjuntura econômica, constata-se realmente que o sucesso das organizações está cada vez mais dependente do comportamento dos seus ativos intangíveis.

O *Balanced Scorecard* permite o alinhamento das pessoas, processos e infraestrutura, com a estratégia, delineada por cada unidade de negócio, culminando na melhoria da *performance*. Essa hegemonia permite obter conhecimento das informações passadas, da posição atual e das influências que exercerão no futuro. O *Balanced Scorecard* é uma metodologia que se aplica a setores de atividades totalmente diferentes, em função de sua adaptabilidade, tanto em organizações privadas, quanto públicas ou sem fins lucrativos.

O propósito de implementação do *Balanced Scorecard*, como ferramenta metodológica e muito técnica, ainda demonstra e permite eventuais necessidades de melhorias pelos gestores das organizações, que possuem grande conhecimento de sua estrutura funcional.

Conforme observado na revisão teórica e, baseado nas proposições do objetivo geral e dos objetivos específicos, conclui-se a assertividade da frase de David Norton e Robert Kaplan que, de fato, “[...] não se pode gerenciar o que não se pode medir. Não se pode medir o que não se pode descrever”. Pesquisas futuras, poderiam identificar de forma empírica a implementação de alguns dos indicadores apresentados, que confirmem os achados deste artigo, bem como, outros artigos empíricos ou teóricos

podem apresentar por meio da bibliografia sugerida e da forma de estudo apresentados neste trabalho, outros indicadores de mensuração.

### **Referências bibliográficas**

ARAÚJO, L. C. G., *Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional: arquitetura organizacional, benchmarking, empowerment, gestão da qualidade total e reengenharia*. São Paulo: Atlas, 2010.

CORREA, C. A.; CORREA, H. L. *Administração de produção e operações: manufatura e serviços uma abordagem estratégica*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas, modelo, processos, tendências e perspectivas*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GAMBLE, J. E.; THOMPSON, A. A. Jr. *Fundamentos da administração estratégica*, 2 ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2001.

GOMES, M. T. *O velho feudo abre as suas portas*. São Paulo: Exame, 1995. Disponível em: <[http://www.brasiladmin.com/index.php?Itemid=56&catid=56%3Afundamentos-em-estrategia&id=439%3Aestrategia-segundo-mintzberg-resumo&option=com\\_content&view=article](http://www.brasiladmin.com/index.php?Itemid=56&catid=56%3Afundamentos-em-estrategia&id=439%3Aestrategia-segundo-mintzberg-resumo&option=com_content&view=article)> Acesso em: 18/09/2014.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. *Alinhamento usando o Balanced Scorecard para criar sinergias corporativas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

\_\_\_\_\_. *Mapas estratégicos – Balanced Scorecard - convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MARRAS, J. P. *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. 3 ed. São Paulo: Futura, 2000.

MARTINS & TEÓFILO. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

PAIVA, E. L.; CARVALHO, J. M.; FENSTERSEIFER, J. E. *Estratégia de produção e operações: conceitos, melhores práticas, visão de futuro*, 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

ROBBINS, S. P. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. *Gestão de pessoas*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

