

RGSN

#16

RGSN V. 8, Nº2
OUTUBRO DE 2020

REVISTA DE GESTÃO, SUSTENTABILIDADE E NEGÓCIOS
ISSN 2318-4981



Faculdade
São Francisco
de Assis

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS – UNIFIN
WWW.SAOFRANCISCOEASSIS.EDU.BR – REVISTA@SAOFRANCISCOEASSIS.EDU.BR





RG
SN

REVISTA DE GESTÃO, SUSTENTABILIDADE E NEGÓCIOS
REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS – UNIFIN
WWW.SAOFRANCISCODEASSIS.EDU.BR – REVISTA@SAOFRANCISCODEASSIS.EDU.BR

EDIÇÃO V. 8, Nº2 – OUTUBRO DE 2020
ISSN 2318-4981



Faculdade
São Francisco
de Assis

CORPO EDITORIAL

Editor Presidente

01 EDSON ROBERTO OAIGEN FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS / UEP

Comitê Editorial

02	ANA PAULA MELCHIORS STAHLSCHMIDT	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
03	DANIELE VASCONCELLOS DE OLIVEIRA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFEBE
04	JOSÉ LUIZ DOS SANTOS	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
05	JOSÉ VICENTE LIMA ROBAINA	ULBRA
06	MÁRCIA BIANCHI	UFRGS
07	NILSON PERINAZZO MACHADO	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
08	PAULO ROBERTO PINHEIRO	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
09	PAULO SCHMIDT	UFRGS

Comitê Ad hoc

10	ALTYVIR LOPES MARQUES	SECD/RR
11	ANTONIO BATISTA PEREIRA	UNIPAMPA
12	CLAUDIA ALVES DE SOUZA	INSTITUTO IES DE BRASÍLIA
13	EDUARDO PÉRICO	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
14	ERNANI OTT	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
15	GASTÃO OCTÁVIO FRANCO DA LUZ	UFPR
16	JAIR PUTZKE	UNISC
17	JARLAN BATISTA GONÇALVES	UNIVIRR
18	JOCELEI MARIA DE OLIVEIRA PINTO	UCS
19	LILIAM DOUSSOU ROMERO	FACULDADE SANTA FÉ/SÃO LUIZ/MA
20	MARCO AURÉLIO LOCATELI VERDADE	UNIVERSIDAD NIHON GAKKO
21	MARIA MARTHA DALPIAZ	UFRGS
22	MEIRE MOURA SOAVE RODRIGUES	SMEC/ NOVA MARILANDIA/MT
23	NICOLLE ALBORNOZ PESOA	SMAM /ALVORADA/RS
24	PEDRO CRISÓLOGO CARMONA CARRERAS	UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN - UNA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ELECTRICIDAD ANDE/ASUNCIÓN/PY
25	RICARDO PEDROSO OAIGEN	UNIPAMPA
26	ROSSANO ANDRÉ DAL-FARRA	ULBRA
27	TANIA BERNHARD	UNISC
28	TERESINHA SALETE TRAINOTTI	ULBRA

Comitê das normas

01 JOSIANE FONSECA DA CUNHA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS

APRESENTAÇÃO EDITORIAL

A **REVISTA GESTÃO, SUSTENTABILIDADE E NEGÓCIOS - RGSN** é um periódico semestral da Faculdade São Francisco de Assis, com contribuições de autores do Brasil e do Exterior. Publica trabalhos vinculados às áreas de conhecimento: Gestão, Sustentabilidade, Ambiente e Negócios, com enfoque multidisciplinar, na forma de artigos científicos.

A **RGSN** aceita para publicação artigos inéditos resultantes de estudos teóricos, pesquisas e relatos de experiências. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.

A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Comitê Científico ou de Colaboradores *Ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição às áreas de conhecimento aceitas pela Revista e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

A RGSN busca colaborar no processo de disseminação da produção científica e tecnológica, mostrando a capacidade dos profissionais-pesquisadores e, também, dos alunos em processo de Iniciação à Educação Científica e Tecnológica em produzir, elaborar e difundir suas produções científicas relevantes para a transformação e melhoramentos em Ciências e Tecnologias na sociedade atual.

Com isso, a RGSN favorecerá a difusão da produção intelectual oriundas de trabalhos concluídos ou em processo investigativos provenientes de diferentes origens dentro do ensino superior.

A RGSN conta com o apoio da comunidade da Faculdade São Francisco de Assis e das demais Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, do Brasil e do exterior. Agradecemos a confiança em nossa iniciativa e desejamos uma ótima leitura!

Faculdade São Francisco de Assis

SUMÁRIO

Contribuições teóricas de Niklas Luhmann ao direito – Neida Leal Floriano.....	4
A formação continuada dos professores e a valorização dos profissionais da educação em Caracaraí-RR/BR – Edgard Teodoro de Moura Filho e Leônidas Lopes da Silva.....	23
A reparação do dano ambiental no Brasil para além de uma reparação financeira – Tayron Amaral Ibias.....	40
Contribuição do cristianismo no desenvolvimento da educação: o débito científico-educacional para com a igreja cristã – Paulino Henjengo Nachipipa Martins.....	58
Da expectativa à realidade: um estudo sobre a vida profissional dos egressos do Curso de Jornalismo da Faculdade São Francisco de Assis – Tiago Oliveira Campiol e Maikio Barreto Guimarães.....	75
Influência dos sistemas PROUNI e FIES no crescimento profissional dos alunos da Faculdade São Francisco de Assis – Kathrein Silva dos Santos e Elisiane Alves Fernandes.....	93
Valorização das atividades informais na Educação de Jovens e Adultos: um olhar para os conhecimentos prévios dos alunos – Edson Roberto Oaigen.....	108
Práticas inclusivas na escola indígena em Roraima: currículo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Catarina Janira e Leila Soares de Souza Perussolo.....	133
Prestação de contas das entidades sem fins lucrativos de Cachoeirinha, Gravataí e Canoas – Jéssica de Campos Lima, Jéssica Oliveira dos Santos e Filipe Martins da Silva.....	156
Transtorno Borderline e a interferência na inteligência emocional – Janaina Fiorenzano Araújo	178



CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE NIKLAS LUHMANN AO DIREITO

NIKLAS LUHMANN'S THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO LAW

FLORIANO, Neida Leal ¹

Resumo: O presente ensaio pretende analisar, de forma breve, as concepções de Niklas Luhmann para a dogmática jurídica, a partir de estudo realizado na Teoria dos Sistemas de Parsons, defendendo a ideia de que o processo não pode ser compreendido sem uma análise sociológica, porquanto o procedimento não pode ser interpretado como uma sequência fixa de ações ritualizadas, pois envolve a participação de vários sujeitos que resultam em decisões seletivas de comunicação que podem reduzir a complexidade e a incerteza imanente em um processo judicial. Para Luhmann o processo decorre da atuação individual de cada participante no procedimento, estabelecendo uma conexão de ações com características específicas, organizadas e dirigidas a uma finalidade, podendo ser entendido como um sistema social, composto de estruturas próprias.

Palavras chave: Procedimento. Sistema Social. Direito.

Abstract: This essay intends to briefly analyze Niklas Luhmann's conceptions for legal dogmatics, based on a study carried out in Parsons Systems Theory, defending the idea that the process cannot be understood without a sociological analysis, as the The procedure cannot be interpreted as a fixed sequence of ritualized actions, as it involves the participation of several subjects that result in selective communication

¹ Advogada. Mestre em Direito UNISC. Especialista em Ciências Penais pela PUCRS e em Direito Penal Contemporâneo pela UNISINOS. Docente do Curso de Direito URCAMP/São Gabriel e Faculdade São Francisco de Assis/Porto Alegre. E-mail: neidafloriano@terra.com.br

decisions that can reduce the complexity and the inherent uncertainty in a judicial process. For Luhmann, the process results from the individual performance of each participant in the procedure, establishing a connection of actions with specific characteristics, organized and directed to a purpose, which can be understood as a social system, composed of its own structures.

Keywords: Procedure. Social system. Law.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade apresentar, brevemente, algumas contribuições teóricas trazidas ao Direito pelo sociólogo alemão Niklas Luhmann, a partir de estudos realizados que culminaram na conceituada “Teoria dos Sistemas Sociais”.

Niklas Luhmann nasceu na Alemanha em 1927. Começa sua trajetória jurídica em 1946, ao iniciar seus estudos em Direito, em Freiburg, Alemanha. Graduou-se em 1949 e logo iniciou a trabalhar na Administração Pública em Lüneburg. Posteriormente, em 1960, cursou uma especialização em administração, em Harvard, Estados Unidos, onde conheceu e trabalhou ao lado de Talcott Parsons, autor da chamada Teoria dos Sistemas, que serviu de base para a construção teórica da Teoria dos Sistemas por ele criada, porém, com contornos diferenciados. Com o incentivo de Helmut Schelzky, renomado sociólogo alemão, em 1965, Luhmann segue a carreira universitária e tem como objetivo acadêmico o desenvolvimento da “Teoria dos Sistemas Sociais”, a qual desenvolveu até a sua morte em novembro de 1998.

O tema central da obra de Luhmann é o estudo da sociedade. Procurou, esse autor, desenvolver uma teoria que pudesse diferenciar as partes de um sistema social, a partir da análise da estrutura e das funções que cada indivíduo exerce dentro desse sistema.

O principal objetivo da teoria desenvolvida por Luhmann foi o de reduzir a complexidade da sociedade moderna e demonstrar a impossibilidade de se atingir plenamente tal pretensão, mediante exclusiva aplicação de teorias científicas. Dessa forma, a teoria luhmaniana se revela bastante complexa e muito abstrata, contendo um conjunto de ideias e pensamentos filosóficos aplicáveis a toda sociedade, mesmo diante da pluralidade de *locus* que a circunda.

Nessa perspectiva, Luhmann procurou desenvolver uma teoria sociológica universal, buscando atingir uma maior precisão conceitual, diante da ideia de que sociedade e “homem concreto” (ser individual) são, um para o outro, complexo e contingente. Sustenta que a ligação que une as ações do sistema social não se identifica, exclusivamente, com as ações do “homem concreto”, contudo, se apresenta de forma estruturada que permite a coexistência biunívoca entre ambos e destaca três contingências: as normas, as instituições e os núcleos - valores individuais -. Dentre esses valores situa o Direito como sendo um núcleo do sistema social, composto de uma dinâmica que permeia os demais sistemas.

Com efeito, a teoria luhmanniana permite uma análise da sociedade, a partir de uma observação lógica, afastada de experimentações científicas, concentrada, precipuamente, na funcionalidade dos sistemas que a compõem. Resulta, pois, que quando Luhmann pensa o Direito ele o identifica como um subsistema que é formado pela interação entre os elementos que o compõem e a sua funcionalidade.

Assim, esta teoria foi desenvolvida enquanto contribuição teórica do autor ao Direito, após a década de oitenta, por um período de aproximadamente quarenta anos e envolveu diferentes abordagens, razão pela qual evidencia-se, desde logo, a impossibilidade de se esgotar, neste espaço, tema de tamanha complexidade. Nesse sentido, a proposta do presente ensaio é abordar alguns aspectos desta teoria, buscando aproximar as perspectivas de uma decisão judicial no cenário contemporâneo.

2 TEORIA DOS SISTEMAS SOCIAIS: SISTEMA, AMBIENTE E DIREITO

Luhmann, numa primeira fase de sua produção, desenvolve alguns aspectos da teoria de Parsons, formulando um estudo de sistemas funcional-estrutural, tendo por base a diferenciação entre sistema e ambiente, definindo tal diferença com base em mecanismos de seleção de equivalentes funcionais que servem, por sua vez, para reduzir a complexidade social.

Este autor defende a ordem necessária à convivência social, incorporando ideias sobre autopoiese², pois entende que a sociedade deve ser examinada sob a

² A origem da palavra autopoiese está ligada ao grego *auto* (através de si próprio) e *poiesis* (criação, produção), ou seja, produção de si mesmo. Luhmann destaca os sistemas autopoieticos, compreendidos como sistemas vivos, psíquicos e sociais.

ótica de um sistema coletivo, complexo, ou seja, concebida como um aparelho estruturado de ações interrelacionadas que excluem o “homem concreto” (ser individual) do tecido social, o qual passa a fazer parte, singularmente, do “mundo circundante”, que o envolve de forma indissociável, pois precisa nele estar inserido.

Segundo Luhmann as relações humanas são indissociáveis do Direito, por ser uma estrutura fundamental à formação de qualquer sociedade, especialmente, quando assentada em intenso pluralismo, com caracteres multiculturais e feição de permanência, devendo ser, necessariamente, regulada por normas jurídicas.

Nesse sentido, assevera que “o direito surge, então, como uma construção social, em princípio indispensável, mas sempre contingente em cada efetuação”. Essa contingência, esse condicionamento da opção por outras possibilidades, torna-se o tema da sociologia³.

Por outro lado, critica as limitações do ensino da sociologia do direito nas universidades, demonstrando que o inadequado ensinamento prejudica o desenvolvimento e o verdadeiro papel da sociologia na sociedade atual.

Em um segundo momento, rompendo com o funcionalismo parsoniano sua produção volta-se para uma perspectiva autopoietica, tendo como influência os trabalhos dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, os quais defendem que a produção de uma célula só poderá ocorrer dentro de um organismo vivo, ainda que este obtenha materiais externos para a produção da mesma, ou seja, a produção de células é um trabalho autopoietico, porquanto se realiza pelo próprio organismo dentro dele mesmo.

Dentro da lógica sistêmica luhmaniana, percebe-se claramente a necessidade de diferenciação entre sistema e ambiente. Tal conceituação tem relação com a ideia de que só se pode observar algo, enquanto diferenciado, ou seja, o ato de diferenciação leva-nos à observação simultânea de uma forma que tem dois lados, o que está sendo designado e aquilo do qual essa designação se diferencia.⁴

Tal diferenciação é indispensável para o entendimento da teoria de Luhmann, presente em praticamente todas as suas obras. A importância se dá pela necessidade de perpetuação do sistema, o qual se orienta a partir de seus

³ LUHMANN, Niklas. **Sociologia do direito I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 21.

⁴ LUHMANN, Niklas; DE GEORGI, Raffaele. **Teoria de la sociedad**. Guadalajara, México: Universidade de Guadalajara, 1993, p. 34-5.

processos internos, denominados subsistemas, e, não, a partir do ambiente que o circunda.

O processo de diferenciação permite uma autonomia interna do sistema, frente às interferências do ambiente exterior. Essa autorreferência autoriza a manutenção do código binário seletivo, que, no caso do Direito, se baseia na ideia de “direito/não direito”, “legal/ilegal”. Essa dinâmica autorreferencial, em que seus elementos são produzidos e reproduzidos pelo próprio sistema, ocorre com o objetivo de manter uma sequência interna de interação circular e fechada.⁵ Assim, o Direito por ter uma funcionalidade autônoma é considerado um sistema autopoietico⁶, conforme observado por Benjamin Zymler⁷:

São assim formados os ciclos ‘auto-referenciais’ de comunicação no âmbito do subsistema jurídico, compreendendo os atos jurídicos, os procedimentos, as normas e a doutrina. Quando estes ciclos passam a se articular e a se interligar por meio de um hiperciclo ‘auto-reprodutivo’, tem-se o *direito autopoietico*.

Significa dizer que o Direito é reconhecido como autopoietico quando observado dentro de um subsistema jurídico⁸. Nesse viés, tendo como ponto de partida a análise da sociedade moderna, Luhmann destaca como características marcantes a diferenciação funcional e a sua complexidade, onde cada vez mais aumentam as alternativas de mundo diferentes, ao passo que os subsistemas funcionais tendem a reduzir a complexidade social.

Para Mariotti⁹ complexidade “corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural”. Resulta, pois, que a sociedade complexa se caracteriza pelo

⁵ Aqui cabe uma ressalva já que pode haver uma interpretação isolada e errônea de que os sistemas sociais são fechados. Como se comprovará posteriormente, a ideia de sistema para Luhmann é paradoxalmente aberta e fechada, já que eles são cognitivamente abertos e operacionalmente fechados devido a sua característica *autopoietica*.

⁶ Sistemas autopoieticos são os que possuem suas unidades de reprodução, ou seja, eles se autoreproduzem.

⁷ ZYMLER, Benjamin. **Política & direito**: uma visão autopoietica. Curitiba: Juruá, 2002, p.48.

⁸ Todo direito quando tratado dentro do subsistema jurídico é concebido como autoproduzido, ou seja, como resultado da ordem juridical vigente. Assim, o código binário utilizado pelo subsistema do direito para uma decisão judicial é formado pela concepção lícito *versus* ilícito. Para Luhmann uma decisão judicial somente pode ser proferida no núcleo do subsistema jurídico, porquanto pela teoria luhmaniana nenhum outro subsistema diferente poderá intervir nas relações jurídicas.

⁹ MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

indeterminismo, entropia, imprevisibilidade, incerteza e várias possibilidades, fatores que podem resultar em verdadeira desordem social.

Desse modo, a complexidade engloba o ponto de partida de qualquer observação/decisão, pois constitui a maior quantidade de probabilidades frente às possibilidades de realização. Como se percebe na série de paradoxos desta teoria, o sistema tende a ser seletivo, com vistas a diminuir a complexidade do mundo contemporâneo e acaba por aumentar a sua diferenciação interna, ou seja, para lutar com tal complexidade.

Resulta, pois, na ideia de que ao mesmo tempo em que o sistema decide visando reduzir a complexidade externa, ele acaba, simultaneamente, por aumentar suas demandas internas e, por consequência, aumentar sua complexidade interna para lidar com tais comunicações.

O Direito, para este autor, deve ser utilizado como uma estrutura do sistema social, onde a congruência das expectativas é bastante estreita – “nem todas as realidades podem ser congruentemente generalizadas, ou seja, normatizadas, institucionalizadas e identificadas em um contexto fatural”¹⁰.

Inserida no decidir complexo do Direito, observado por Luhmann, está a ideia de contingência, considerada como a possibilidade de desapontamento frente às possibilidades abalizadas, porquanto tais expectativas poderiam ser decididas de forma diferente, levando-se em conta, para tanto, a necessidade de ser reconhecido o “direito/não-direito” ou “legal/ilegal” das decisões judiciais. Para Luhmann, o problema da organização sistêmica, particularmente do Direito, reside no processamento das frustrações, pois à medida que aumentam as expectativas e a contingência, aumenta, também, o risco e as insatisfações.¹¹

Dessa forma, levando-se em consideração a complexidade das interações sociais, em especial no âmbito do Direito, necessário se faz aumentar a reflexão sobre a contingência, em face das diferentes possibilidades de decisões judiciais e das expectativas geradas pelas partes enquanto sujeitos processuais, por se tratar de uma relação jurídica processual, cujas interlocuções dependem umas das outras. Essa necessária interação o autor denomina de dupla contingência, ou seja, ter uma expectativa sobre a expectativa que o outro tem dele.

¹⁰ LUHMANN, Niklas. **Sociologia do direito I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 123.

¹¹ Idem, ibidem.

A constante construção e exposição de expectativas às frustrações faz parte da realidade jurídica, onde não raramente a expectativa de um faz a frustração do outro, ou seja, diante da pretensão deduzida da parte autora, em regra, haverá a resistência da parte ré, momento em que o próprio Direito se torna controvertido, diante da variação de expectativas opostas que circundam os litígios, carecedores de intervenção jurisdicional.

Dentro do bojo de expectativas possíveis, o autor difere as expectativas cognitivas das normativas. Relaciona as primeiras à adaptação social, na hipótese de haver frustrações, já sobre as segundas, sustenta que não são abandonadas pela simples transgressão, sendo, portanto, expectativas de comportamento estabilizadas em termos contrafáticos que demandam constatação.

A ideia de que o comportamento social contrário à norma é produzido pela própria sociedade, vem ao lado da noção de que este comportamento divergente partiria dos processos de interação, “não sendo, portanto, uma qualidade natural ou moral da ação”¹².

Neste aspecto, Luhmann refere que a Sociologia do Direito poderia demonstrar que a atribuição de culpa e a classificação da própria conduta antinormativa, só podem ser explicadas a partir das expectativas comportamentais, congruentemente, generalizadas em sociedade. Esclarece, ainda, que o comportamento desviante não se limita a uma análise meramente negativa, podendo até ter consequências positivas, como, por exemplo, manter revitalizada a norma vigente¹³.

Importante esclarecer, neste particular, que não só o comportamento conforme, mas, também, o divergente fazem parte da complexa estrutura social, sendo ambos, conceitos diferenciados pelo próprio sistema, definidos em estruturas de expectativas diversas. O sistema, portanto, deve atribuir uma definição de sentido a cada comportamento, a fim de que se reconheçam e possam ser normatizadas as mais variadas condutas humanas.

A sociologia jurídica se comparada a outros campos da sociologia encontra-se em um plano diferenciado, menos substancial, porém, não menos importante se confrontada a outros espaços de pesquisa sociológica, como por exemplo, a sociologia da família, a sociologia política, etc. Luhmann sustenta que “a sociologia

¹² LUHMANN, Niklas. **Sociologia do direito I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 138.

¹³ Idem, p. 123.

do direito está interessada somente nas conexões entre variáveis legais e extralegais e, embora todas elas falem de unidade do sistema legal, esta unidade nunca é claramente percebida.”¹⁴

É certo que o Direito está presente em todas as nuances da vida humana, sendo, pois, dela indissociável. Entretanto, para investigá-lo, minimamente, seria necessário se valer também de uma sociologia jurídica que dominasse todo o emaranhado conjunto de regras e princípios jurídicos que compreendem toda a ordem jurídica e, ainda, que pudesse ser utilizada como fonte de informações sociológicas para juristas. Mas, segundo Luhmann, isso parece ser quase inatingível, diante da complexidade e abrangência do Direito, que o diferencia de outras áreas da sociologia que possuem campo de atuação bem definidos e pormenorizados.

Para esse autor o ideal seria que a sociologia jurídica se concentrasse em um conjunto de feições relacionadas ao tema jurídico, como opiniões sobre sentenças proferidas, questões de legitimidade, enfim, concepções jurídicas, balizadas por um sociólogo de formação. Do contrário, o Direito pode restar excluído de algumas percepções sociológicas que podem inferir em sua função social, com caráter onipresente, e ao qual se pode recorrer enquanto possibilidade.

Aliás, na visão de Eliane Junqueira¹⁵ imperiosa a distinção entre sociologia do direito e sociologia jurídica, mesmo diante da proximidade que existe entre ambas. Para essa socióloga, a sociologia do direito é uma área específica da sociologia voltada à “compreensão dos fenômenos jurídicos enquanto parte da vida em sociedade”, enquanto a sociologia jurídica se refere a uma área do Direito que se preocupa com a “eficácia das instituições jurídicas e judiciárias”. É nessa ideia que se debate o papel da sociologia do direito na sociedade atual.

Por outro lado, é necessário sinalar que, em regra, o ensino da sociologia jurídica é realizado não por um sociólogo de formação, mas, sim, por um jurista, advogado, cientista político, antropólogo, enfim, por um profissional que possui especialização em uma outra área do conhecimento. Aliás, alguns sociólogos, inclusive, possuem certa dificuldade em trabalhar com a sociologia do direito, face aos particulares conceitos jurídicos, tendo em vista a amplitude conceitual que

¹⁴ Idem, p. 137 et. seq.

¹⁵ JUNQUEIRA, Eliane. **Sociologia jurídica- O que é.** Disponível em: <http://www.sociologia.com.br/sociologia-jurídica>. Acesso em: 14 abr. 2016.

envolve a ciência jurídica. Sustentam que sem conhecer a dogmática jurídica, com sua magnânime terminologia torna-se quase impossível compreender o Direito, dificuldade que se impõe aos sociólogos de formação.

Por tais razões, urge a necessidade de se buscar novas opções ao estudo da sociologia do direito, motivo pelo qual muitas vezes se vai utilizar de pesquisa empírica. Assim, uma das alternativas viáveis é deslocar a visão do Direito aos operadores jurídicos, passando a ser investigada a sociologia jurídica moderna, com base no papel que cada um destes exerce na esfera judicial.

Neste contexto, várias funções com desempenhos diferenciados serão confrontadas, tais como, o papel do juiz, do advogado, do promotor, do procurador, etc. Dessa forma, poder-se-á avaliar a convenção destes papéis, a atuação profissional de cada um, e sobretudo, observar se tais papéis se interceptam de modo a proporcionar uma interação funcional voltada à solução de conflitos que surgem no universo das relações sociais. A teoria dos papéis indaga se as expectativas das variadas funções desempenhadas são consistentes umas com as outras, possibilitando, dessa forma, refletir sobre quais seriam as medidas de prevenção e estratégias comportamentais que se prestariam para superar eventuais contradições de tais perspectivas.

Assim, a teoria não vincula as pesquisas à sociologia do direito, especificamente, mas, sim, com a teoria dos papéis e com a sociologia das profissões, resultando que destes dois seguimentos recebem os impulsos necessários ao exercício da profissão e, por esses dois enfoques se direcionam aos possíveis resultados.

Uma segunda alternativa apresentada pelo autor é o esforço necessário que se deve fazer para esclarecer o comportamento de pessoas responsáveis pela prolação ou execução de decisões judiciais. A técnica e as questões empregadas são as mesmas da pesquisa de pequenos grupos. Refere que, os colegiados de julgadores se apresentam como um microsistema que age, naturalmente, em resposta às expectativas dos litigants, no qual se pode observar, de forma direta, ou, mediante questionários e entrevistas, o efeito de diversos fatores, tais como, classe social, grau de interações, competência na superação de divergências internas de opinião, entre outros.

Nessa seara surge a seguinte indagação: até onde vão as diferenças individuais presentes na estratificação social, bem como os preconceitos ideológicos

subjetivos que podem influenciar no processo de elaboração das decisões judiciais ou na sua neutralização em relação à matéria examinada?

No lugar do conflito justiça *versus* injustiça, o qual interessa às partes, necessário se verificar qual a fundamentação adotada e quais os argumentos que sedimentaram a decisão judicial. Essa análise, pode levar à conclusão de que, por vezes, haverá um afastamento natural do Direito, enquanto conjunto de normas cogentes que devem pautar o processo de decisão judicial, de interação entre os sujeitos processuais e do próprio diálogo jurídico.

Para Luhmann, uma outra possibilidade de se estudar a sociologia do direito seria desviar o próprio tema de pesquisa jurídica para as opiniões pessoais acerca do Direito, obtidas a partir da utilização de técnicas da moderna pesquisa de opinião. O objetivo seria verificar se há algum conhecimento da população acerca do conhecimento jurídico, a respeito da funcionalidade e organização desse microsistema que conduz à aplicação da justiça.

Assim como a sociedade, o ordenamento jurídico é bastante complexo. Essa complexidade no entender de Luhmann, a partir da totalidade de possibilidades de experiências ou ações, estabelece uma relação de sentido e significa não só considerar o legalmente permitido, mas, também as ações legalmente proibidas, quando relacionadas ao direito de modo sensível.

Neste sentido, interessante seria verificar se o conhecimento jurídico oscila de acordo com a posição que os julgadores ocupam na pirâmide social; se fatores como, idade, sexo, educação, ideologias, inclusão social em certo grupo, enfim, questões pessoais e subjetivas podem interferir ou influenciar as decisões judiciais, as quais possam resultar em posicionamentos divergentes, acerca de determinadas querelas jurídicas, provocando, dessa forma, diversidade de julgamentos em ações semelhantes.

A despeito dessa análise entende-se ser possível uma aproximação entre a sociologia do direito e o Direito, em busca de alternativas viáveis aos conflitos que exigem solução por meio de uma decisão judicial.

3 UMA NOVA TEORIA DOS SISTEMAS DEFENDIDA POR NIKLAS LUHMANN

As mudanças e atualizações sociais ocorridas a partir da década de oitenta receberam um impulso dos desenvolvimentos da termodinâmica, introdutores da

ideia de entropia, pela qual os sistemas fechados tendem à perda das diferenciações e, por conseguinte da sua autonomia.

Conforme o autor:

A questão daí decorrente era a de como a ordem era possível, frente a uma tendência contínua à entropia; e a resposta encontrava-se no conceito dos sistemas abertos. Sistemas abertos são aqueles que, através de relações de trocas com seu ambiente, através de *input* e *output*, podem manter-se num estado de ordem complexa. [...] Permanecia, contudo, não esclarecido o que são realmente os sistemas, de modo a terem a capacidade de se manterem a si próprios através de relações de trocas com seu ambiente e de se transformarem em *input* e *output*.¹⁶

Na tentativa de solucionar esse impasse, ocorre a reformulação da base teórica que dava sustentação a toda lógica sistêmica, porém sem afetar alguns de seus conceitos básicos. A partir de então, surge um novo olhar, uma nova observação dos sistemas sociais como autorreprodutores de suas próprias condições de possibilidades, por meio de observação e operacionalização autopoietica¹⁷.

Destaca-se que este conceito foi transposto da biologia ao domínio dos fenômenos sociais, deixando de ser considerado apenas uma teoria explicativa dos processos elementares da vida¹⁸ e do conhecimento¹⁹ para ser compreendida como um modelo teórico aplicável a todos os sistemas, tanto biológico, psíquico como social.²⁰

Trata-se de uma teoria sistêmica de cunho autopoietico aplicada aos sistemas sociais. Contudo, na observação de Luhmann, existe uma autonomia entre o sistema biológico e o social, cada um possuindo sua autopoiesis específica e

¹⁶ LUHMANN, Niklas. **Por que uma “teoria dos sistemas”?**. In: NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado Barbosa (orgs). Porto Alegre: UFRGS/Goethe-Institut, 1997, p. 39, (grifo do autor).

¹⁷ “Uma máquina autopoietica é uma máquina organizada como um sistema de processos de produção de componentes concatenados de tal maneira que produzem componentes que: I) geram os processos (relações) de produção que os produzem através de suas contínuas interações e transformações, e II) constituem à máquina como uma unidade no espaço físico” Cf. Maturana, Humberto; Varela Francisco J. **De máquinas e seres vivos: autopoiesis - a organização do vivo**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 71.

¹⁸ Para maiores informações ver Maturana, Humberto; Varela Francisco J. **De máquinas e seres vivos: autopoiesis - a organização do vivo**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

¹⁹ Para maiores informações consultar Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

²⁰ Teubner, Gunther. **O Direito como Sistema Autopoietico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, p. 59.

particular.²¹ Significa dizer, que enquanto o sistema biológico possui a vida como unidade básica de análise, constituindo também sua base reprodutiva; a sociedade, enquanto sistema social pode ser descrita como um sistema noético, ou seja, um sistema cujo princípio ordenador é o sentido. Significa dizer que no sistema social as unidades do sistema não são os sistemas humanos ou cognitivos, mas sim as comunicações, isto é, tendo como unidade básica de análise os atos comunicativos²².

Dessa forma o autor reafirma, ainda mais, a ideia de autonomia do sistema, abordada em sua primeira fase e, também, dá um novo contexto aos conceitos de complexidade e contingência, já que a dinâmica passa a agir de modo operacionalmente fechado e cognitivamente aberto.

Neste estágio da teoria, fez-se necessário recorrer a três conceitos chave: a tríade autopoiese, fechamento operacional e acoplamento estrutural de sistemas autorreferenciais²³. Tais conceitos já teriam sido, de certa forma, trabalhados pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela.

Ao analisar-se o conceito de autopoiese na visão sistêmica de Luhmann, extrai-se a ideia de que o sistema é constituído por elementos autoproduzidos e nada mais, ou seja, tudo que opera no sistema como unidade, mesmo os processos de reprodução, devem ser produzidos por ele mesmo através da rede de tais elementos.²⁴

No tocante à tese de fechamento operacional, entende-se que o ambiente não pode contribuir para nenhuma operação de reprodução do sistema, da mesma forma que o sistema também não pode operar no seu ambiente, isto é, todas as operações do sistema são operações exclusivamente internas. Significa dizer que as informações processadas são seleções produzidas internamente, a partir de um campo de diferenciação de possibilidades, delineado única e exclusivamente no

²¹ Cabe mencionar aqui que, ao contrário de Luhmann, que defende a posição de que os sistemas sociais não são sistemas vivos, Fritjof Capra considerando a organização humana, defende que os sistemas sociais podem ser vivos em diversos graus: “Quanto a mim, prefiro conceber a autopoiese como uma das características específicas da vida. Entretanto, ao discutir as organizações humanas, vou defender também a tese de que os sistemas sociais podem ser “vivos” em diversos graus”. CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002, p.94.

²² TEUBNER, Gunther, **O Direito como sistema autopoietico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, p. 63-4.

²³ LUHMANN, Niklas. **Por que uma “teoria dos sistemas”?**. In: NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado Barbosa (orgs). Porto Alegre: UFRGS/Goethe-Institut, 1997, p. 40-1.

²⁴ LUHMANN, Niklas. **Por que uma “teoria dos sistemas”?**. In: NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado Barbosa (orgs). Porto Alegre: UFRGS/Goethe-Institut, 1997, Idem, p. 37-48.

interior. Com isso, chega-se à conclusão que o ambiente não influencia o sistema e sim somente consegue irritar, já que depende de um estado anterior do sistema encarar uma informação como irritação, ou seja, toda irritação externa é sempre uma autoirritação²⁵.

Quanto ao terceiro conceito pode-se dizer que ele serve “para indicar que e como cada tipo de dependência com relação ao ambiente é compatível com a autopoiesis e com o fechamento operacional”²⁶.

Nesse contexto, importante ressaltar outro conceito, ainda que não citado, diretamente, na tríade apresentada por Luhmann e, não menos importante dentro desta análise, qual seja, o conceito de contingência, ou melhor, da dupla contingência. Como exposto, contingência é algo que não é necessário, nem impossível, mas algo que é (era ou será) assim como é, mas também poderia ser diferente. Ao ser transportada essa problematização para os sistemas psíquicos e sociais, o problema da dupla contingência se transforma em um dilema, qual seja: o “Ego” não sabe como o “Alter” reagirá em resposta a uma dada atuação de “Ego”:

Alter e Ego dispõem de várias alternativas de atuação. Um sistema social, ou um indivíduo, tende a interpretar o problema da contingência, isto é, da variedade de alternativas de atuação como um grau de liberdade: liberdade de escolher entre várias alternativas de atuação. No papel de observador de um outro indivíduo ou sistema social, o problema da contingência se coloca totalmente diferente, a liberdade de escolha do sistema se transforma para o observador desse sistema em fonte de inseguranças e surpresas. A existência e o relacionamento das contingências dos diversos sistemas ao seu redor constitui para o sistema focal a complexidade do seu meio. Para poder enfrentar essa complexidade no seu meio, o sistema é obrigado a corresponder com a elaboração de estruturas complexas, que por sua vez, podem aumentar a contingência do sistema e assim iniciar um processo evolutivo.²⁷

Os sistemas sociais, para Luhmann, são autopoieticos, ou seja, se produzem a si próprios a partir deles mesmos. Por mais que seu princípio organizador seja o sentido da mesma forma que os sistemas psíquicos - sistema de orientação por sentido/noético -, suas operações reprodutivas não são pensamentos e, sim, se traduzem em comunicações.

Dessa forma, entende-se que a comunicação é a transposição correta, já que uma comunicação produz nova comunicação de forma recursiva, ou seja, de forma

²⁵ Idem, p. 40-1.

²⁶ Idem, ibidem.

²⁷ MATHIS, Armin. **O conceito de sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann.** Disponível em: <http://www.rebea.org.br/rebea/arquivos/niklas.pdf>. Acesso em: 27 set. 2004.

que uma comunicação se dá sempre gerando uma expectativa em relação a um resultado ulterior. Percebe-se, com isso, que a comunicação está intimamente ligada ao comunicado anterior e ao que será comunicado posteriormente, limitando-se as possibilidades de comunicações e ampliando o leque de possibilidades paradoxalmente, não somente como mera repetição.

Contemporizada essa problematização para o âmbito jurídico, pode-se assinalar que a comunicação entre os interlocutores da sociedade é que vai impulsionar a funcionalidade desse microsistema, porquanto o Direito se revela em um subsistema do sistema social.

4 CONTRIBUIÇÕES AO DECIDIR JURÍDICO

Com a característica de eficiência seletiva do Direito que visa a selecionar e estabilizar expectativas de comportamento, dentre as conclusões que se chega como função do sistema jurídico é a de que ele é uma forma de gerenciamento de expectativas recíprocas.

O sistema social a partir de sua organização autorreprodutiva e circular de atos comunicativos que dão origem a outros atos de comunicação, possibilita o desenvolvimento de novos circuitos comunicativos específicos. Estes circuitos, atingindo um determinado grau de complexidade e imperfeição em sua própria organização comunicativa, desenvolvem um código binário específico, que se diferenciam e adquirem autonomia no sistema social, originando-se como um sistema social autopoietico de segundo grau.

Dessa forma, o sistema jurídico, tornou-se um subsistema social autopoietico de segundo grau diferenciado, devido ao desenvolvimento de um código binário próprio, legal/ilegal ou lícito/ilícito. É esse código que irá assegurar a autorreprodução recursiva dos seus elementos básicos e sua autonomia em relação aos demais sistemas. Nessa linha, o Direito adquiriu o *status* de sistema autopoietico de segundo grau, devido à constituição autorreferencial de seus componentes sistêmicos.

Nesse contexto, o Direito pode ser compreendido como um subsistema social autopoietico de comunicação, que emergiu do sistema social, na medida em que desenvolveu um tipo de comunicação autorreferencial específica, capaz de constituir um código próprio e, a partir de então, desenvolver também processos de auto-

organização e autorreprodução recursiva como processo circular de comunicações especificamente jurídicas.

Logo, o Direito enquanto um sistema social autopoietico de segundo grau, que se operacionaliza através de atos comunicativos, coexiste igualmente com outros sistemas autopoieticos, onde todos estão constantemente em contato entre si. Nesse contexto, as normas ou informações que se encontram fora do sistema jurídico, de cunho social, só adquirem validade jurídica após sua leitura através do código próprio do sistema jurídico, no momento em que for realizada a leitura pelo próprio sistema, ou seja, quando esta for tida como importante, à luz de critérios extrajurídicos, próprios do respectivo sistema.

Um dos motivos da crise do Direito moderno reside no aspecto da clausura autopoietica do sistema social, resistindo aos modos de regulação direta, intervencionista, ou exógena, que são postulados pelos subsistemas funcionais regulados. A solução denota ser a recorrência ao Direito reflexivo, estabelecendo as relações intersistêmicas de observação, interferência e comunicação.

Essas relações devem resultar de um mesmo dimensionamento comunicativo, constituindo-se parte do processo de alienação do Direito. Aqui se entende o processo de alienação de duas formas; uma inevitável e outra como possibilidade, frente ao senso comum dos operadores jurídicos baseados no normativismo puro. Devido ao processo de fechamento operacional, pode acontecer uma completa alienação do Direito, entendido aqui como uma separação completa do sistema ao seu ambiente, não reconhecendo assim as relações que o sistema possui com o exterior.

Embora cada sistema social possua sua codificação e autopoiese própria, todos emergem do ambiente social ao qual estão inseridos. Assim, o que é possível compreender que eles preservam em si uma identidade social, o que possibilita que participem na comunicação social geral, embora isto seja algo improvável. Significa dizer que é possível haver articulações recíprocas entre sistemas que se utilizam de matéria-prima semelhante nos atos comunicativos. Contudo, a comunicação dependerá também do resultado de interação com o outro sistema, ou seja, dependerá de ter havido informação, elocução e compreensão.

Leonel Severo Rocha, ao trabalhar o tema da autopoiese jurídica, traz a ideia de metáforas, tais como a metáfora da complexidade, do paradoxo, do risco, dos novos direitos e do tempo. No que tange à complexidade, este autor a conceitua

como sendo o excesso de perspectivas de nossos horizontes temáticos ao se observar o Direito. Falando sobre o paradoxo, o mesmo autor diz que há sempre uma tendência dos juristas em afastar a questão da contradição, defendendo assim o princípio da não-contradição. Para ele “hoje em dia, para se descrever o Direito é preciso pensar-se no contrário, nos paradoxos. Isto é, numa oposição positiva em que a existência, sem cair-se numa dialética simplista, de contradições, é condição para a observação”²⁸.

A terceira metáfora trazida por este autor, qual seja, o risco, insere-se no sentido em que “não se pode mais falar em teoria do Estado, teoria geral do Estado, crise do Estado de bem-estar, sem prescrutar-se a dificuldade contingencial das consequências das decisões políticas (e jurídicas)”²⁹. Juntamente com isso aparecem direitos que não se enquadram na programação condicional do normativismo, sendo estes enquadrados na quarta metáfora.

Ao falar sobre o tempo, Leonel Severo Rocha diz que o “tempo é uma instituição social e nesse sentido depende do Direito”³⁰, complementando que “o Tempo e o Direito estão relacionados com a sociedade, pois não existe Tempo fora da história”, ou seja, “uma instituição imaginária, na qual o Tempo constrói e é construído, institui e é instituído, ou seja, o Direito é uma instituição temporal”³¹.

Nesse sentido pode-se dizer que a teoria autopoietica superou a tradicional oposição entre sistema aberto ou fechado, provocando uma mudança do paradigma que concebia, equivocadamente, que a manutenção da identidade de um sistema social, que operasse segundo uma lógica de *inputs* e *outputs*, necessitava de uma regulação externa. Esta concepção restou afastada pelo paradoxo autopoietico da clausura autorreprodutiva. Trata-se de um paradoxo, porque um sistema será mais aberto e adaptável ao seu meio envolvente, na medida em que preservar intacta sua autorreferencialidade, ou seja, o fechamento operativo do sistema é o que assegura a abertura sistêmica ao meio envolvente.

Significa dizer que a clausura do sistema jurídico autopoietico é o que proporciona a condição para sua abertura em relação aos inúmeros eventos

²⁸ ROCHA, Leonel Severo. **A Construção do Tempo pelo Direito**. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz. Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito: Mestrado e Doutorado 2003. São Leopoldo: UNISINOS, 2004, p. 309-20, p. 310-11.

²⁹ ROCHA, Leonel Severo. **A Construção do Tempo pelo Direito**. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz. Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito: Mestrado e Doutorado 2003. São Leopoldo: UNISINOS, 2004, p. 309-320, p. 310-311

³⁰ Idem, p. 312.

³¹ Idem, p. 314.

produzidos no meio. Embora os eventos extrassistêmicos não sirvam de fonte de informação direta para o sistema de referência, ele estimula os processos internos que operam através de um critério determinado pela autopoiese específica do próprio sistema, pela sua clausura. Segundo Luhmann, este é o paradoxo do direito moderno e da sua autonomia: “o sistema jurídico é aberto porque é fechado e fechado porque é aberto”³².

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira fase, o que Luhmann traz, em verdade, é uma perspectiva de percepção sensorial do homem em relação à sociedade e a ele próprio, tendo em vista suas vontades e expectativas serem proporcionais aos riscos de sofrer frustrações - isto, inserido em uma sociedade altamente complexa, em que as expectativas não são comuns aos integrantes e as frustrações são inevitáveis -. Neste contexto, é objeto do Direito a tarefa de dirimir tais frustrações, através da identificação de expectativas congruentes, com a finalidade de possibilitar o próprio convívio em sociedade.

Luhmann ultrapassa a discussão entre partes e o todo trazendo um conceito complexo. Nesse contexto o sistema seria um todo distinto de seu ambiente, capaz de produzir a si mesmo seus próprios elementos e processos, ou seja, a comunicação, produzindo assim suas próprias estruturas, que por sua vez têm por objetivo manter a sua autorreprodução e auto-organização, porque precisa se manter no tempo, visto que as comunicações são eventos que não têm duração, porque desaparecem enquanto surgem.

Para o autor, é importante que se construa um ambiente intelectual, com estruturas e acontecimentos automaticamente válidos, reconhecidos pela “filtragem de informações” - afinal, o procedimento jurídico somente é importante na medida em que existe um critério de incerteza que precisa ser juridicamente valorado.

No mesmo sentido percebe que a única forma de “entrar em contato” com os sistemas psíquicos fechados é transcender a clausura operativa individual própria deles mesmos. Portanto, “a comunicação é a recursividade própria da sociedade, e os pensamentos são a recursividade própria dos sistemas psíquicos, ambos são

³² LUHMANN, Niklas. O enfoque sociológico da Teoria e Prática do Direito. **Seqüência**. Florianópolis: UFSC, n. 28, p. 15-29, jun./94, p. 21.

meios um do outro”³³, ou seja, há uma interdependência causal (acoplamento estrutural), onde o sistema psíquico não pode comunicar e o sistema social não pode pensar.

Por outro lado, observa-se que o estudo da sociologia do direito defendido por Luhmann afasta as abordagens tradicionais ao romper com os paradigmas sociológicos subjetivos, aproximando-se das comunicações possíveis dos códigos sistêmicos entre si, pois reconhece que as teorias sociológicas contemporâneas não convergem com as reflexões próprias do microsistema jurídico.

Luhmann constrói sua sociologia a partir de uma definição de comunicação, a qual considera todos os tipos de interação possível delimitadas pelo Direito. Desse modo, encara o Direito como uma subestrutura de um sistema social. Logo, a sociologia de Luhmann possui correspondência com a Teoria dos Sistemas e defende este autor que o sistema social é resultado das comunicações, portanto, estas são auto-organizadas. Afirma, ainda, que estes sistemas reduzem a complexidade do mundo por meio da seletividade, o que torna determinadas ações mais prováveis que outras.

Por esse entendimento, é preciso conceber o Direito como uma estrutura e como um subsistema, numa relação interrelacional com a sociedade. Assim, importante ressaltar que essa relação possui uma configuração temporal e material, o que, inexoravelmente, conduz à uma teoria evolucionista da sociedade e do Direito.

Em suma, Luhmann defende a ideia de que o Direito não é um subsistema autodeterminável, tampouco, resulta de normas determinadas, mas, sim, é gerado pela sociedade numa autêntica relação autopoietica e, em constante mutação.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

JUNQUEIRA, Eliane. **Sociologia jurídica - O que é**. Disponível em: <http://www.sociologia.com.br/sociologia-jurídica>. Acesso em: 14 abr. 2016.

LOPES JR, Dalmir; ARNAUD, A. J. (orgs.). **Niklas Luhmann - do sistema social à sociologia jurídica**. v.1. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

³³ LOPES JR, Dalmir; ARNAUD, A. J. (orgs.). **Niklas Luhmann**: do sistema social à sociologia jurídica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004. v. 1. p. 109-44, p. 8.

LUHMANN, Niklas. **Legitimação pelo procedimento**. Brasília: UNB, 1980.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1983.

LUHMANN, Niklas; DE GEORGI, Raffaele. **Teoria de la sociedad**. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 1993.

LUHMANN, Niklas. O enfoque sociológico da Teoria e Prática do Direito. **Seqüência**. Florianópolis: UFSC, n. 28, p. 15-29, jun. 1994.

LUHMANN, Niklas. **Por que uma “teoria dos sistemas”?**. In: NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado Barbosa (orgs). Porto Alegre: UFRGS/Goethe-Institut, 1997.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MATHIS, Armin. **O conceito de sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann**. Disponível em: <http://www.rebea.org.br/rebea/arquivos/niklas.pdf>. Acesso em: 27 set. 2004.

MATURANA, Humberto; VARELA Francisco J. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2004.

ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz. **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito**: Mestrado e Doutorado 2003. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

TEUBNER, Gunther. **O direito como sistema autopoietico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

ZYMLER, Benjamin. **Política & Direito**: uma visão autopoietica. Curitiba: Juruá, 2002.



A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CARACARAÍ-RR/BR

THE CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND THE VALUATION OF EDUCATION PROFESSIONALS IN CARACARAÍ-RR/BR

MOURA FILHO, Edgard Teodoro de ¹

SILVA, Leônidas Lopes da ²

Resumo: O presente trabalho investigou a formação continuada dos professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação em Caracaraí/RR/BR e sua influência na valorização dos profissionais da Educação e nos resultados da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Também foram objetos da investigação os resultados das estratégias usadas na Formação Continuada de Professores diante da influência no rendimento do discente. A pesquisa justifica-se pela prioridade que se deve dispensar à aplicação dos recursos e programas escolares administrados pela Secretaria de Educação do Município na Formação Continuada de Professores. Desenvolver uma formação que responda às questões inerentes à própria profissão, possibilitando a formação integral e a melhoria da qualidade de ensino. É apresentada a base teórica usada para fundamentar o conhecimento que sustenta o processo investigativo desenvolvido. Destacam-se no Marco Teórico os seguintes autores e legislações: Lei 9394/96, Oaigen (1996),

¹ Mestre e Doutor em Educação, Universidad Evangélica del Paraguay (UEP), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima. E-mail: etfilho57@gmail.com

² Mestre, Doutor e Pós doutor em Educação, Instituto Federal de Educação. São Luiz, MA. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, UEP, Asunción, PY

Tardif (2005), Pires (2002), Nunes (2000), Arroyo (1992). A pesquisa teve como abordagem o enfoque Quali-quantitativo, com atividades em campo, uso da análise e interpretação documental fornecida pela Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto e de questionários aplicados aos professores. Investigou-se a aplicação dos recursos públicos municipais pela Secretaria de Educação de Caracarái-RR por meio das verbas oriundas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e verificou-se a influência da aplicação dos recursos nas estratégias usadas na Formação Continuada oferecida pelo Município. O resultado da avaliação do Sistema de Avaliação mostrou que a qualidade do ensino no Município de Caracarái melhorou. Verificou-se também, que a aplicação dos recursos oriundos do Fundo diante da avaliação do Sistema de Avaliação exerce influência na qualidade da Formação Continuada, pois, as escolas nas quais existem professores que participaram de cursos de Formação Continuada obtiveram maior rendimento nos resultados. Destaca-se que os resultados mostraram que a aplicação dos recursos representa para o trabalhador em Educação grande incentivo ao exercício da profissão. Também se observou que a Formação Continuada de Professores exerce influência nos resultados do Sistema de Avaliação e na qualidade de ensino.

Palavras-chave: Formação Continuada. Avaliação. Professor.

Abstract: The present work investigated the continuing education of teachers offered by the Municipal Education Secretariat in Caracarái / RR / BR and its influence on the valorization of Education professionals and on the results of the quality of the teaching and learning process. Also investigated was the results of the strategies used in the Continuing Education of Teachers in view of the influence on the student's performance. The research is justified by the priority that must be given to the application of school resources and programs administered by the Municipal Education Secretariat in the Continuing Education of Teachers. The theoretical basis used to support the knowledge supporting the developed investigative process was presented. The following authors and legislation stand out in the Theoretical Framework: Law 9394/96, Oaigen (1996), Tardif (2005), Pires (2002), Nunes (2000), Arroyo (1992). The research had as approach the Quali-quantitative approach, with activities in the field, use of the analysis and documentary interpretation provided by the Municipal Secretariat of Education Culture and Sport and of questionnaires applied to the teachers. The application of municipal public resources by the Secretariat of Education of Caracarái-RR was investigated through the funds from the Maintenance and Development Fund and the influence of the application of resources on the strategies used in the Continuing Education offered by the Municipality was verified. The result of the evaluation of the Evaluation System showed that the quality of education in the Municipality of Caracarái has improved, as a result of investment in Education. It was also found that the use of resources from the Fund has an influence on the quality of Continuing Education, since schools in which there are teachers who have participated in Continuing Education courses have obtained greater results. It is noteworthy that the results showed that the application of resources represents a great incentive for the worker in Education to exercise the profession. It was also observed that the Continuing Education of Teachers influences the results of the Evaluation System and the quality of teaching.

Keywords: Continuing Education. Evaluation. Teaching. Teacher.

1 INTRODUÇÃO

O Município tem funções a desempenhar e, por consequência, surge a exigência de adequação do aparelho municipal, frente à nova realidade que se impõe, no modo de influência na formação continuada de professores em Caracaraí-RR/BR. Daí a necessidade de se investigar a formação continuada dos professores ofertada pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto (SECD) de Caracaraí-RR e sua influência na valorização dos profissionais da educação.

Analisando a aplicação dos recursos públicos municipais pela Secretaria Municipal de Educação de Caracaraí-RR em relação às verbas oriundas do FUNDEB, buscou-se conhecer a influência da aplicação dos recursos na formação de professores oferecida pelo Município e seus reflexos na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Baseado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Caracaraí, município do interior do Estado de Roraima, localizado a 134 km da capital do Estado, Boa Vista, possui uma população de 25.789 habitantes, tem poucos recursos para correio eletrônico, como exemplo, a Internet. Não possui biblioteca pública à disposição da comunidade e os discentes são em sua maioria filhos de pescadores e pequenos agricultores com pouca escolaridade, o que dificulta o recebimento de apoio nas tarefas escolares caseiras.

A sede do município possui sete escolas da rede pública de ensino, sendo quatro municipais e três estaduais, atendendo alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Nas últimas décadas perceberam-se mudanças significativas na qualidade da formação dos professores que conseqüentemente, afetaram o setor econômico, os Municípios e as sociedades de modo geral.

Tais fatos refletiram na sociedade da época, nos resultados através das avaliações nacionais (SAEB), conforme dados atualizados (Resultados e Metas) sob consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desse ponto surge a necessidade desta investigação analisar a influência da Formação Continuada de Professores no rendimento docente e discente em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida pelo sistema educacional do Município. Diante destes argumentos a aplicação dos recursos financeiros do

Ministério da Educação e Cultura (MEC) pode e deve ser fiscalizada pela sociedade, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

A preocupação em conhecer melhor a maneira como se desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem centrava-se nos professores em formação, mas, em virtude da complexidade dos problemas evidenciados, tornou-se necessário centrar também o foco de análise aos novos egressos na carreira do magistério, oriundos dos novos processos de contratação.

Nessa via de entendimento, cabe destacar os aspectos considerados importantes para essa investigação: a) a prioridade que se deve dispensar à prestação de contas dos recursos públicos destinados à formação continuada de professores; b) a análise dos resultados obtidos da investigação da Formação Continuada desenvolvida durante o curso da pesquisa.

Em função das questões acima propostas, a presente investigação, o estudo dos processos de inovação e suas implicações organizacionais, didáticas e curriculares possibilitarão a formação continuada de professores e seu reflexo no processo ensino e aprendizagem.

2 CONTEXTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CARACARAÍ-RR/BR

A formação continuada dos professores e a valorização dos profissionais da educação em Caracaraí-RR/BR visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem diante da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Surge a exigência de adequação do aparelho municipal, frente à nova realidade que se impõe, no modo de influência na formação de professores em Caracaraí-RR/BR. Daí a necessidade de se investigar a aplicação dos recursos recebidos pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto (SECD) de Caracaraí-RR para que se atenda a natureza das atividades financeiras do município, considerando que as pessoas isoladamente não podem atender às necessidades públicas.

Como problema o estudo realizado investigou a Formação Continuada dos professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação em Caracaraí influi na

valorização dos profissionais da Educação e nos resultados da qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

Como Objetivo Geral, Investigar a formação continuada dos professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação em Caracarái-RR/BR e sua influência na valorização dos profissionais da Educação e nos resultados da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos Objetivos específicos, destacamos:

a) diagnosticar as ações desenvolvidas com os recursos recebidos em Caracarái-RR/BR pela Secretaria Municipal de Caracarái, visando a melhoria da qualidade de ensino;

b) comparar os resultados das avaliações do SAEB, no período de aplicação dos recursos recebidos em relação a qualidade de ensino, através da análise comparativa entre os resultados do SAEB e a prática desenvolvida na escola;

c) estabelecer a relação comparativa do perfil profissional do professor em nível de desempenho do docente no momento de entrada no processo através da avaliação realizada pelo SAEB.

d) identificar através da aplicação de questionário misto a discentes e professores, o nível de satisfação e aproveitamento da qualidade do ensino trabalhado.

3 MARCO TEÓRICO

O presente projeto tem por finalidade investigar a formação continuada dos professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação em Caracarái/RR/BR e sua influência na valorização dos profissionais da Educação e nos resultados da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, empregando como base teórica para fundamentar o conhecimento de sustentação do processo investigativo desenvolvido.

A pesquisa teve como fundamentação teórica os autores e os documentos da Secretaria Municipal de Educação e relativos ao SAEB:

Destaca-se que o Marco Teórico também se concretiza nos princípios constitucionais que não podem ser preteridos e desconsiderados por ninguém, especialmente pelos signatários da representação popular e da gestão das finanças públicas.

Não se pode esquecer que o mundo se encontra em pleno processo de globalização, afetando sem dúvidas as gestões políticas das cidades. O que permite destacar neste contexto, o pensamento de Gugliano (2000) quando afirma no XII Congresso Nacional de Sociólogos em Curitiba (2002) que: “a globalização reduz o poder de controle dos Estados nacionais, fato que, por sua vez, resulta na ampliação da autonomia da gestão política, econômica das cidades.”

3.1 A Formação de Professores: inicial e continuada

A partir da década de noventa a produção teórica desenvolvida sobre a formação de professores tem sido direcionada não somente para a formação inicial, mas, também para a formação contínua e o desenvolvimento profissional do docente (NUNES, 2000).

Dessa maneira, a formação de professores significa um desafio constante, como demonstra a própria história da educação mundial. No Brasil não é diferente, encontra-se maior preocupação com a formação dos professores além das primeiras quatro séries somente a partir dos anos 30 do século XX, no contexto da reforma de Francisco Campos, uma vez que essa preocupação é marcante até os dias atuais pela busca incessante da universalização do saber em todos os níveis e graus de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9494/96, em seu art. 62: “determina que a formação de profissionais da educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena.

Em relação a estes cursos, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Permanente (CNE/CP) 1/2002, prevê no seu artigo 7º, inciso I, que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.”

Isso significa que nesta perspectiva atual, o professor deixou de ser visto como um bacharel com algum conhecimento em educação, mas sim, como profissional com um perfil didático pedagógico capaz de garantir o processo de desenvolvimento da práxis educativa em todos as particularidades do ensino, em especial, no fundamental e médio.

Tardif (2002) focaliza a problemática da Formação Continuada de Professores, entretanto, é na sala de aula que os professores se deparam com situações conflituosas, inesperadas. É nessa experiência de ensino que o mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo.

Com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, isto é, com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

Nessa direção, aponta Tardif (2002, p. 39):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nesse viés de entendimento, fica evidente que para o autor, é fundamental o domínio do conteúdo de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem.

Tardif (2002, p. 40), em outro contexto, aponta a necessidade do reconhecimento pelo próprio professor e demais atores da realidade escolar, enquanto sujeitos do conhecimento. O conhecimento ao qual o autor se refere diz respeito aos saberes, às competências, habilidades, ao saber-fazer que sustentam o trabalho docente no ambiente escolar.

Na verdade, a consideração efetiva do professor como sujeito do conhecimento e suas implicações é possível se lhe for disponibilizado maior tempo e espaço, gerando assim sua ação como ator autônomo e reflexivo de suas próprias práticas e como sujeito competente em seu ofício.

Desse modo, a escola está a exigir um professor crítico, criativo, reflexivo, empreendedor e com nível de consciência mais significativo, capaz de superar as velhas estruturas de um ensino decorativo, cuja estrutura teve seu início na década de setenta. Nos Anos noventa houveram movimentos de renovação que propiciaram

um processo de desenvolvimento durante a vida profissional, permanece com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica.

Os objetivos dos cursos de Licenciatura deveriam incentivar a aquisição de conceitos fundamentais que estes futuros professores terão que enfrentar em sua prática pedagógica, privilegiando não o domínio de técnicas, mas, sobretudo, a compreensão de tais conceitos. Dada essa situação, compreendemos que não é uma tarefa simples preparar professores para atuar na Educação Básica necessitando de uma boa formação teórica e interdisciplinar para desenvolverem seus trabalhos.

Pires em (2002, p. 48) ilumina essa afirmativa:

Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.

A dificuldade encontra-se em contar com professores que além do conhecimento dos conteúdos, apresentem preocupações com o processo de ensino e aprendizagem e interesse pela formação de professores.

Admite-se que o processo não acontece como deveria ser, pois, as dificuldades dos professores da escola básica em situações-problema que envolvam noções complexas têm sido exaustivamente observadas em cursos de capacitação ou aperfeiçoamento.

É imprescindível que os objetivos da formação continuada estejam articulados com os da formação inicial. A melhoria das práticas profissionais em qualquer área é importante para que a qualidade dos profissionais acompanhe as mudanças observadas na sociedade.

A formação continuada necessita de uma proposta pedagógica baseada na interdisciplinaridade. Sendo que esta desafia todas as disciplinas a rever sua relação com a ciência, repensar seu objeto de estudo, mas a formação continuada só funciona quando todos estão imbuídos e cômicos de sua importância.

O século XXI trouxe mudanças nos comportamentos pessoais e sociais das pessoas, exigindo uma reflexão sobre o papel da educação, da escola e do professor.

3.2 Aperfeiçoamento: uma busca da Formação Continuada

O trabalho de formação de professores em serviço tem sido tema recorrente nas políticas governamentais nas últimas décadas, assim como na literatura acadêmica da área educacional sobre o desenvolvimento profissional dos educadores.

Torna-se imprescindível destacar que os programas de formação contínua de profissionais quando promovidos pelas próprias instituições que empregam estes profissionais, tendem a contemplar mais aos interesses destas instituições do que aos interesses dos trabalhadores.

Deste modo, assiste-se a propostas de formação contínua serem apresentadas com ênfase nas reformas educacionais, ao invés de ser praticada num contexto mais amplo de um efetivo programa de desenvolvimento profissional docente.

É intrínseco ao ser humano a incessante busca do saber e do conhecer, como fontes de constante aperfeiçoamento para sua interação com seu próximo e com seu meio social. Portanto, a educação continuada emerge como instrumento relevante para formação de uma nova condição humana, que implique em transformações que melhorem a qualidade de vida da comunidade global.

Em consonância com esse princípio, a Capacitação Docente torna-se importante como meio utilizado com o fito de cooperar com a formação humana e profissional dos professores e, por extensão, dos alunos no sentido de estimular o aprimoramento do ser humano para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e pacífica, a partir da reflexão crítica e sensível sobre os problemas do mundo contemporâneo e do homem atual.

4 METODOLOGIA

O trabalho, de abordagem Quali-Quantitativa, analisou os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Caracará, Estado de Roraima - Demonstrativo Gerencial do FUNDEB: Especificação da Receita, Demonstrativo das Despesas Realizadas na remuneração do magistério e na capacitação de professores leigos, Demonstrativos das Despesas Diversas Realizadas, Demonstrativos de Resultados Físico-Financeiros Gerais com base na análise (método analítico).

a) Se valeu da pesquisa de campo por meio de um questionário misto contendo quatro questões fechadas e uma aberta, aplicado aos professores que cursaram as capacitações continuadas ofertadas avaliando os períodos Pré e Pós Capacitação Continuada;

b) Questionário aplicado aos discentes com a finalidade de diagnosticar o nível de aprendizagem deles com seus professores, avaliando os conhecimentos sobre os temas das Capacitações Continuadas cursadas.

c) Realizou-se uma análise observacional em loco, do comportamento do professor e dos discentes;

d) Análise documental da aplicação das verbas oriundas do FUNDEB;

e) Cruzamento dos dados de acordo com o que estava sendo efetivamente aplicado na sala de aula e na Formação Continuada de Professores, como resultado do investimento com o fim de diagnosticar o nível de preparação do professor.

A pesquisa quali-quantitativa significa que o processo de validação e as condições de aplicação da pesquisa de predominância qualitativa apontam para necessidade de construção de um consistente projeto de pesquisa que favoreça a avaliação por robustos critérios de cientificidade e aderência ao problema como percebido por seu interlocutor.

4.1 População alvo e amostra

O trabalho foi realizado com a população alvo correspondente aos professores das escolas municipais lotados na sede do município de Caracarái, de ambos os sexos, no total de 203 (duzentos e três) professores no primeiro semestre de 2020, e numa segunda etapa no segundo semestre de 2020 com 98 (noventa e oito) professores que participaram dos Cursos de Formação Continuada ofertados pelo município de Caracarái e 388 (trezentos e oitenta e oito) alunos dos professores participantes dos cursos de formação distribuídos nos turnos, matutino, vespertino e noturno.

O público-alvo é bastante heterogêneo e de diferente realidade social, nos três turnos, sendo que os alunos do período noturno são os adolescentes e adultos que trabalham durante o dia no comércio, nas serrarias da região e na agricultura local, esta última cultivada em pequena escala, apenas para subsistência.

A amostra na qual foram aplicados os questionários durante o primeiro semestre de 2020 foi representada por trinta professores e na segunda etapa da pesquisa durante o segundo semestre de 2020 por 49 (quarenta e nove) professores que participaram dos cursos e 83 (oitenta e três) alunos desses professores conforme determinação do tamanho da amostra em Gil (2009, p. 124):

Para que os dados obtidos num levantamento sejam significativos, é necessário que a amostra seja constituída por um número adequado de elementos. [...]. Para tanto, são realizados cálculos diversos. Entretanto, uma razoável estimativa pode ser feita consultando-se a tabela.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise partiu de uma discussão questionadora das informações coletadas, que levou a uma construção crítica e criativa, abordando as características do método Hermenêutico, pela interpretação dos dados coletados buscando a descoberta do que se quer inculcar como verdade, numa visão heurística, ou seja, disposição de ser um pesquisador contínuo, ampliar o conhecimento em todo o tempo.

Nas palavras de Demo (1994, p. 21):

Parodiando o critério da falsificabilidade de Popper, podemos afirmar, numa interpretação de Habermas, que a discutibilidade é o critério principal de cientificidade. Sobretudo o avanço científico e a capacidade de inovação se mantêm, recuperam, desenvolvem sob o signo da discussão aberta irrestrita. Somente pode ser científico o que for discutível. A ciência tem compromisso iniludível de ser crítica e criativa. Ao questionamento sistemático devemos acrescentar, então, a marca crítica e criativa.

O processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos.

Em relação aos objetivos propostos no planejamento do processo investigativo desenvolvido junto a Secretaria Municipal de Educação de Caracaraí, para efeito de análise utilizaram-se os Demonstrativos das Receitas do FUNDEB, Despesas realizadas na Remuneração do magistério e na Capacitação continuada de professores para estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente.

5.1 Análise documental

Em cumprimento ao objetivo geral, realizou-se levantamento de dados por meio de pesquisa em documentações oficiais. Sob esta fundamentação, a análise e discussão dos dados coletados foram apresentadas por meio do detalhamento de cada instrumento de coleta de dados aplicado e caracterizado. Destaca-se que os procedimentos analíticos foram realizados utilizando-se dos métodos já fundamentados.

Os trabalhos de campo, pesquisa em documentação oficial na SECD e aplicação dos questionários nas escolas da sede do município por meio de análises e consolidação de informações coletadas ao longo do exercício e a partir da apresentação do processo de contas pela SECD, em estrita observância às normas de auditoria aplicáveis ao Serviço Público. Destaca-se que nenhuma restrição foi imposta à realização dos exames documentais.

Em face dos exames realizados efetuaram-se análises, baseadas em abordagens quantitativas e qualitativas. Os resultados qualitativos não foram abordados no Relatório de Gestão, somente foram apresentadas as metas e resultados quantitativos.

5.2 Questionário aplicado aos professores

O questionário aplicado a trinta professores dos que se dispuseram a responder voluntariamente de forma estruturada, da rede municipal lotados na sede do Município e adotado o critério de mesmo número de pesquisados em cada escola da sede do Município, no total de cinco professores para cada escola.

O questionário foi aplicado com o objetivo de caracterizar as ações desenvolvidas com os recursos oriundos do FUNDEB e avaliar a aplicação dos recursos do FUNDEB em relação aos resultados qualitativos no processo de ensino, diante dos resultados do SAEB em Caracaráí.

Do total questionado, seis professores (20%) responderam que houve oferta de curso de Formação Continuada dos Professores pelo município, enquanto vinte e quatro (80%) responderam não. A grande maioria dos pesquisados (80%), responderam que não houve oferta de curso de Formação Continuada, ficando

evidente a oferta de cursos para alguns professores e não para a categoria em geral.

Por unanimidade, trinta dos professores (100%) disseram não haver biblioteca no Município, fato esse que sob a ótica de Tardif (2005, p. 108): “interfere na ação do docente ao fazer triagem e escolher as finalidades que ele acha que deve privilegiar na ação concreta, em função dos recursos disponíveis e das necessidades dos discentes.”

Onze professores (36,66%) participantes da pesquisa justificam a avaliação regular à educação escolar no município devido a baixa oferta de cursos de formação continuada; ao autoritarismo dos gestores escolares, seis professores (20%) do total; à elevada carga de trabalho dos docentes, seis professores (20%) dos participantes; à falta de biblioteca, quatro professores (13,33%) dos pesquisados e; transporte escolar deficiente, três professores (10%) questionados.

Portanto, a maioria dos professores, 76,66% credita à baixa oferta de cursos de Formação Continuada, autoritarismo dos gestores e excessiva carga de trabalho, a causa dos problemas na educação escolar no município.

As condições de trabalho dos professores correspondem a variáveis que caracterizam determinadas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, o número de discentes por classe, o salário dos professores, e outros. São estas mesmas variáveis que a OCDE ou UNESCO utilizam para fazer comparações entre os professores de diferentes países.

Os professores se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, podendo-se falar ainda de carga mental de trabalho. Os professores sentem cansaço físico, mental e desgaste vocal principalmente próximo do final de semana. Sentem-se irritados e agressivos, com o passar dos anos de trabalho.

O desgaste psíquico é associado à imagem de “mente consumida”, reunindo três abrangências:

- a) compreendendo quadros clínicos relacionados ao desgaste orgânico da mente (seja em acidentes do trabalho, seja pela ação de produtos tóxicos);
- b) compreendendo as variações do “mal-estar”, das quais faz parte a fadiga (mental e física);
- c) que identifica os desgastes que afetam a identidade do trabalhador, ao atingir valores e crenças que podem ferir a sua dignidade e esperança.

Como é de conhecimento geral, ninguém deve deixar sua mente no trabalho, nem a separar em funções distintas: uma para casa, outra para o trabalho, outra para o lazer. O trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho, porém, seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho.

Como escreve Barçante (1998, p. 139):

O sucesso de um esforço coordenado, [...], começa com uma missão claramente definida. Esta visa a orientar os esforços de todos para uma mesma direção, de tal forma que, ao se desenvolver um projeto ou mesmo executar uma atividade, ninguém perca de vista a direção, o alvo a ser atingido.

Para intensificar o foco na profissão e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação escolar, exige-se revisão, criação e conclusão rápida de disciplinas. Estes momentos são estratégicos, já que permitem o acompanhamento paralelo às necessidades profissionais no mercado de trabalho.

O fator mais sério da prática avaliativa é a classificação precoce de muitos discentes em excluídos ou especiais sem que a escola lhes favoreça experiências significativas de abertura a novos possíveis.

A esperança da transformação da avaliação na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca que não se faz no individualismo, na competição, mas, na comunicação entre os homens.

Dentre todos os profissionais, o professor é o mais resistente a discutir com os colegas seus métodos de trabalho, sua matéria, as observações sobre os discentes. Momentos de conselho de classe para avaliação nas escolas denunciam a total ausência do diálogo entre grupos de professores.

Quando foi pedido aos professores para responderem se as estratégias usadas na Formação Continuada dos Professores exercem influência no rendimento dos discentes, vinte e cinco professores (83,33%) responderam que sim, enquanto cinco professores (16,66%) disseram que não.

Quanto ao rendimento escolar, de uma maneira geral, refere-se à qualidade da oferta de formação e enquadramento dos discentes; a avaliação do rendimento e da eficácia das organizações escolares é um verdadeiro problema político, tanto que as opiniões, em cada época, são divergentes e algumas vezes completamente contraditórias.

Em referência à avaliação escolar, segundo Freitas (2007, p. 46):

Compreendeu-se que o professor em sua prática metodológica, tende a aplicar a mesma prática e os mesmos princípios, tanto no processo de ensino aprendizagem, como no processo de avaliação, as mesmas estratégias de ensino no qual lhes foi ensinado, em que os alunos estavam sujeitos aos professores e os professores por sua vez, se diziam também sujeitos às determinações do sistema escolar.

É preciso que o professor não caia em contradição entre o discurso e a prática, insistindo que o saber necessário ao docente não é transferir conhecimento, muito menos impedir que as possibilidades de produção sejam construídas, entendendo que esse conhecimento não deva ser apenas aprendido pelo discente, mas, também ser vivenciado. No entanto, o professor deve estar pronto para as indagações, às curiosidades e questionamentos inerentes ao processo de ensino aprendizagem.

Na visão de Oaigen (1996, p. 130):

O objetivo do processo ensino e aprendizagem é a formação de indivíduos críticos, que participem ativamente de sua comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento. Isso somente será possível, se forem oferecidas oportunidades para questionar, refletir, raciocinar, experimentar e inferir, buscando-se assim soluções para os seus problemas do cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a aplicação dos recursos oriundos do FUNDEB pela SECD do município de Caracarái diante da avaliação do SAEB exerce influência na qualidade da Formação Continuada de Professores. Segundo as ações desenvolvidas com os recursos do Fundo e apontadas pelos professores, as escolas em que existem professores sem acesso a Formação Continuada, obtiveram menor rendimento nos resultados.

A análise de dados demonstrou como e porque a Capacitação Continuada de Professores estimulou nova postura aos professores, para a mediação do conhecimento, e promoveu o repensar da prática docente na Educação Básica.

O cruzamento dos resultados das avaliações do SAEB no período de aplicação dos recursos do FUNDEB em relação à qualidade de ensino, mostrou que a qualidade do ensino no Município de Caracarái melhorou, fruto do investimento em

Educação oriundo da aplicação da verba do FUNDEB pelos programas de incentivo a qualidade de ensino.

A melhora na qualidade da oferta do serviço de Transporte Escolar diminuiu sensivelmente as faltas dos discentes à escola, a evasão escolar e conseqüente, melhora no rendimento escolar dos discentes com aumento do grau nas avaliações.

Verificou-se ainda que não existem registros ou banco de dados completos sobre histórico de cursos e treinamentos em serviço recebidos pelos professores que lecionam na rede pública do Ensino Fundamental. As capacitações em serviço promovidas pela Secretaria de Educação ficam sem registro, apenas sendo arquivadas as listas de presença das capacitações.

A falta de registro ou banco de dados sobre histórico de cursos dificulta o planejamento das capacitações que estão por vir, que desta forma, podem vir a ser capacitados em duplicidade em detrimento de outros professores que não foram contemplados com capacitações.

De todo o exposto conclui-se que, o êxito de uma proposta de formação continuada dependerá da clareza dos seus objetivos e consideravelmente, da metodologia utilizada, dos estreitos vínculos com as demandas da clientela escolar dos professores. Deste modo, a formação deve ser transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso com a aprendizagem de seus discentes, devendo-se considerar ainda os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências de vida profissional.

Conclui-se finalmente que, o professor necessita para poder dar conta das demandas da sociedade, muito mais do que um curso de formação inicial, que se sabe, insuficiente para desempenhar suas funções com eficiência, mas, de uma formação continuada que possibilite a profissionalização, o aperfeiçoamento constante e a reflexão sobre a prática pedagógica, formação esta realizada em serviço com o objetivo de compensar as deficiências da formação inicial e manter o docente atualizado com relação às tendências pedagógicas atuais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, 1992.
- BARÇANTE, L. C. **Qualidade total - uma visão brasileira**: o impacto estratégico na universidade e na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96. Diretrizes de Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BRASIL. **Resolução Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.
- BRASIL. **Resolução Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno, 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002.
- CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, 5, 2002, Curitiba. **A profissão do sociólogo em uma era de incertezas**. Curitiba: Espaço Acadêmico, 2002.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- FREITAS, A. L. S. de. **Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos**. Rio: Wak, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GUGLIANO, A. A. **Nas costas da globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- NUNES, Clarice. **Formação docente no Brasil**: entre avanços legais e recuos pragmáticos. São Paulo: EDUSF, 2000.
- OAIGEN, E. R. **Atividades extraclasses e não formais**: uma política para formação do pesquisador. Chapecó: Grifos, 1996.
- PIRES, R. C. M. **A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



A REPARAÇÃO DO DANO AMBIENTAL NO BRASIL PARA ALÉM DE UMA REPARAÇÃO FINANCEIRA

THE REPAIR OF ENVIRONMENTAL DAMAGE IN BRAZIL IN ADDITION TO FINANCIAL REPAIRS

IBIAS, Tayron Amaral ¹

Resumo: O principal assunto a ser tratado no presente trabalho é demonstrar que mesmo com as medidas impostas, as punições mediante os danos ambientais causados por empresas e pessoas físicas, a vida e o meio ambiente tem um valor, que precifica um crime contra a vida como um todo. O presente estudo terá enfoque no fato de que a reparação pelos responsáveis se torna ineficiente no Brasil, sendo de uma reparação pecuniária, onde as consequências deste crime podem perdurar por muitos anos. Esta pesquisa deu-se em decorrência da inconformidade em cogitar que os responsáveis pelos danos ambientais resumem que a possibilidade de justiça no pagamento em multas e reparação financeira, quando que os danos precificam a morte o desmatamento de rios, fauna e flora, em razão da falta da efetividade no Brasil. A intenção é garantir que os danos possam ser evitados efetivando a fiscalização e punibilidade para com os agentes, os quais pagam pela vida e pelo planeta, mas continuam a cometer os mesmos erros.

Palavras-chave: Danos ambientais. Reparação. Legislação ambiental. Direitos fundamentais.

¹ Acadêmico do curso de Direito pela Faculdade São Francisco de Assis. E-mail: tayron.ibias2@gmail.com.

Abstract: The main subject to be dealt with in the present work is to demonstrate that even with the imposed measures, the punishments due to the environmental damages caused by companies and individuals, life and the environment have a value, which precludes a crime against life as a whole. The present study will focus on the fact that reparation by those responsible is inefficient in Brazil, being a pecuniary reparation, where the consequences of this crime can last for many years. This research took place as a result of the non-conformity in considering that those responsible for environmental damages summarize that the possibility of justice in the payment of fines and financial reparation, when damages preclude death, deforestation of rivers, fauna and flora, due to the lack of effectiveness in Brazil. The intention is to ensure that damage can be avoided by carrying out inspection and punishment for agents, who pay for life and for the planet, but continue to make the same mistakes.

Keywords: Environmental damage. Reparation. Environmental legislation. Fundamental rights.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo demonstrar a ineficiência do Brasil ao responsabilizar e punir os agentes que cometeram crimes contra o meio ambiente no qual acometeram vítimas, como matas, rios e a sociedade como um todo. Demonstrando que a afronta a um direito fundamental é sanado basicamente com uma reparação financeira.

Além disso, será demonstrado, através de caso ocorrido no país, que o crime atinge o meio ambiente e diretamente a vidas humanas, sendo um problema social que necessita ser debatido a fim de buscar soluções para o seu combate e prevenção, tendo em vista o significativo dano causado e ineficácia na reparação e punição no âmbito nacional.

Apresentando a evolução histórica do direito ambiental no âmbito brasileiro, a criação das leis, até a implementação do mesmo na constituição como direito fundamental, bem como os conceitos do direito ambiental para a identificação do dano ambiental e responsabilização dos agentes causadores, demonstrando a ineficácia da legislação no Brasil, tendo os danos ambientais independente de sua proporção, podem ser solucionados com a reparação pecuniária precificando a vida e o meio ambiente.

2 INTRODUZINDO O DIREITO AMBIENTAL NO ÂMBITO NACIONAL

O Direito Ambiental não era considerado um direito fundamental, ainda não era caracterizado como direito fundamental. O meio ambiente como direito a própria vida humana e a necessidade do mesmo para que a vida se perpetue. Com a exploração dos recursos naturais, a poluição e o desenvolvimento econômico, demonstrou o início da necessidade de normatizar e controlar os danos futuramente causados²

2.1 Nascimento do Direito Ambiental e Evolução Histórica

Nesse sentido, sem considerar que o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, conceito esse que foi criado somente na Constituição de 1986, assunto que vamos abordar no decorrer do presente trabalho, como tudo no direito brasileiro foi se adaptando conforme as necessidades, conforme elucida Paulo Bessa Antunes:

[...] O Direito Ambiental é, portanto, a *norma* que, baseada no *fato* ambiental e no *valor ético* ambiental, estabelece mecanismos normativos capazes de disciplinar as atitudes humanas em relação ao MA. Há uma questão relevante e altamente complexa, que é a *medida de equilíbrio* [...].³

O Direito Ambiental e a proteção do meio ambiente é algo jovem no Brasil, tendo em vista não haver legislação de proteção ao meio ambiente antes de 1916, contudo em 1876 foi proposto por André Pinto Rebouças medidas de proteção para a Ilha de Bananal e das Sete Quedas.⁴

Logo, a proteção do meio ambiente foi realizada de forma indireta, sendo no Código Civil Brasileiro de 1916 criadas medidas de proteção referente aos direitos de vizinhança. Então após a criação do Regulamento de Saúde Pública em 1923, que se iniciou a criação de legislações específicas, como o Código Florestal, Código das Águas de 1934, Código de Pesca de 1938, sendo o Código das Águas se mantendo vigente até o momento no Brasil.

² ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito ambiental**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

³ Idem, p. 5.

⁴ GRASSI, Fiorindo David. **Direito ambiental aplicado**. Frederico Westphalen: URI, 2005. p. 58.

Contudo, ainda não se tinha a noção de que o Direito Ambiental se tornaria um direito fundamental a todos, embora a legislação pátria estivesse no caminho, quando criado em 1967 o Decreto-Lei nº 248 e o Decreto-Lei nº 303, apresentando a Política Nacional de Saneamento Básico e criando o Conselho Nacional de Controle da Poluição Ambiental. Porém, com a revogação da Lei nº 5.318, de 26/09/67, os decretos foram substituídos pela Política Nacional de Saneamento Básico, pelo Ministério do Interior.⁵

Com as necessidades e evolução do direito brasileiro, nos aproximávamos do que é o Direito Ambiental hoje em dia, sendo criado em 1973 a SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente que fiscaliza e controla diretamente os assuntos ligados o direito ambiental no país.

Diante de toda essa evolução com pequenos passos, chegamos ao momento histórico em que o Brasil integra aos direito fundamentais o direito do Meio Ambiente Protegido, ou seja, a Constituição Brasileira de 1988 trazendo o Capítulo VI do Meio Ambiente, apresentando o Art. 255, demonstrando a importância para a vida e dignidade humana a proteção e prevenção de danos ao meio ambiente:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações⁶

Ainda, cabe esclarecer que Aldo Leopold apresentou o pensamento em que deve existir ética no relacionamento do meio ambiente com o homem ⁷. Bem como demonstrou que o ser humano se mantinha em igualdade com o meio ambiente, vista que coexistiam.

Ainda, conforme Paulo Bessa o ser humano atingiu um nível de intervenção no meio ambiente, que a temperatura e as chuvas, são consequências da expansão e desenvolvimento do ser humano, ou seja, a natureza deixa de ser autônoma independente do homem.⁸

⁵ GRASSI, Fiorindo David. **Direito ambiental aplicado**. Frederico Westphalen: URI, 2005.

⁶ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

⁷ LEOPOLD, Aldo. **A Sand County Almanac - with essays on conservation from round river**. 41.ed. New York: Ballantine Books.

⁸ ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito Ambiental: uma abordagem conceitual**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2000.

Deixando claro que o homem tem o direito de usufruir de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, e dever de manter e preservar o mesmo, igualando a importância do meio ambiente protegido a uma vida digna para o ser humano.

2.2 Direito ambiental e Conceitos Principlológicos

Cabe mencionarmos os princípios do direito ambiental, criados a partir do conceito de que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é de todos. Neste trabalho não serão explicados todos, tendo em vista não ser esse o objetivo do mesmo, mas devemos apresentar para melhor conceituar como o Brasil se portou diante de uma nova fase, que é a proteção do meio ambiente.

Tendo a concepção de princípio central Paulo Bessa:

[...] o princípio ora examinado foi denominado “princípio do direito humano fundamental”⁹. Examinando a questão com mais vagar e profundidade, cheguei à conclusão de que havia um equívoco básico. Princípio jurídico não se confunde com direito. O princípio jurídico servirá de base para o reconhecimento ou declaração de um direito, jamais como o próprio direito.⁹

Desta forma, seguimos com o princípio do desenvolvimento ou desenvolvimento sustentável, que nada mais é a necessidade do ser humano de desenvolvimento, mas devendo manter a sustentabilidade e ser compatível com a preservação.¹⁰

O princípio democrático ou de participação, da voz e poder ao povo de participar e discutir as campanhas em prol do meio ambiente.¹¹

Cabe trazer que os princípios de precaução e prevenção, são princípios antecedentes normas e políticas públicas, tendo em vista que são *in dubio pro ambiente*, esclarecendo que a evolução deve haver uma preocupação com o meio ambiente a não poluir, caso seja necessário o desenvolvimento, deve haver uma prevenção.¹²

Não podemos deixar de mencionar o princípio da responsabilidade ou poluidor-pagador, em resumo o agente que poluir deve compensar os danos

⁹ ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito ambiental**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 22

¹⁰ BRASIL. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Decreto-Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981.

¹¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Artigo 225, §1º, VI.

¹² LEGGET, Jeremy. **Aquecimento global**: o relatório do Greenpeace. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

causados a sociedade conforme artigo 4º, VII, da Lei de Política Nacional do Meio Ambiente ¹³, que traz uma responsabilidade ao agente, que será apresentado de forma mais abrangente neste trabalho futuramente.

Um princípio complementar ao anteriormente mencionado é o do usuário-pagador, significa que, aquele que se utiliza dos recursos naturais ambientais deve pagar por isso, não deixando de lado o princípio do protetor-recebedor, onde o protetor é beneficiado por criar formas e meios de proteger o meio ambiente, dois princípios complementares ao poluidor-pagador.¹⁴

Bem como, princípio da proibição do retrocesso ambiental, sendo ele o princípio em que demonstra a evolução do ordenamento jurídico no quesito da proteção ao meio ambiente, tendo em vista que esclarece que nenhuma norma menos protetiva ou proibitória deve ser criada, demonstrando a intenção de evolução que protege o bem jurídico da vida e meio ambiente.

Diante disso, devemos apresentar o princípio muito abordado no presente trabalho, qual seja ele, o princípio da reparação integral que traz a responsabilidade civil do poluidor, em que deve “conduzir o meio ambiente e a sociedade a uma situação na medida do possível equivalente à de que seriam beneficiários se o dano não tivesse sido causado” ¹⁵, ocasião em que o local afetado deve ser trazido ao seu estado natural anteriormente a intervenção humana, de forma integral ou o mais próximo das possibilidades. Que deve ser levada em consideração a fauna e flora, que ali eram presentes.

3 O DANO AMBIENTAL

3.1 A Legislação e Responsabilização do Poluidor

Neste momento vamos adentrar as características e responsáveis pelos danos ambientais. Com o desenvolvimento econômico, industrial e demográfico

¹³ Nesse diapasão, o art. 14, § 1.º da referida Lei, completa: “(...) é o poluidor obrigado, independentemente de existência de culpa, a indenizar ou reparar os danos causados ao meio ambiente e a terceiros, afetados por sua atividade (...)”.

¹⁴ BRASIL. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Decreto-Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Artigo 14.

¹⁵ MIRRA, Álvaro Luiz Valery. **Ação civil pública e a reparação do dano ambiental**. 2.ed. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2004. p. 314.

excessivo, entra em conflito com a qualidade de vida, apresentando a aparente crise ambiental que estamos vivendo.¹⁶

Cabe esclarecer que mesmo antes do Brasil entender por um direito fundamental a proteção do meio ambiente, já havia leis em que versavam a prevenção de danos ambientais, bem como aos responsáveis por descumprir as leis e decretos uma punição.

No Código Penal Brasileiro de 1940 já existia o Art. 271, que trazia a punição de reclusão de dois a cinco anos para quem corromper ou poluir água potável, legislação que foi reforçada com a criação das Leis Federais:

- Lei nº 4.711, de 15/09/65 – institui o Código Florestal Brasileiro, com atualização dada pela Lei nº 7.803/89, integrante do conjunto de leis que compõem o Programa Nossa Natureza;
- Lei nº 5.197, de 03/01/67 – dispõem sobre a proteção à fauna e outras providências, com atualização dada pela Lei nº 7.653/88;
- Lei nº 6.803, de 02/07/80 – dispõe sobre as diretrizes básicas para o zoneamento industrial nas áreas críticas de poluição e outras providências, atualizada pela Lei nº 7.804, de 18/07/89;
- Lei nº 6.902, de 27/04/81 – dispõe sobre a criação de estações ecológicas, áreas de proteção ambiental e outras providências, atualizada pelo Decreto nº 99.274/90;
- Lei nº 6.938, de 31/08/81 – dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e outras providências, regulamentada pelos Decretos nº 99.274/90 e nº 97.632/89 e alterada pelas Leis Federais nº 7.804/89 e nº 8.028/90;
- Lei nº 7.347, de 24/07/85 – disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico, e outras providências, regulamentada pelo Decreto nº 92.302/86;
- Lei nº 7.643, de 18/12/87 – proíbe a pesca de cetáceos nas águas jurisdicionais brasileiras, e outras providências;
- Lei nº 7.661, de 16/05/88 – institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro, e outras providências;
- Lei nº 7.754, de 14/05/89 – estabelece medidas de proteção das florestas existentes nas nascentes dos rios e outras providências;
- Lei nº 7.797, de 10/07/89 – cria o Fundo Nacional do Meio Ambiente e outras providências.¹⁷

Então, conforme acima transcrito as Leis que regulam todo o Direito Ambiental, as quais trazem a responsabilização e punição a quem descumprir ou atentar o meio ambiente de alguma forma, deixando clara a necessidade de reparação e consequências do dano ambiental causado.

¹⁶ LEITE, José Rubens Morato. **Dano ambiental**: do individual ao coletivo extrapatrimonial. 2.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

¹⁷ GRASSI, Fiorindo David. **Direito ambiental aplicado**. Frederico Westphalen: URI, 2005. p. 64-65.

O dano ambiental não é só conceituado na norma, as leis criadas caracterizam a degradação da qualidade ambiental, da poluição, que de forma direta ou indireta prejudica a saúde e bem estar da sociedade, criando condições diversas das atividades permitidas e afrontando os princípios do direito ambiental, afetando esteticamente ou sanitária o meio ambiente.

Com a criação a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, se obteve uma noção de *degradação da qualidade ambiental* que nada mais é que a alteração adversa das características do meio ambiente¹⁸, bem como da *poluição*, sendo a degradação ambiental, resultado das atividades humanas de forma direta ou indireta. Existindo uma diferença entre as noções, sendo a degradação da qualidade ambiental caracterizada por qualquer alteração do meio ambiente e a poluição é o evento danoso provocado pela atividade humana.

Então vamos tentar esclarecer o conceito do dano ambiental no âmbito brasileiro, considerando que dano ambiental é toda interferência antrópica, ou seja, atividade humana ao patrimônio ambiental (natural, cultural, artificial), desencadeando de forma direta e imediata, indireta ou potencial desfavorável ao equilíbrio ecológico, atrapalhando a qualidade de vida da sociedade.¹⁹

Cabe esclarecermos que a interferência citada anteriormente deve ser relacionada a ação do homem, desastres naturais ou fortuitos externos não são caracterizados como danos ambientais. Seguindo por este liame, o patrimônio ambiental é todo recurso natural e ambiental.

Conforme Milaré (2016) há uma diferença entre recurso natural e ambiental:

Em segundo lugar, a referência à expressão patrimônio ambiental explicita a abrangência e a complexidade do meio ambiente, cuja noção, difundida no ideário corrente, é visivelmente reducionista e, por isso, retira da questão ambiental o seu tríplice aspecto: holístico, sistêmico e interdisciplinar. Vale dizer, a categoria dos recursos naturais é parte de um conjunto mais amplo: os recursos ambientais. Sendo assim,²⁰ todo recurso natural é ambiental, mas nem todo recurso ambiental é natural.

¹⁸ BRASIL. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Decreto-Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Artigo 3.º, II.

¹⁹ GRASSI, Fiorindo David. **Direito ambiental aplicado**. Frederico Westphalen: URI, 2005.

²⁰ MILARÉ, Édis. **Reação Jurídica à Danosidade Ambiental**: contribuição para o delineamento de um microsistema de responsabilidade. (Tese Doutorado). PUC-SP, São Paulo. 2016. p. 83.

Portanto, o entendimento da doutrina o dano ambiental não deve se ater somente aos recursos naturais, mas também aos aspectos artificiais e culturais da matéria que englobam como patrimônio ambiental.

3.2 Noção de Dano Ambiental

Dito isso, devemos esclarecer as diferenças entre os danos ecológicos, o dano ecológico em sentido estrito o que condiz com a degradação dos elementos naturais, e o sentido amplo é a degradação ao meio ambiente como um todo.²¹ Quanto ao nexos causal, o dano pode aparecer de forma direta ou indiretamente, mas o dano pode ser percebido futuramente por indução ou dedução, portanto, o resultado dano pode não respeitar o tempo.

Devemos entender que dano ambiental é qualquer interferência humana, desde que perturbe o meio ambiente, seja ela gravosa ou não. Podemos utilizar de exemplos pequenas fábricas, que mesmo com pequenas emissões, sem intenção de poluir tem um extremo potencial poluidor, tendo em vista que não diretamente na vida das pessoas, mas de forma que pode desequilibrar os ecossistemas, atingindo a qualidade de vida de toda a coletividade, humana e a fauna.

Não deixando de lado que as alterações devem ser significantes de alguma forma, caso as alterações não apresentem lesão ao meio ambiente, descaracteriza o dano, ou seja, se não há lesão não há dano ambiental.

Ainda, devemos deixar claro que o impacto negativo ambiental é regulamentado pelas normas e aceito pela sociedade, sendo regido por licenciamento ambiental, onde existem medidas compensatórias ao meio ambiente, pelos impactos que aquele empreendimento ou ato irá gerar.

O dano ambiental é um afronta às normas, causando indesejável poluição e prejuízo ao meio ambiente ou as pessoas, que não estava previsto em nenhuma norma ou aceite pela sociedade, ou seja, é um fato que não há norma prevista e que o dano deve ser reparado pelos responsáveis de forma administrativa, civil e criminal.²²

²¹ CABALLERO, Francis. **Essai sur la notion juridique de nuisance**. Paris: Librairie Générale de Droit et Jurisprudence, 1981.

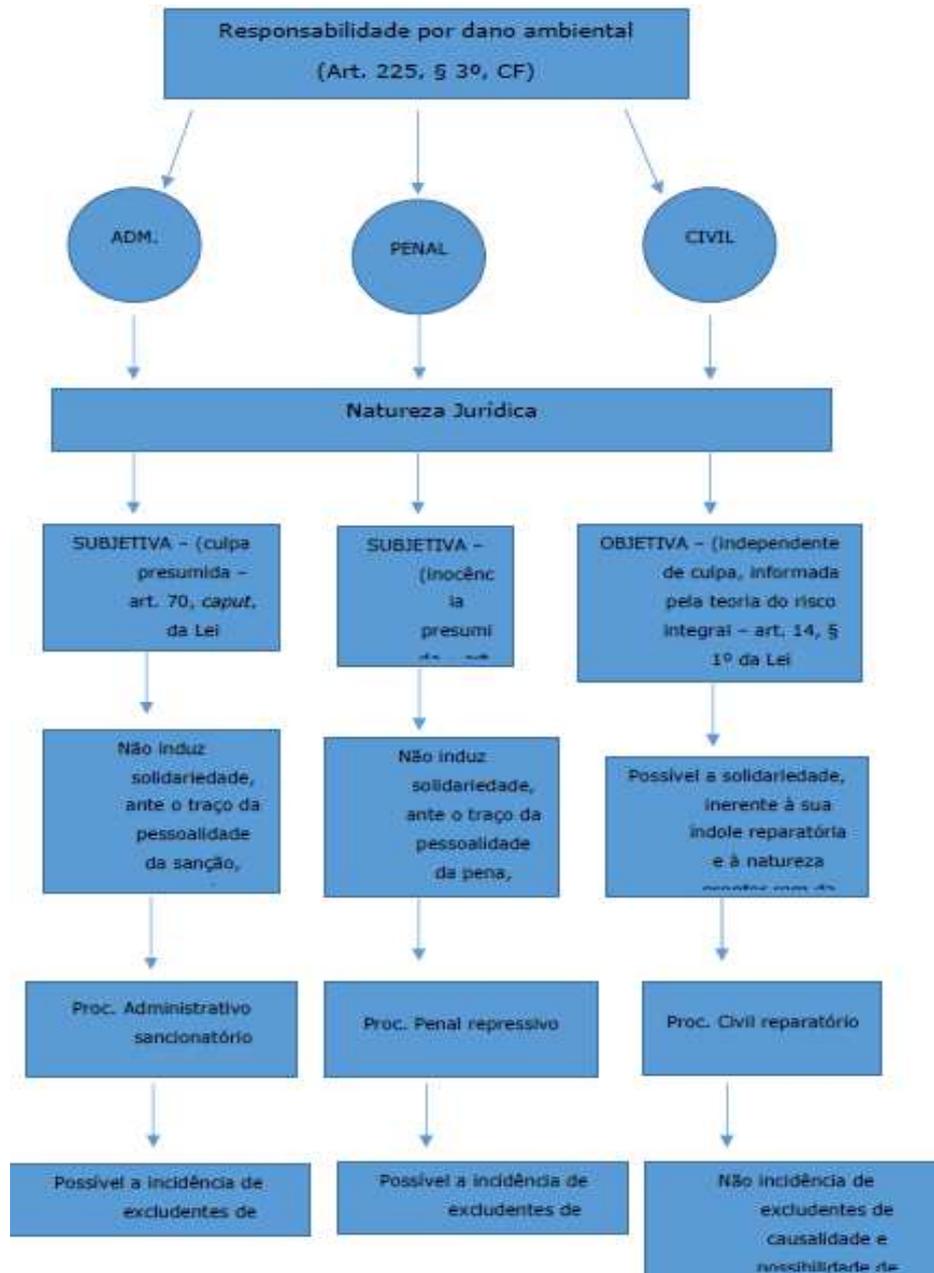
²² Como reconheceu, com precisão, o eminente Des. Torres de Carvalho, em acórdão proferido na Ap 0143810-58.2008.8.26.0000, 1.ª Câmara Reservada ao Meio Ambiente do TJSP.

3.3 O Preço da Poluição - Caso Brasileiro “o pagador confortável”

Um dos grandes problemas para a reparação é a responsabilização e indentificação da fonte lesiva ou do causador do dano, ou seja, quando é identificado o dano ambiental é necessário analisar o comportamento e atividade que o causou. Então, é devido lembrar que existem situações em que é chamado de *poluição histórica*, que ocorre ao longo dos anos, de varias fontes muitas vezes desconhecidas, sendo no caso concreto necessário a possibilidade de responsabilizar de forma solidária o agente explorador no momento da identificação do dano, ou seja, natureza *propter rem* de sua obrigação.

Diante disso, havendo essa dificuldade de responsabilizar o agente lesivo, quando o dano não é ocasionado de forma direta, a legislação traz as três formas de responsabilizar um ou mais agentes poluidores, sendo eles a responsabilidade civil ambiental, administrativa e penal. Assim, torna possível que o suposto agente causador seja responsabilizado, não somente em uma esfera, mas sendo possível nas três.

Édis Milaré esquematiza o sistema que apresenta as esferas da responsabilidade pelo dano ambiental:



A responsabilidade no âmbito civil do causador do dano é respaldada na responsabilidade subjetiva, ou seja, fundada na culpa ou no dolo do agente. Conforme Édis Milaré:

[...] Como se disse, continua a vigor a regra de que o dever ressarcitório pela prática de atos ilícitos decorre da culpa lato sensu, que pressupõe a aferição da vontade do autor, enquadrando-a nos parâmetros do dolo (consciência e vontade livre de praticar o ato) ou da culpa stricto sensu (violação do dever de cuidado, atenção e diligência com que todos devem se pautar na vida em sociedade).[...]²³

²³ MILARÉ, Édis. **Reação Jurídica à Danosidade Ambiental**: contribuição para o delineamento de um microsistema de responsabilidade. (Tese Doutorado). PUC-SP, São Paulo. 2016. p. 181.

Deixando claro que a responsabilidade recairá sobre o agente que por entendimento e circunstâncias do caso poderia ter agido de forma diversa. Portanto, sem culpa, não há responsabilidade de reparação.

Então, quando avocada à esfera penal, podemos dizer que é em último caso, quando os danos são intoleráveis às agressões aos direitos fundamentais do meio ambiente e a sociedade, tendo o entendimento de Ivette Senise Ferreira:

[...] *ultima ratio* da tutela penal ambiental significa que esta é chamada a intervir somente nos casos em que as agressões aos valores fundamentais da sociedade alcancem o ponto do intolerável ou sejam objeto de intensa reprovação do corpo social.²⁴

Trazendo a necessidade da intervenção penal no âmbito do direito ambiental, responsabilizando e punindo o poluidor que afronta as normas protetoras.

Podemos verificar a responsabilização no caso do desastre que ocorreu no município de Mariana do estado de Minas Gerais. No ano de 2015 a Barragem de Fundão da Empresa Samarco rompeu que continha cerca de 50 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração de ferro, assim despejando 34 milhões no meio ambiente, o restante continua a ser carregado pelo Rio Doce.²⁵

²⁴ FERREIRA, Ivette Senise. **Tutela penal do patrimônio cultural**. São Paulo: RT, 1995. p. 68.

²⁵ BAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Rompimento da Barragem de Rejeito do Fundão Mariana/MG**. Brasil - 2015.



A onda de lama atingiu o município de Bento Rodrigues onde ocorreu mortes e a destruição do povoado local, atingindo os Rios Gualaxo do Norte e Carmo entrando no curso do Rio Doce, alcançando cerca de 600 Km até a foz de Linhares do estado de Espírito Santo. O resultado da catástrofe foi a destruição de comunidades, áreas de preservação permanente, a biodiversidade aquática dos rios mencionados, espécies ameaçadas da localidade e poluindo a qualidade da água de forma catastrófica. O rompimento da Barragem Fundão acometeu vítimas fatais, e deixando feridos, ocasionou danos ambientais, econômicos e sociais de forma direta.²⁶

²⁶ IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Nota técnica nº 001/2016 – PRESID/IBAMA termo de transação e de ajustamento de conduta relativo ao rompimento da barragem do fundão em MARIANA/MG.** Brasil. 2016.



No presente caso, deixa claro o responsável pelo dano ambiental. No tocante que o IBAMA apresentou 18 programas de reparação e compensação com a Samarco responsável pelo dano ambiental.

Os programas apresentados pelo IBAMA são ações para reparar e compensar os danos ambientais, mas conforme a palavra compensar e reparar, o dano já foi causado, deixando vítimas, como a biodiversidade e humanas. A intenção de tais programas é deixar o mais próximo da realidade anterior ao dano sofrido ou compensar de forma nova o que não é possível recuperar.

A bacia do rio Doce com uma área total de 8.654.980,19 ha está inserida, em 98% da sua área, dentro do Bioma Mata Atlântica, sendo o restante pertencente ao Bioma Cerrado. Os esforços para a conservação da Mata Atlântica enfrentam grandes desafios. O bioma apresenta altos índices de biodiversidade e de endemismo, mas encontra-se em situação crítica de alteração de seus ecossistemas naturais. As formações naturais da Mata Atlântica estão reduzidas a 15% de sua cobertura original, segundo Fundação SOS Mata Atlântica/INPE e figura entre os 25 hotspots mundiais, as regiões mais ricas e ameaçadas do planeta.²⁷

²⁷ IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Nota técnica nº 001/2016 – PRESID/IBAMA termo de transação e de ajustamento de conduta relativo ao rompimento da barragem do fundão em MARIANA/MG.** Brasil. 2016. p. 28.

A Empresa responsável ficou determinada pelo IBAMA de executar e implementar o monitoramento de água e sedimento, proteção a fauna impactada, prevenção dos danos a fauna e flora, modelagem do deslocamento da pluma na zona costeira e retirar e destinar a lama em áreas prioritárias.²⁸ Notavelmente que as implementações são para compensar danos os quais serão notados por muito tempo.

Diante dos danos causados pela catástrofe o IBAMA apresentou autos de infração, as quais são multas que devem ser pagas pelas afrontas as conforme a Lei nº 9.605 ²⁹, autor de infração que somam mais de R\$250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de reais)³⁰ de multa, ou seja, uma reparação meramente pecuniária, tornando confortável poluir e causar danos diretos e indiretos a todos os seres vivos.

Os autos de infração esclarecem a responsabilização pelos danos causados, a falta de atendimento as medidas preventivas, bem como a falta de apresentação de solução aos programas apresentados pelo IBAMA.

O desastre trouxe danos de forma direto ao Município, tendo em vista que de 2011 a 2015, mais de 70% da receita da cidade era sobre a mineração atingindo economicamente além da ambiental.³¹ Ou seja, foi acometido pelo rompimento da barragem mais da metade do rendimento, barrando assim, obrigatoriamente a produção e o desenvolvimento da mesma.

O Direito Ambiental não tem a intenção de sancionar o responsável pelo dano, mas tão somente recupera-lo ou buscar indenização para tal, a jurisprudência já consolidada entende por assim. É de entendimento do Ministro do STJ Luis Felipe Salomão “é inadequado pretender conferir à reparação civil dos danos ambientais caráter punitivo imediato, pois a punição é função que incumbe ao direito penal e administrativo”.³² Ou seja, o poluidor ou poluidores irão reparar de forma integral o dano causado, podendo ser demandado contra um ou mais dos responsáveis.

²⁸ IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Rompimento da Barragem de Rejeito do Fundão Mariana/MG**. Brasil, 2015. p. 23.

²⁹ BRASIL. Lei nº 9.605. **Lei de Crimes Ambientais**. Brasil 12 de fevereiro de 1998.

³⁰ IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Rompimento da Barragem de Rejeito do Fundão Mariana/MG**. Brasil, 2015.

³¹ Os dados IBGE do Produto Interno Bruto dos Municípios para o período de 2010 a 2013 (série revisada) tiveram como referência o ano de 2010. IBGE. Produto Interno Bruto dos Municípios 2013.

³² STJ - Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial - RESP 1354536 / SE 2012/0246647-8**. Brasil, 2012.

Com a Barragem Fundão a empresa Samarco obteve um lucro líquido no ano de 2014 de R\$ 2,81 bilhões ³³, sendo os autos de infração somando mais de R\$ 250.000,00. Ocorre que em agosto de 2013 a empresa responsável apresentou carta de risco da Barragem Fundão, identificando situação que necessitavam de atenção, alerta e emergência, instrumentos os quais deveriam ter sido revistos com a aprovação da Lei n. 12.334 de 2010.

Diante disso, o procedimento de licenciamento ambiental da Barragem do Fundão foi concedido em 2015, tendo ainda problemas não resolvidos de 2013 após as recomendações.³⁴ A barragem ainda operando, demonstrou risco emergencial e o DPNM (Departamento Nacional de Produção Mineral), apresentou falhas no planejamento, limitando recursos de fiscalização que prioriza os locais com alto risco crítico.

Órgãos públicos da União e dos Estados de Minas Gerais ingressaram com Ação Civil Pública, em desfavor da Samarco e as empresas controladoras como Vale S/A e BHP (Billinton), com o pagamento de R\$ 20,2 bilhões, a ser pago num período de 10 anos.³⁵

As denúncias na Ação Civil Pública contra as responsáveis foram de 12 crimes ambientais, dentre eles contra o patrimônio cultural, ordenamento urbano, desmoronamento, inundação, poluição e crimes contra fauna e flora, bem como multas e interdições temporárias.³⁶

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto no presente trabalho, o meio ambiente ecologicamente equilibrado é um direito de todos que deve ser preservado por todos. A evolução econômica e demográfica não devem ser barradas, ao contrário, deve ser incentivadas, mas não podendo custar à saúde do planeta e das pessoas.

³³ Os dados IBGE do Produto Interno Bruto dos Municípios para o período de 2010 a 2013 (série revisada) tiveram como referência o ano de 2010. IBGE. Produto Interno Bruto dos Municípios 2013.

³⁴ Ministério Público de Minas Gerais – **Recomendação Nº 05/2016/CGBH** - SIAM-MG (2016).

³⁵ Ação Civil Pública n. **0069758-61.2015.4.01.3400**, tramitando na 12ª Vara Federal do Estado de Minas Gerais – Tendo os autores: União, Estado de Minas Gerais, Instituto Mineiro de Gestão das Águas, Estado do Espírito Santo, Fundação Estadual de Meio Ambiente, Agência Nacional de Águas, Instituto Estadual de Florestas, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Departamento Nacional de Produção Mineral, Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Ibama e Agência Estadual de Recursos Hídricos.

³⁶ Ação Civil Pública n. **0069758-61.2015.4.01.3400**. Ainda tramitando, acesso em: 11/10/2020 às 01:34:23.

É possível notar que o ser humano é o principal pela poluição existente no planeta, cabendo somente a ele tentar reverter o presente cenário do mundo. Ainda existe um longo caminho para fiscalização e responsabilização pelos danos ambientais se tornarem realmente efetivos no Brasil, tendo em vista que os danos causados pelas grandes indústrias podem ser revertido em dinheiro.

Tudo deve existir um equilíbrio, ou seja, o processo evolutivo deve se manter conforme com a preservação do meio ambiente. Contudo, não é o que ocorre normalmente, levando em conta que quando o causador do dano é responsabilizado, pode ser *resolvido* com o simples pagamento de multa, e permitindo que o agente compense e repare para chegar ao mais perto do *status quo ante* do resultado do dano.

Portanto, torna muito fácil para uma empresa como a Samarco não respeitar a fiscalização, não resolver problemas internos que poderiam obstar o desastre que causou, mas mesmo causando e sendo responsável pelo rompimento da barragem que matou flora e fauna do local, pode resolver o problema pagando multas e os processos.

No caso apresentado no trabalho, foi evidenciado que caso a Samarco seja sentenciada ao realizar o pagamento integral de R\$ 20 bilhões, será no prazo de 10 anos, ocasião em que somente no ano de 2014, a mesma lucrou quase R\$3 bilhões líquidos, ou seja, a empresa causou o desastre, irá pagar a multa e processos, ainda sairá com lucro, sendo que o resultado no meio ambiente e pelas cidades atingidas pelo rompimento irá perdurar por mais de 10 anos.

Diante disso, é notório que o meio ambiente e a vida tem valor, o desenvolvimento não deve ser interrompido ou criado obstáculos, mas o custo disto compensa, somente para as grandes empresas, que lucram usurpando os recursos da natureza, causando danos ao mundo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo B. **Direito ambiental**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito ambiental: uma abordagem conceitual**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.605. **Lei de crimes ambientais**. Brasil 12 de fevereiro de 1998.

BRASIL. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Decreto-Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981.

CABALLERO, Francis. **Essai sur la notion juridique de nuisance**. Paris: Librairie Générale de Droit et Jurisprudence, 1981.

FERREIRA, Ivette Senise. **Tutela penal do patrimônio cultural**. São Paulo: RT, 1995.

GRASSI, Fiorindo D. **Direito ambiental aplicado**. Frederico Westphalen: URI, 2005. IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Rompimento da Barragem de Rejeito do Fundão Mariana/MG**. Brasil, 2015.

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Nota técnica nº 001/2016 - PRESID/IBAMA termo de transação e de ajustamento de conduta relativo ao rompimento da barragem do fundão em Mariana/MG**. Brasil, 2016.

IBGE do Produto Interno Bruto dos Municípios para o período de 2010 a 2013 (série revisada) ano de 2010.

LEGGET, Jeremy. **Aquecimento global: o relatório do Greenpeace**. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

LEITE, José Rubens Morato. **Dano ambiental: do Individual ao coletivo extrapatrimonial**. 2.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

LEOPOLD, Aldo. **A Sand County Almanac - with essays on conservation from round river**. 41.ed. New York: Ballantine Books, 2011.

MILARÉ, Édis. **Reação jurídica à danosidade ambiental: contribuição para o delineamento de um microsistema de responsabilidade**. (Tese Doutorado). – PUC-SP, São Paulo, 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Recomendação Nº 05/2016/CGBH - SIAM-MG (2016)**.

MIRRA, Álvaro Luiz Valery. **Ação civil pública e a reparação do dano ambiental**. 2.ed. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2004.

STJ - Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial - RESP 1354536 / SE 2012/0246647-8**. Brasil. 2012.



CONTRIBUIÇÃO DO CRISTIANISMO NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: O DÉBITO CIENTIFICO-EDUCACIONAL PARA COM A IGREJA CRISTÃ

CONTRIBUTION OF CHRISTIANITY IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL DEBT TO THE CHRISTIAN CHURCH

MARTINS, Paulino Henjengo Nachipipa ¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral compreender de que forma a Igreja cristã contribuiu do desenvolvimento da educação científica em um perspectiva global e nacional, por meio de uma literatura mais específica inerente ao tema e, como objetivo específico, conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação como ciência e da religião, as críticas que giram em torno dela, bem como a menção de ideais e a construção de universidades e escolas de cunho religioso que são relevantes na contemporaneidade. A construção teórica foi baseada segundo o posicionamento de vários autores, como Adorno e Horkheimer (1985) e (2015), Aquino (2015), Aranha (2006), Bíblia (1995), Borges (2002), Cury (2004), Fadden (1963), Jabur (s/a), Libâneo (2010), Manacorda (2010), Mangalwadi (2012), Manifesto (1984), Morin (2004), Vaz (2000), Nogare (1990), Piaget (2010), Sanchez (2002), Saviani (2010) e Toscano (2001). A primeira parte centra-se na comparação do relacionamento que existe entre educação como ciência e a religião. Na segunda parte fez-se uma exploração sobre a participação do cristianismo no desenvolvimento da educação científica. Em seguida apresentou-se críticas de vários autores sobre a origem da religião. Finalmente, conclui-se o trabalho, expondo as variadas instituições religiosas construídas para aumentar o avanço da educação.

¹ Mestrando em Ciências da educação pela UEP. E-mail: paulinomartins11@gmail.com

Abstract: The present work has the general objective of understanding how the Christian Church contributed to the development of scientific education in a global and national perspective, for through a more specific literature inherent to the theme and, as a specific objective, know to understand, understand and analyze, the suggestion of education as science and religion, the that revolve around it, as well as the mention of ideals and the construction of universities and schools of a religious nature that are relevant today. The theoretical construction, were based on the position of several authors such as Adorno, Horkheimer (1985) and (2015), Aquino (2015), Aranha (2006), Bible (1995), Borges (2002), Cury (2004), Fadden (1963), Jabur (s.a.), Libâneo (2010), Manacorda (2010), Mangalwadi (2012), Manifesto (1984), Morin (2004), Vaz (2000), Nogare (1990), Piaget (2010), Sanchez (2002), Saviani (2010) and Toscano (2001). The first part focuses on comparing the relationship that exists between education as a science and religion. In the second part an exploration was made of the participation of Christianity in the development of scientific education. Next, criticisms from several authors about the origin of religion. Finally, the work is concluded, exposing the various religious institutions built to increase the vancement of education.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade deve se posicionar caso entenda que a educação precisa de melhorias, pois, o Estado não pode ser culpado de toda decadência educacional de uma nação, isto porque ele não possui forças suficientes para agir de maneira isolada nessa causa, ou seja, o desenvolvimento da educação é também de responsabilidade social.

Assim, Borges (2002) explica que Martinho Lutero entendia que o Estado não pode se omitir frente aos investimentos educacionais porque realmente é seu papel o desempenho e o cumprimento de tal fator. Lutero afirmava constantemente também que os pais e as igrejas não devem ficar de fora desse cenário por serem considerados como peças fundamentais na promoção do processo do ensino e aprendizado social.

Logo, apesar das duras críticas à religião, Adorno e Horkheimer (1985) explicam que a religião deve fazer parte da sociedade. Essa ideia é incontestável, pelo papel social significativo que ela sempre desempenhou, desvinculá-la como sendo irrelevante ou irreal socialmente é um ponto de vista fora de cogitação, pois, esta perspectiva é cega e não enxerga as diferentes relações existentes que por sinal se encontram bem próximas da realidade dos indivíduos.

Desse modo, a religião possui uma importância significativa na sociedade pelo fato de que seus seguidores estão inseridos nela. Portanto, tentar desassociar

o fiel juntamente com sua liberdade e autonomia é o mesmo que entender a sociedade dentro de uma perspectiva singular e unilateral.

Os ideais de Borges (2002) demonstram uma concordância de posicionamento frente ao conteúdo do parágrafo anterior, isto porque, o autor afirma que a Bíblia sempre promoveu uma educação mais centrada no caráter do ser humano. Porém, a educação que a igreja disponibilizava através de conteúdos bíblicos se tornara “insuficiente”, do mesmo modo que, o processo de ensino aprendizagem que se utilizava para formar integralmente o ser humano se tornara também “insuficiente”, isto porque, ambos os lados menosprezavam o outro, ou seja, os procedimentos educacionais de cada instituição social se completam.

Ao longo deste trabalho promover-se-á ideias de cristãos, que se posicionaram socialmente desenvolvendo conteúdos que causaram impactos sociais contribuindo assim para o desenvolvimento da educação científica, lembrando que tais argumentos são de origens bíblica.

Aquino (2015) afirma que não se pode negar que durante muito tempo a igreja se comportou de maneira “desumana”, matando ideias e pessoas literalmente que se posicionavam de maneira contrária aos ideais que eles acreditavam ser certos, mas também é preciso admitir que a própria igreja contribuiu significativamente no avanço da ciência e atualmente se colhe os benefícios de todo esforço que a igreja evidenciou.

Sendo que muitos cientistas eram padres, como Pe. Nicholas Steno considerado o pai da geologia, Pe. Athanasios Keicher o pai da egiptologia, Pe. Giambattista Riccioli foi o primeiro que mediu a taxa de aceleração de um corpo em queda livre, Pe. Robert Boscovich considerado o pai da teoria atômica moderna, Os Jesuítas e etc. Por essa razão, Aquino (2015), cita Woods que afirmara que “a revolução científica tem um grande débito com a Igreja.” (AQUINO, 2015, n. p.).

Partindo deste pressuposto e olhando a realidade atual, é possível afirmar que o cristianismo ainda encara um tratamento social bastante equivocado, pois, enfatiza-se mais os erros cometidos em nome de Jesus Cristo por alguns de seus seguidores do que os aspetos positivos que a religião possui. Assim, esquece-se da sua contribuição no desenvolvimento da educação a nível mundial.

Vale frisar que a história da humanidade relata que a religião sempre manteve um relacionamento saudável com a educação, com o cristianismo não foi diferente, isto porque os seus objetivos se cruzam o tempo inteiro.

Com isso, visto que Jesus foi considerado um mestre e tendo em conta o grande número de cristãos que existe no Brasil, decidiu-se responder a seguinte pergunta: Qual a contribuição do cristianismo no desenvolvimento da educação científica? Este trabalho, tem a intenção de promover uma reflexão em volta de assuntos que na maioria das vezes é literalmente evitados de se abordar nas escolas e nas universidades.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Educação como Ciência e Religiosidade

O relacionamento entre a educação e a ciência no Brasil passou a ser notável a partir do século XX por causa do trajeto que a relação tomou, pois que, a ciência saiu de uma fase onde era considerada relevante pelo seu papel de observação, passando a estar sob suspeição. Os inovadores da educação brasileira foram os responsáveis por este processo, procuraram enraizar-se em métodos científicos tendo a ciência como o meio mais favorável e ideal de uma concepção pedagógica que tivesse a capacidade de dirigir a reestruturação social do país pela reestruturação da educação (SAVIANI, 2010). No entanto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932:

proclamou com todas as letras: “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças (MANIFESTO, 1984, p. 409).

Com isso, ao debruçar-se sobre educação somos encaminhados automaticamente a um conjunto de concepções que ela mesma acarreta. Etimologicamente o termo “educação” é de procedência latina proveniente a partir de dois termos, entre eles, *educare* que significa alimentar, cuidar, criar, e *educere* que quer dizer, tirar para fora, conduzir para ou modificar um estado. Assim, essa gama de pontos de vistas diversificados que a educação nos proporciona, concordam quase unanimemente que a educação em si, está interligada ao desenvolvimento do ser humano, por meio de uma mudança sem interrupção. Logo, a concepção de educação é considerada multiforme e versátil assim como as teorias da educação. (LIBÂNEO, 2010).

O acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social (LIBÂNEO, 2010, p. 73).

Este espaço a que o autor se refere, pode ser em vários lugares da sociedade como na escola, igreja, família, nas ruas, fábricas e outros contextos sociais. No entanto, o fazer educação é um ato que pode ocorrer de maneiras diversificadas e em todas as esferas das relações humanas.

Aos olhares de um pensamento contemporâneo o ensino de ciência enfrenta um novo desafio por causa do progresso da sociedade e da própria ciência. Assim, é extremamente importante apresentá-la como fruto de uma cultura e de uma sociedade porque essa concepção faz com que o conhecimento se contextualize de acordo com a realidade cotidiana do aluno.

Portanto, este processo se torna fundamental no desenvolvimento de uma ação reflexiva. Logo, abstrai-se a ideia de que é possível apenas aprender ciência nas escolas. Mas é um fato que possui a potencialidade de transformar a própria natureza da educação, e altera também as condições do meio ambiente e da sociedade na qual o aluno faz parte. Todos estes aspectos estão incluídos no processo educativo (JABUR *et. al.* s.a. s.p). Por essa razão Morin (2004) afirma:

O duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade naquilo que humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm identidades sociais naquilo que têm de específico; as culturas são aparentemente fechadas em si mesma para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são, também abertas: integram nelas, indivíduos não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindo de fora (MORIN 2004, p. 57).

Sendo assim, não se pode ignorar a cultura e a opinião do aluno, a respeito do conhecimento que lhe é oferecido. Caso contrário, o ensino passa a ser um ato prejudicial, e não causará mudanças significativas no universo no qual o aluno vive e interage. Com isso, a ciência apresentada nas escolas é tida regularmente como habilidade vocacional, dogmática e descontextualizada, na visão dos inúmeros alunos que “entendem que o conhecimento em ciências é apenas um processo de acúmulo de informações nada mais” (JABUR *et. al.* s.a. s.p).

Toscano (2001) afirma que a religião está intrinsicamente ligada a identidade do indivíduo, e através dos tempos ela vem exercendo uma grande influência sobre

a sociedade humana, fato que despertou o interesse de estudiosos nas áreas da antropologia, sociologia e psicologia, promovendo assim, estudos ligados as demais instituições sociais. Neste contexto, Cury (2004) define religião como “*religare*” verbo proveniente do latim que acarreta a ideia de remeter a sociedade a uma união de algo ou alguém, ou seja, ela procura restabelecer um elo. Assim sendo, o autor defende a ideia de que o termo em destaque não provem simplesmente das religiões monoteístas. Na visão dele, outros grupos de diversos credos religiosos sejam eles místicos, cósmicos ou até mesmo transcendentais almejam também por um reencontro entre os seres humanos vivos ou mortos com a totalidade.

Assim, a religião apoia-se em uma instituição social que possui o intuito de juntar pessoas de um modo natural ou sobrenatural. Logo, é possível afirmar que a religião como instituição faz com que o homem consiga se adaptar no seu ambiente sobrenatural. Sendo assim, pode-se definir religião como um conjunto único de crenças e práticas ligadas a aspetos sagrados, ou seja, elementos separados e proibidos que unificam um corpo social moral de forma única de maneira que todos os seguidores adotem.

2.2 Contribuição do Cristianismo no Desenvolvimento da Educação Científica

Atualmente, entre as várias instituições sociais, o espaço escolar ainda é considerado o que mais promove a educação sistematizada, e a religião como a que mais propaga e enaltece a fé. Apesar disso, esta última, colabora significativamente na disseminação de princípios, valores e do conhecimento.

Tal como a educação sistematizada, essa situação encaminha-nos a verificar a história da educação para então comparar sua conexão com a religiosidade. A história das instituições religiosas possui um relacionamento íntimo com a da educação, isto porque, no meio social arcaico, a casta sacerdotal monopolizava o poder político participando ativamente com intuito de atrair para si o controle absoluto do sistema educacional, ainda que este era extremamente informal e limitado (TOSCANO, 2001).

Este relacionamento que começou desde a antiguidade nas comunidades primitivas, se mantém até hoje na contemporaneidade. Com isso, Aranha (2006) afirma que as crianças que outrora pertenciam a comunidades tribais imitavam os

gestos dos mais adultos durante os exercícios das atividades diárias e também nos rituais. Esse processo fazia com que essas crianças aprendessem. A partir do momento em que as sociedades se tornaram mais complexas, possibilitou um clareamento nítido deste relacionamento.

Segue abaixo alguns países da era antiga que podem servir como exemplos começando pelo Egito que priorizava a transmissão do conhecimento restringível a um grupo da elite, os sacerdotes, a seguir vem a Mesopotâmia atual Iraque onde a educação ficava a cargo também da classe sacerdotal, na Índia, os privilégios educacionais estava também restrito apenas para os brâmanes que de acordo com a cultura indiana, foram constituídos da cabeça dos seus Brahman, e os Hebreus tidos como disseminadores do monoteísmo ético fato que o torna diferente das demais civilizações devido a sua crença em um único deus, que exige de seus fiéis a aquisição de certos valores reproduzidos na Torá (ARANHA, 2006). No entanto, Borges (2002) concorda com Aranha ao fazer a seguinte afirmação,

[...] Nas civilizações antigas, a religião, ou a magia e o misticismo determinavam praticamente os aspectos da vida humana. Portanto, ao serem transmitidos os ensinamentos relativos aos aspectos práticos da vida primitiva, transmitia-se igualmente, o ensino religioso, pois eram temas interdependentes (BORGES, 2002, p. 28-29).

Vale ressaltar que as considerações de Aranha (2006), Borges (2002) e de Toscano (2001) concentra-se na ideia de que nem sempre a educação esteve restrita somente a aspetos ligados a religiosidade, porém, os autores afirmam reconhecendo que durante muito tempo, fora um privilégio exclusivo do meio sacerdotal, das diferentes culturas e religiões. Eles também afirmam que a religiosidade interferia significativamente em todas as áreas das sociedades primitivas.

2.3 Cristianismo e a Construção de Universidades “Seculares”²

O Cristianismo que surgiu no meio do povo hebreu, também retém um relacionamento solido com as práticas educativas ao longo da história da humanidade social antiga até a contemporaneidade. “Os cristãos por sua vez, deixaram um legado ao mundo de um amplo patrimônio cultural bem como uma excelente riqueza filosófica e pedagógica.” (BORGES, 2002, p. 40).

² Muitos cristãos se referem a este termo a aspectos que teoricamente não são bíblicos, mas é preciso entender que Deus criou tudo e usou homens e mulheres que se disponibilizaram a criar instituições de ensinos religiosos e científicos porque a ciência também é de procedência bíblica.

De acordo com o posicionamento de Mangalwadi (2012) as maiores universidades do mundo e por sinal as mais influentes e respeitadas foram fundadas sob preceitos bíblicos, Harvard por exemplo é uma que recebeu esse nome como homenagem ao Reverendo John Harvard ³. No ano de 1691 o lema desta universidade era *Veritas, Christo et ecclesia*, que significa Verdade por Cristo e pela Igreja. Os princípios e as Normas de Harvard de 1646 declaram:

Que cada aluno seja plenamente instruído e instado com convicção a considerar bem que o fim principal de sua vida e estudos é conhecer a Deus e Jesus Cristo, que é a vida eterna (João 17:2), e, por conseguinte, permanecer em Cristo como único fundamento de todo o conhecimento e aprendizado saudáveis. E considerando que só o Senhor dá sabedoria, que todos o busquem em oração em secreto para pedi-la a ele (Provérbios 2:3). (MANGALWADI, 2012, p. 444).

O quer dizer que os estudantes não devem de forma alguma se limitar o cultivo da sabedoria apenas dentro das quatro paredes de uma universidade, pelo contrario, existe um ser transcendental que afirmara em sua palavra que por meio da oração e da leitura da biblica é possível promover um relacionamento com ele, e dentre os vários frutos que esse processo gera, um deles é a sabedoria, item essencial na vida de qualquer ser humano.

Por isso cada um deverá se exercitar na leitura das Escrituras duas vezes por dia, para que esteja pronto a dar conta de sua proficiência em observações teóricas da linguagem e logica e verdades espirituais práticas, como seu Tutor irá requerer, de acordo com a habilidade de cada um, considerando que a Palavra dá a luz, ela dá entendimento. (MANGALWADI, 2012, p. 444).

Instituições Universitárias como o caso da Harvard contribuíram bastante na história da humanidade formando líderes responsáveis pela maior parte da história contemporânea. Atualmente eles produzem apenas pessoas com uma mentalidade brilhante em capacidade, porém nem sempre grandes em caráter. De acordo com o autor, a Palavra de Deus é um elemento indispensável pelo fato de que ela serve como uma bússola para caracterizar o que é certo e bom, por essa razão, Mangalwadi (2012, p. 444) afirma que “A Bíblia não um manual de devoção particular. Ela é a própria base da civilização ocidental.”

³ John Harvard (Southwark, 26 de novembro de 1607 - Charlestown, 14 de setembro de 1638) foi um pastor congregacional calvinista inglês e que foi viver nas colônias americanas, em Massachusetts, tendo feito uma importante doação à instituição que hoje tem o seu nome: a Universidade Harvard.

Em 1873 evangélicos do Reino Unido influenciaram os líderes que colonizavam a Índia a educarem essa nação com intuito de libertá-los. Essa pressão resultou na fundação da Universidade de Allahabad como Muir Central College traduzido em português como Faculdade Central Muir. William Carey, considerado o pai da educação na Índia era cristão britânico e missionário batista na neste país, era também tradutor, reformador social e antropólogo cultural. Ele fundou o Colégio e a Universidade Serampore que por sinal é a primeira instituição de ensino superior que confere o grau na Índia.

Martinho Lutero considerado o precursor da educação moderna, que em 1520 fez um apelo de maneira apaixonante em seu texto intitulado “Carta para a nobreza cristã”, durante sua explanação a aristocracia germânica e disse “Eu creio que não há obras mais dignas de papas ou imperadores que uma reforma completa nas universidades.

Por outro lado, nada pode ser mais desastroso que universidades sem reformas (MANGALWADI, 2012). De acordo com o autor, Lutero fez duras críticas ao processo de ensino e educação de sua época, começando com os ideais de Aristóteles. Na sua opinião para que acontecesse uma reforma a física, a metafísica, a respeito da alma e a ética” obras de Aristóteles que até então ditavam o rumo da educação na época, deveriam ser literalmente descartadas incluindo outros livros que não foram citados aqui mas que de certa forma eram considerados os melhores por abordarem sobre a natureza, na visão de Lutero, não se podia aprender nada a respeito da natureza e do espíritos nas obras de Aristóteles.

Ele não contribuiu no desenvolvimento da educação apenas com suas críticas, mas também impulsionou a praticidade da força política do seu país na programação de um sistema escolar novo que deveria ser redirecionado à instruir meninos indicados não apenas a continuarem os estudos mas ao trabalho também, “mesmo se não existisse nem alma nem inferno - escrevia ele -, deveríamos ter escolas para as coisas deste mundo.” (MANACORDA, 2010, p. 240-241).

Seu posicionamento educacional em relação a organização da instituição escolar em três ciclos de ensino entre eles o fundamental, médio e o superior continua causando influência até hoje, bem como a implementação de um ensino universal público sob a responsabilidade do governo. João Amos Comênio⁴ tido

⁴ Foi um pastor protestante e educador cristão, que contribuiu grandemente para sistematização de métodos de ensino

como pai da Didática Moderna, é defensor de uma pedagogia do *aprender fazendo* da mesma maneira que escultor aprende na prática e o pintor do mesmo jeito.

Segundo Piaget (2010) Comênio foi considerado o primeiro teórico a conceber uma ciência da educação. Na visão do autor, existe uma grande possibilidade de ser um protagonista da idealização da genética da psicologia do desenvolvimento e o criador de uma pedagogia progressiva estabelecida ao estágio de crescimento que o aluno atinge. Trazendo assim um contributo significativo na área da educação infantil.

Em relação a esfera religiosa, Comênio não encarava a educação como um meio que possibilitaria dar volta por cima aos problemas causados pelo pecado, pelo contrário, o autor acreditava que muito antes de o homem cometer o primeiro pecado já havia nele o desejo de querer aprender, porém, era preenchido por Deus. Um dos aspectos que também marca seu contributo no campo pedagógico, era a ideia de “ensinar tudo a todos”.

Comênio cria esse princípio baseando-se na sua fé em Jesus Cristo, onde Deus não fazia exceção de pessoas, ou seja, ricos, pobres, plebeus, nobres, moças e rapazes, possuíam o mesmo direito a educação sem dar privilégios a nenhum tipo de classe social (ARANHA, 2006); tudo isso era “para alcançar o objetivo da exortação de Jesus Cristo: “ide e ensinai a todos os povos”. Ele ansiava por “uma escola para vida toda (desde o seio materno até a morte).” (MANACORDA, 2010, p.269).

2.4 Crítica à religião

Não se pode continuar a discussão desta temática sem mencionar os ideais de Karl Marx, teórico que possui uma visão diferente dos que já foram citados acima. De acordo com Vaz (2000) Marx define religião como um mecanismo de defesa da psique humana, isto porque pessoas que se consideram religiosas, projetam seus pensamentos, sentimentos, desejos e motivações em um ser transcendental, logo, esses indivíduos vivem em um mundo exacerbadamente fantástico construído pela mente humana que procura explicar certos fatos naturais com um ar sobrenatural. No entanto, religião é algo que não passa de uma alucinação logo não é digna de credibilidade. Lima (2000) explica ainda que segundo Karl Max, o ser humano é dotado de carência, por essa razão:

Ele define a natureza humana por suas carências ou necessidades e pela dialética da satisfação dessas necessidades, desdobrando-se seja na relação do homem com a natureza exterior pelo trabalho, seja em sua relação com os outros homens pela natureza. (VAZ, 2000, p. 129).

O ser humano é inteligente por natureza pois, possui a capacidade de controlar o rumo da sua vida bem como do ambiente onde está inserido como resultado do uso de ferramentas. Por essa razão ele não é estático, está sempre em movimento se reinventando produzindo meios que possam suprir suas necessidades com intuito de facilitar sua vida, tudo para gerar um bem-estar pessoal. “Logo, ele é frágil, o que significa que precisa de algo para preencher o vazio da razão pela qual ele existe.” (NOGARE, 1990, p. 101).

Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar então que a fragilidade humana viabiliza a construção de elementos materiais, figuras humanas e também um espaço metafísico, como um suporte das exigências da sua própria vida, uma vez que questionamentos envolvendo a vida humana como sofrimento e morte não são respondidos pela matéria.

Logo, a produção de um Deus metafísico ou transcendente que possui a capacidade de prestar apoio em todas as dificuldades físicas, emocionais e psicológicas vivenciadas pelos seres humanos, a adoração a ele, resulta numa recompensa futura com uma vida eterna, tendo um lugar no Reino de Deus, onde não há choros nem sofrimento algum. “Por esse motivo, Marx afirma que a religião não passa de uma utopia, que aliena seus seguidores, ou seja, é um ópio para amenizar o sofrimento.” (NOGARE, 1990, p. 101).

Para Fadden (1963) o surgimento da religião é relacionado ao medo, ou pode se dizer também que o medo criou a religião. O autor baseia-se na ideia de que na antiguidade, os homens primitivos tentaram dar uma explicação dos fenômenos naturais que ocorriam ao seu redor, a falta de entendimento científico os levou a atribuir a responsabilidade de tais acontecimentos a entidade sobrenatural, o que originou na criação de ritos para oferecer sacrifícios com intuito de amenizar o furor de tais entidades, pois na visão deles, estavam ofendidos.

A partir daí, fenômenos como chuvas que por sinal era bom por causa dos cultivos nos campos e que garantia boas colheitas, era tido uma dádiva ou um sinal de benevolência divina. No entanto, baseando-se nesta teoria, Deus não criou o homem, na verdade é o contrário. O desespero de um homem indefeso por causa

da impetuosidade da natureza, deu origem a religião e seus rituais. Portanto, “A religião nasceu com o método supersticioso para mitigar os horrorosos efeitos das forças naturais.” (FADDEM, 1963, p. 150).

A educação que é baseada nos princípios bíblicos precisa ser fiel a bíblia pois que, o amor deve prevalecer em tudo, e o amor ao próximo deve ser vivenciado o tempo inteiro, tanto que de acordo com as escrituras Jesus disse aos seus discípulos “Ame o seu próximo como a si mesmo” (MATEUS 22:39, p. 1045).

Traduzindo, Jesus também tido como mestre ou Rabino ⁵, promovia uma ideia de que, não faça a ninguém o que não quer façam a si, cuida das pessoas como você gostaria que cuidassem de você, ame como Jesus que se entregou, foi esbofeteado, cuspidado, maltratado, mais no final de tudo disse que perdoa a todos que o fizeram mal, de acordo com a visão bíblica, amar ao próximo como a si mesmo envolve estes e outros fatores.

Com isso, Nogare (1990) entende totalmente o contrário, pois na visão dele baseando-se nos ideais de Marx, esse tipo de comportamento é o ápice da alienação social, pois que, o homem se torna passivo frente aos seus opressores, possuindo assim uma postura de pseudo-humildade, logo, esse tipo de educação aliena o povo transformando-os em marionetes, pois, precisam cumprir as ordens sem reclamar ou blasfemar quando elas são impostas por Deus, isto é, a formulação nítida de uma sociedade decadente, isto porque agindo assim, o ser humano se torna incapaz de entender bem como possuir domínio sobre os processos de transformação na natureza, que por sinal, possibilitam que se ocupe. Por esse motivo, Fadden (1963) explica:

A religião é um anestésico na terrível e dolorosa existência do homem. Para Marx, a religião não passa de uma “quimera”, ilusão, e aqueles que aderem a tal alucinação, são fracos e incapazes de enfrentar suas dificuldades. “A religião é o ópio do povo, porque engana o homem, induzindo-o a pensar que deve aceitar com mansidão o seu presente estado de vida.” (FADDEN, 1963, p. 154).

Por tanto, ainda segundo Fadden (1963), o homem vai tomar de volta sua liberdade e dignidade social a partir do momento que destruir a religião, porque assim, se despirá de todos os conceitos que outrora o tornara cego, fraco e sem posicionamento diante dos fatos sociais.

⁵ No judaísmo *Rabino* é um título usado para distinguir aquele que ensina, aquele que tem a autoridade dos doutores da Torá ou aquele apontado pelos líderes religiosos da comunidade.

Adorno e Horkheimer (2015) são dois autores que partilham dos mesmos ideais que Fadden (1963), ao afirmar que a religião não proporciona um relacionamento de amor ao próximo como se afirmara outrora, pelo fato de ter havido uma mudança substancial na constituição da religião, com isso, para alguns de seus seguidores o quesito fé continua sendo um fator inquestionável e jamais demonstram qualquer comportamento de desânimo, ou seja, para esse grupo, a fé é um elemento que não teve alteração.

Destarte, em relação ao outro grupo que não partilha da mesma fé, porém religiosos, existe uma partilha eminente de ódio, logo, “a fé fanática de que se vangloriavam os chefes e seus seguidores, não é outra se não a fé encançada que ajudava os desesperados a aguentar, (...) o conteúdo se perdeu.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2015, p. 146).

Em relação a crítica que Horkheimer faz a religião parte de um único pressuposto, o suporte que atribui responsabilidades a sociedade para gerenciá-la e conseqüentemente dirigir as relações existentes entre os indivíduos. Como isso funciona na prática? Na visão de Horkheimer esse alicerce que sustenta as relações de convivência na sociedade é considerada como o sistema capitalista. Partindo deste princípio pode-se afirmar então que as regras de convivência social são regidas pelo atual sistema econômico. Dessa forma, a religião faz parte deste espaço ideológico pois que, incentiva os indivíduos a manter uma relação entre si, tendo assim a legalidade de afirmar que a religião oferece aos seus seguidores uma maneira exata de agir perante a sociedade tendo um papel que se adéque frente a postulação de um mundo extra-humano.

Com isso, Horkheimer acredita que a religião traz uma realidade divina sobre a face da terra onde a injustiça não prevalece e sim o contrário, mas, ele acredita que a relação da religião com o Estado fez com que ela se corrompesse, perdendo assim credibilidade social, isto porque a sociedade burguesa capitalista promoveu de maneira subentendida ou talvez de maneira consciente o papel crítico da religião perante a realidade social.

Com isso, Sánchez (1994) afirma que “a dialética da religião inverte, pois, a verdade desta: de ser expressão de esperança (...) das vítimas do poder converte em legitimação do mesmo poder, em religião afirmativa.” (SANCHÉZ, 1994, p.627).

3 MARCO METODOLÓGICO

Ruiz (1991) explica que qualquer pesquisa independente da área, é necessário que se faça um estudo bibliográfico, pois que, este tipo de pesquisa tem o poder de examinar com maior profundidade todas as ideias humanas reproduzidas e resguardadas em livros, assim, a pesquisa bibliográfica, viabiliza a análise de todas as produções existentes sobre determinado assunto.

No entanto, Gil (2002) acrescenta que a grande vantagem de uma pesquisa bibliográfica, é porque ela oferece ao investigador um conjunto de fenômenos diversos, além das várias opções de conteúdo que o pesquisador não se depararia caso decidesse pesquisar diretamente. Portanto, Stumpf (2005, p. 51) conclui que:

É um conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos para que sejam posteriormente utilizados na redação de um trabalho acadêmico.

A pesquisa exploratória também foi utilizada na constituição deste trabalho, pelo fato da temática em questão não ser muito discutida, o intuito da utilização deste tipo de pesquisa, é promover cada vez mais diálogo em relação ao problema em que se insurge. Assim como confirma Gil (2002), pesquisa exploratória:

[...] Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A execução deste trabalho passou por várias etapas, delimitação da temática, levantamento bibliográfico inicial e por último a formulação do problema. Posteriormente, criou-se um plano provisório inerente ao assunto discutido com objetivo de preparar e sistematizar os diferentes lados que fazem parte do objeto de estudo, depois disso, procurou-se imediatamente identificar autores primários e secundários que poderiam de certa forma fornecer as devidas respostas para então procurar solucionar o problema da pesquisa, para isso, utilizou-se obras de referências, livros de leituras recorrentes, artigos científicos, bem como, vídeos documentários para entender detalhadamente o conteúdo em questão e etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente precisa-se admitir que este tema é bastante complexo para ser abordado em menos de 20 laudas, porém, admite-se também que sobrou um grande desejo de continuar pesquisando sobre a temática a ponto de trazer uma ideia mais abrangente dos vários autores que se debruçaram a favor e contra a este grande tema. Com isso, vale frisar que assim como se ressaltou na introdução, existem ainda muitos teóricos que acreditam que a Bíblia contribuiu e tem contribuído significativamente no desenvolvimento da educação científica.

Apesar das críticas a respeito da religião e dos seus seguidores que outrora barraram a propagação do conhecimento científico, acredita-se que a própria Igreja através de posicionamento de homens que enxergaram a verdade através da Bíblia e não de uma interpretação humana, deram a volta por cima tirando da classe sacerdotal a exclusividade do conhecimento e apresentaram-na a sociedade em geral. No entanto de maneira resumida, pode-se concluir então, que homens e mulheres ao longo da história da humanidade se apossaram do conhecimento bíblico para contribuir no crescimento do universo como um todo.

Por outra, seria injusto terminar este trabalho sem mencionar as grandes instituições universitárias, associações e escolas presentes na sociedade brasileira atual, frutos da contribuição da Igreja Cristã no desenvolvimento da educação científica, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica, Universidade Presbiteriana Mackenzie, os Colégios Presbiterianos, Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP), Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI) e tantas outras ONG's confessionais cristãs.

Vale ressaltar que durante as investigações que foram necessárias para o cumprimento deste trabalho, percebeu-se que a crítica que gira em torno da religião não é referente ao contributo da educação cristã e em relação ao desenvolvimento da educação científica, mas, sobre a veracidade da existência de um ser transcendental que deu origem a bíblia e que por sinal, é um livro que na visão de alguns teóricos, seu conteúdo transformou vidas de indivíduos e nações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, W. T.; HORKHEIMER, M. **Para a metacrítica da teoria do conhecimento**: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas. São Paulo: UNESP, 2015.

AQUINO, F. R. Q. **Porque sou católico?** 30.ed. Lorena: Cléofas, 2015.

ARANHA, M. L. R. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BÍBLIA. N. T. MATEUS. In BIBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. 1045 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

BORGES, I. A. **Educação e personalidade**: a dimensão sócio-histórica da educação cristã. São Paulo: Mackenzie, 2002.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

FADDEN, J. M. **Filosofia do comunismo**. 2.ed. Lisboa: União gráfica, 1963. (Galáxia, vol. I).

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JABUR, S. S. et al. **Educação, ciência e sociedade sob o olhar da complexidade humana**. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15033>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANGALWADI, V. O livro que fez o seu mundo: como a bíblia criou a alma da civilização ocidental. São Paulo: Vida, 2012.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário para a educação do futuro**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGARE, P. D. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Recife: Massangana, 2010.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANCHÉZ, J. J. Presentacion. In: HORKHEIMER, Ma. **Crítica de la razón instrumental**. Madri: Trotta, 2002.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, 2010.

TOSCANO, M. **Introdução a sociologia educacional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VAZ, H. C. **Antropologia filosófica I**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2000.



**DA EXPECTATIVA À REALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A VIDA
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE JORNALISMO
DA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS**

**FROM EXPECTATION TO REALITY: A STUDY ON THE PROFESSIONAL
LIFE OF GRADUATES OF THE JOURNALISM COURSE AT
SÃO FRANCISCO DE ASSIS COLLEGE**

CAMPIOL, Tiago Oliveira ¹

GUIMARÃES, Maikio Barreto ²

Resumo: o propósito do artigo é analisar a realidade profissional dos egressos do curso de jornalismo da Faculdade São Francisco de Assis. O objetivo principal é descobrir se as expectativas dos profissionais estão se cumprindo diante do mercado de trabalho. Através de um questionário, foi possível identificar aspectos importantes da vida laboral como contratos de trabalho, aproveitamento do conhecimento e projeções para a carreira. Além dos dados coletados, serão apresentados fragmentos de outros estudos sobre o trabalho jornalístico a fim de estabelecer um contexto para o grupo investigado.

Palavras-chave: Profissão. Jornalismo. Trabalho. Expectativa.

Abstract: The purpose of the article is to analyze the professional reality of graduates from the journalism course at São Francisco de Assis College. The main

¹ Graduação Jornalismo Faculdade São Francisco de Assis. E-mail: tiagooliveiracampiol@gmail.com

² Docente Faculdade São Francisco de Assis. E-mail: maikio@saofranciscocodeassis.edu.br

objective is to find out if the expectations of professionals are being fulfilled in the job market. Through a questionnaire, it was possible to identify important aspects of working life, such as employment contracts, the use of knowledge and career projections. In addition to the data collected, fragments of other studies on journalistic work will be presented in order to establish a context for the investigated group.

Keywords: Profession. Journalism. Job. Expectancy.

1 INTRODUÇÃO

A profissão de jornalista tem ganhado novas características que carecem de melhor definição, mas que visivelmente são diferentes daquelas que orientaram a prática no passado. São mudanças significativas nas relações de trabalho, no formato das funções e tarefas, do reconhecimento e na legitimidade profissional. Neste cenário incerto, estudantes continuam se graduando e projetando seus futuros na esperança de exercer da melhor maneira a atividade que escolheram.

Este trabalho tem a finalidade de verificar se estão se cumprindo as expectativas dos egressos do curso de jornalismo da Faculdade São Francisco de Assis, em face da realidade de trabalho. Através da aplicação de um questionário, os objetivos principais são conhecer a atual situação laboral, o valor da experiência acadêmica na execução da função e a perspectiva profissional das pessoas consultadas. Pretende-se realizar uma análise qualitativa dos dados (FONTELLES, et al., 2009) e relaciona-los à estudos recentes sobre a atividade jornalística (SILVA e LOPES, 2016; MAIA, 2018; PONTES e LIMA, 2019).

A questão principal que orienta este artigo possui origem na atual, complexa e instável situação de trabalho do jornalista brasileiro. Recentes pesquisas apontam para relevantes transformações quanto à prática laboral, remuneração e reconhecimento. Portanto, pretende-se conhecer a realidade dos ex-alunos ao passo em que os dados coletados são relacionados e analisados, juntamente, de outras informações apresentadas pelo autor.

2 DA EXPECTATIVA À REALIDADE

O estudante de jornalismo que jamais fora questionado sobre “o quando apareceria em um telejornal” possivelmente estuda em segredo. O fértil imaginário popular é um dos elementos que colaboram na construção da expectativa sobre a

profissão de jornalista. O caráter público da atividade, a possível notoriedade, orientações, ética, compromissos e deveres profissionais, também, corroboram para que a atividade ganhe características nem sempre muito fiéis à realidade.

O objeto investigado e apresentado neste artigo é um grupo de pessoas bem específico: egressos de jornalismo da Faculdade São Francisco de Assis (FSFA). Segundo a secretaria da faculdade, foram formados treze bacharéis em jornalismo entre 2013 (início do curso) e 2020. A investigação alcançou todos os treze ex-alunos formados pela instituição.

O questionário aplicado aos egressos possui vinte e três questões ao todo, são questões de múltipla escolha, fechadas e abertas (quando há possibilidade do questionado acrescentar uma nova opção). Algumas das questões possuem escalas a fim de se obter maiores elementos para uma abordagem qualitativa dos números (FONTELLES, et al., 2009, p. 6).

A exposição dos dados será feita no formato de quadros, gráficos e texto, juntamente com apresentação da pesquisa bibliográfica. O conteúdo será desenvolvido de forma conjunta sob um único título sem seções. Além de verificar se as expectativas dos profissionais estão se cumprindo, o artigo pretende relacionar outros estudos a fim de contextualizar o universo de trabalho, onde está inserido este recorte tão específico que são os egressos de jornalismo da FSFA.

A Faculdade São Francisco de Assis é uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Porto Alegre e está credenciada junto ao Ministério da Educação desde 2003. A faculdade oferta cursos de graduação e pós-graduação, entre eles bacharel em jornalismo. O curso de jornalismo possui uma carga horária total de 2.912 horas entre disciplinas obrigatórias, complementares e estágios divididos em, no mínimo, oito semestres.

Segundo Nascimento (2011, p.144), no Brasil, a primeira regulamentação do jornalismo como profissão surge em 1938, na Era Vargas, e estabeleceu a criação de escolas de preparação destinadas aos profissionais da imprensa. O decreto foi o primeiro de uma série que procurou regulamentar a profissão. No ano de 1943 foi instituído o curso de Jornalismo no sistema de Ensino Superior. Em meados de 1962 foi aprovado o regulamento sobre o registro profissional. E em outubro de 1969 foi publicado o Decreto-Lei n. 972, que em seu artigo 4º, inciso V, exigia o diploma de curso superior em jornalismo. Em 2001, a lei foi questionada na justiça a pedido do Ministério Público e a obrigatoriedade do diploma foi derrubada, em primeira

estância ³. Mas, em 2005, a decisão fora reformada, em estância superior, e o título voltou a ser exigido. O caso avançou para no Supremo Tribunal Federal e, em 2009, os ministros do STF decidiram pela não obrigatoriedade do diploma de Ensino Superior em Jornalismo, para o exercício da profissão no país (NASCIMENTO, 2011, p.147).

O ano de 2020 apresenta um cenário difícil para o Jornalismo, em virtude da pandemia de Corona vírus. Mas a crise sanitária, que provocou mais demissões, não revela um cenário completamente novo. Entre os jornalistas mais experientes, o enxugamento de redações (OLIVEIRA; SOUZA, 2016, p. 5) é uma realidade inegável, pelo menos nos últimos dez anos.

Em 2015, por exemplo, o Portal Terra, que chegou a figurar entre os principais do país na categoria site de notícia, dispensou 80% dos seus jornalistas, fechando sucursais no Rio de Janeiro, Brasília e Porto Alegre (CARVALHO, 2015). No ano seguinte (2016), registrou-se o encerramento de ao menos 11 veículos de comunicação no Brasil (RUBLO, 2016).

Os jornalistas que se mantiveram vinculados a algum tipo de trabalho formal, neste ano, tiveram que se adequar a novos contratos de trabalho. Após a publicação da medida provisória⁴ 936/2020 pelo Governo Federal, registrou-se corte de até 70% na remuneração dos profissionais (DOLCE; MACIEL 2020). Jornais reconhecidos nacionalmente e de grande estrutura como o Grupo Globo, propuseram redução de 25% na jornada e nos salários (FREIRE, 2020).

Durante a graduação é comum que os estudantes exerçam alguma atividade jornalística como estágio ou monitoria. Entre os egressos, apenas um não desempenhou a função. O valor é superior ao da pesquisa de nível nacional (MICK, et al., 2012), onde se verificou que 76% dos profissionais realizaram estágio.

Quadro 1
Trabalhou em função jornalística durante a faculdade?

Sim	11	84,6%
Não	2	15,4%
Total	13	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

³ Seções judiciárias onde atuam o juiz de Direito.

⁴ Instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país.

A pesquisa de nível nacional (MICK, et al., 2012), citado no parágrafo anterior, é o estudo científico mais recente encontrado no levantamento bibliográfico para este artigo. Trata-se de uma enquete em rede com 2.731 jornalistas brasileiros de todas as unidades da federação e do exterior. Os dados foram coletados através de um questionário on-line, por telefone e e-mail, entre 25 de setembro e 18 de novembro de 2012. A margem de erro é inferior a 2%, em um intervalo de confiança de 95%. Uma realização do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC em convênio com a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ).

A pesquisa intitulada “O perfil do jornalista brasileiro” (MICK, et al., 2012) constatou que a cada dez profissionais entrevistados nove eram diplomados. A maioria (61,2%) por instituições privadas. E quatro em cada dez tinham cursos de pós-graduação. O levantamento considerou, à época, que o Brasil tinha aproximadamente 145 mil jornalistas.

Dos treze egressos investigados por esse trabalho, oito seguem trabalhando na área, enquanto três deles não trabalham atualmente. Dois deles nunca exerceram a função. A proporção dos egressos que trabalham atualmente na área é menor se comparada à pesquisa de nível nacional (75,6%).

Quadro 2
Trabalha ou trabalhou como jornalista após concluir a faculdade?

Sim, trabalho atualmente	8	61,50%
Sim, trabalhei	3	23,10%
Não, nunca trabalhei	2	15,40%
Total	13	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

A pesquisa de nível nacional (MICK, et al., 2012) também demonstrou que a maioria dos jornalistas brasileiros eram mulheres (64%), com até trinta anos (60%). Entre os egressos investigados também se verificou uma superioridade feminina (53,8%), em comparação à masculina (46,2%). Quanto à idade, a maioria dos egressos possui menos de trinta anos.

Quadro 3:
Gênero e Idade

Idade	Masculino	Feminino	
18-24	1	1	15,40%
25-30	5	4	69,20%
31-35	0	2	15,40%
Total	6	7	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

Dos treze egressos de jornalismo da FSFA que responderam ao questionário, dois jamais exerceram a atividade jornalística. Portanto, estes indivíduos não serão mais considerados entre os próximos itens exibidos, pois a eles não coube responder questões mais específicas sobre atividade laboral. Sendo assim, onze egressos passam a equivaler a 100% dos questionados, a partir de agora.

A rede digital mudou a forma de trabalho de muitas profissões e com o jornalismo não é diferente. Se antes os veículos mensuravam suas audiências pelo volume de tiragens, edições vendidas e televisores ligados, atualmente o jornalista deve saber pesquisar tendências e estruturar seu texto de forma a potencializar sua audiência (MARTINS, 2015, p. 190).

O texto corrido dá lugar à repetição de palavras-chave do SEO⁵ (Search Engine Optimization), isso quando não é substituído por imagens, gifs ou vídeos. Na era digital, o trabalho jornalístico se tornou muito mais que simplesmente informar o leitor, é preciso engajá-lo, torná-lo parte do processo de comunicação.

A maioria dos egressos – objeto desse estudo – está trabalhando ou trabalhou na função de “Social Media”. Uma atividade onde o profissional é responsável pela produção e publicação de conteúdo, monitoramento do alcance das postagens e interação com a audiência da mídia gerenciada (GOMES, et. al., 2016, p.2).

Quadro 4
Trabalha ou trabalhou em qual função jornalística após concluir a faculdade?

Repórter	2	18,20%
Social Media	6	54,50%
Produtor de Conteúdo	1	9,10%
Repórter / Analista	1	9,10%
Marketing / Assessoria / Produção	1	9,10%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

A convergência midiática tem influenciado a prática jornalística e as transformações têm interferido diretamente nas relações do campo, especialmente em seus processos produtivos. O jornalista contemporâneo deve estar habilitado a produzir conteúdo em diferentes mídias e ser capaz de formatar uma mesma notícia

⁵ É um conjunto de técnicas que visa posicionar uma página nos primeiros resultados de mecanismos de busca online, como o Google.

para cada uma delas, concomitantemente (MARTINS, 2015, p. 186). Segundo Martins (2015), é preciso compreender que os procedimentos do fazer jornalismo estão se reconfigurando e modificando as estruturas organizacionais das empresas. A antiga segmentação de funções e de tarefas cede espaço à integração de habilidades do jornalista, cujo perfil deve contemplar atividades múltiplas.

Ao se considerar a “multifuncionalidade” e, conseqüentemente o aumento de tarefas, é preciso questionar o tempo de dedicação que o jornalista tem destinado ao trabalho. A pesquisa de nível nacional (MICK, et al., 2012) constatou que a maioria dos profissionais se dividem em, basicamente, dois grupos: os que trabalham de 5 a 8 horas (43,3%) e os que trabalham de 8 a 12 horas (40,3%). No caso dos egressos, a maior parte trabalha entre oito e dez horas, diariamente.

Quadro 5

Na média, quanto tempo dedica ou dedicava diariamente ao trabalho?

4 horas	1	9,10%
6 horas	1	9,10%
8 horas	4	36,40%
10 horas	4	36,40%
Mais de 10 horas	1	9,10%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

Os hábitos profissionais mudaram diante das transformações tecnológicas e isso tem reconfigurado à relação dos jornalistas com a profissão. A desregulação das funções e o surgimento de novas demandas ligadas às tecnologias digitais corroboram para a precarização do trabalho (MAIA, 2018, p.17). Tal precarização é indissociável da crise institucional e econômica que vive o Brasil nos últimos anos. Com destaque para a imposição de políticas econômicas austeras, impostas pela classe política que dirige o país atualmente. (PONTES; MICK, 2018, p. 3).

As grandes redações foram o destino de jornalistas durante muito tempo, eram vistas como lugares de prestígio onde seria possível construir carreira (OLIVEIRA; SOUZA, 2016, p. 2). Mas ao longo dos últimos dez anos, as empresas jornalísticas passaram por reestruturação produtiva e isso levou ao enxugamento dos seus quadros de funcionários. Foram diminuídas edições impressas, número de

páginas e editorias, além do corte na compra de conteúdo de agência de notícias (GANDOUR, 2016, p. 93).

A pesquisa de nível nacional (MICK, et al., 2012) revelou que os jornalistas brasileiros são contratados predominantemente com carteira assinada. Somente um a cada quatro eram freelancers, contratados como pessoas jurídicas ou com contrato de prestação de serviços. Entre os egressos da FSFA, se verifica que mais da metade trabalha ou trabalhou sob o regime da CLT.

Quadro 6
Qual o tipo de contrato de trabalho possui ou possuiu?

CLT	6	54,50%
Autônomo (remunerado)	4	36,40%
Autônomo (não remunerado)	1	9,10%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

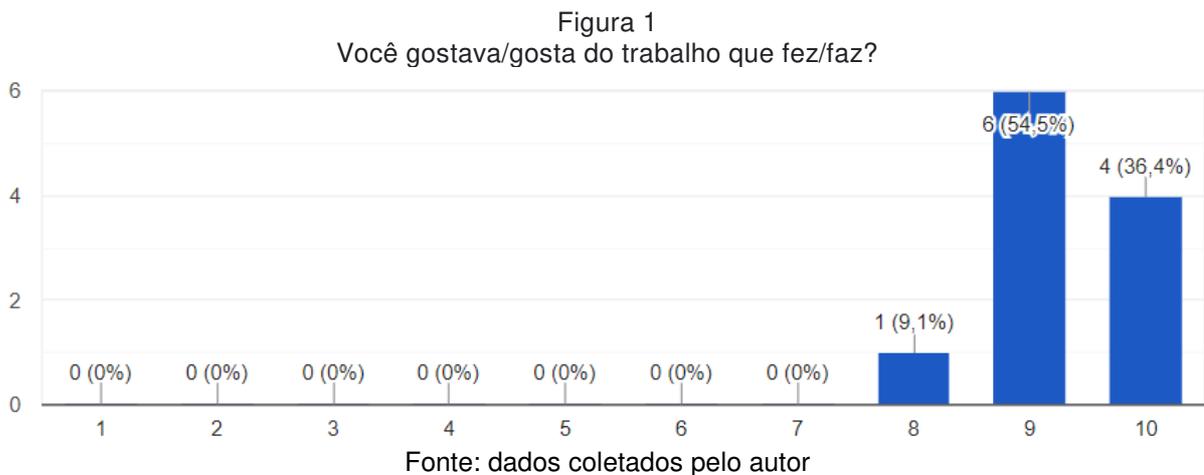
A questão sobre os tipos de contratos de trabalho é de suma importância no exercício da profissão. Ao longo da apresentação dos dados será possível verificar que o vínculo dos egressos é determinante na avaliação dos aspectos que compõe a atividade. Uma parcela significativa dos investigados não possui vínculo formal de trabalho (CLT), ficando a mercê de um mercado independente, de poucas garantias, e saturado pela quantidade de profissionais à disposição.

As características atuais do trabalho jornalístico como a excessiva tecnificação, reestruturação tecnológica, produção por metas, redução de equipes e individualização da produção podem resultar em severas crises de saúde aos profissionais (PONTES; LIMA, 2019, p3). A flexibilidade, informalidade e a promessa de uma [falsa] transição qualificada do emprego para o empreendedorismo têm corroborado para uma piora no quadro de saúde de jornalistas.

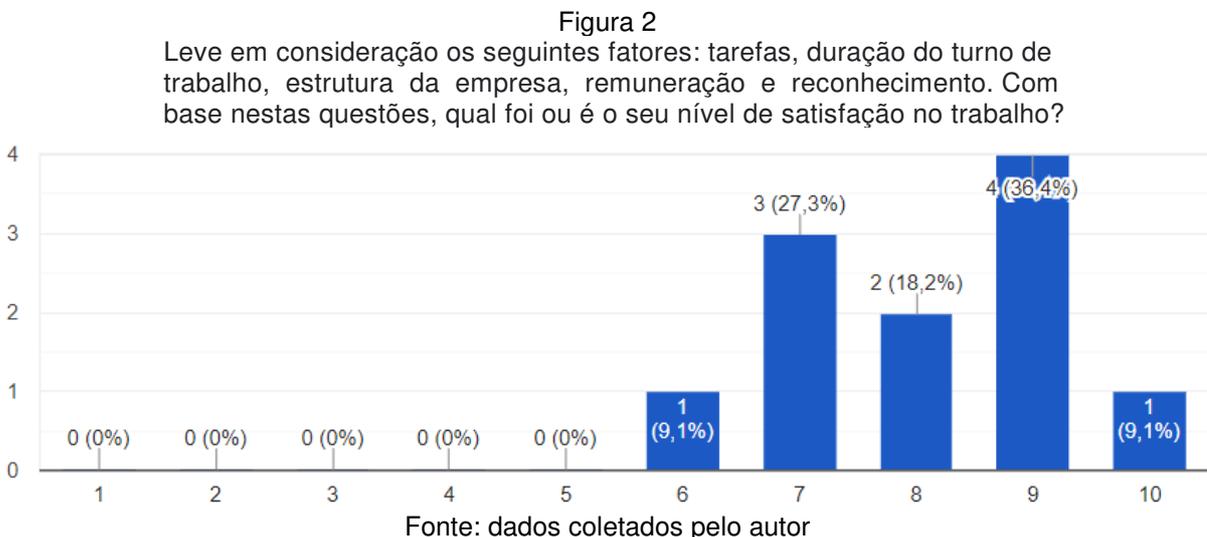
A noção sobre empreendedorismo está baseada na incorporação e reprodução de uma narrativa essencialmente capitalista, onde a flexibilidade é um imperativo, ao lado do “espírito aventureiro” daqueles que se propõem a “projetos”, “jobs”, “home-office”, “frillas” (OLIVEIRA; GROHMANN, 2015, p.129). O modelo de trabalho salarial dá espaço a estratégias individualizadas, onde envelhecer seria caracterizado pela incapacidade de adotar um “novo espírito”, capaz de atender as demandas de trabalho cada vez mais flexíveis e autônomas.

Dado este cenário conturbado da atividade jornalística é importante conhecer a opinião dos trabalhadores. Por isso, os onze egressos tiveram a oportunidade de se manifestar através de questões escalonáveis, conforme será visto na exposição das respostas.

No primeiro gráfico, os egressos foram orientados a considerar, na escala, o valor “1” como “gosta pouco” e o valor “10” como “gosta muito”. Sendo assim, é verificável que a maioria deles parece gostar muito do que fazem ou fizeram.



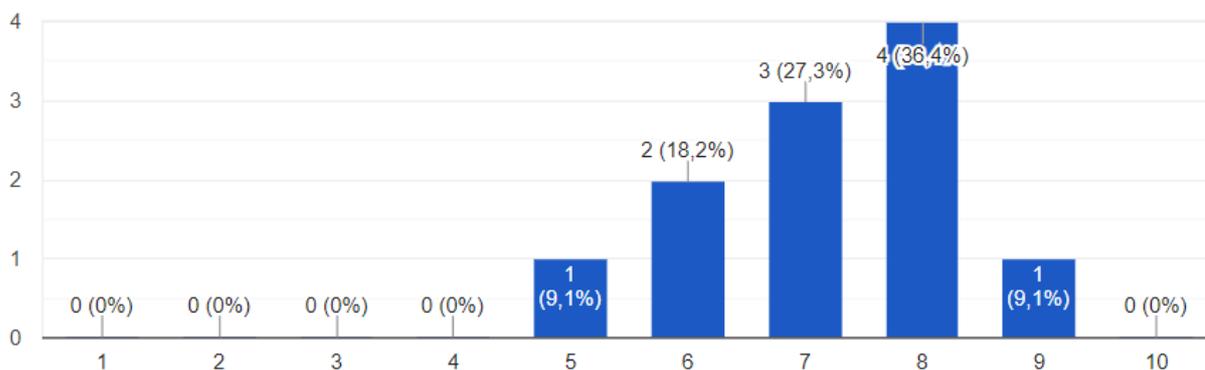
No segundo gráfico se verifica um nível elevado quanto à satisfação dos egressos no trabalho. Para responder a esta pergunta, os questionados tiveram de pensar mais especificamente em algumas questões. Eles foram orientados a considerar, na escala, o valor “1” como “pouco satisfeito” e o valor “10” como “muito satisfeito”.



No terceiro gráfico, os egressos responderam diretamente sobre suas expectativas enquanto estudantes. É possível verificar que os índices se mantêm elevados. Nesta questão, os questionados foram orientados a considerar, na escala, o valor “1” como “correspondeu pouco” e o valor “10” como “correspondeu muito”.

Figura 3

A realidade da profissão correspondeu as suas expectativas do tempo em que era estudante?



Fonte: dados coletados pelo autor

Após analisar os gráficos de forma independente é possível concluir que os egressos gostam, estão satisfeitos e tem sua expectativa correspondida em um nível elevado. Mas ao analisar os gráficos de forma conjunta é possível constatar que, na medida em que os egressos detalhavam o trabalho de maneira mais específica, o grau de contentamento diminuía. As questões foram apresentadas neste artigo na mesma ordem em que foram realizadas no questionário.

A língua portuguesa define expectativa como uma situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento. Ela aparece quando há compartilhamento de ideias, troca de conhecimento e, por vezes, não rara, fruto da imaginação, superstição e de desejos (CAGLIARI, 2014, p.119). Portanto, é razoável considerar que durante a graduação o estudante crie a expectativa de encontrar um trabalho que atenda suas vontades.

As teorias apresentadas aos estudantes, em especial nos anos iniciais, realmente são inspiradoras, principalmente se considerarmos os seus aspectos filosóficos e políticos. A representação da própria imprensa sobre a profissão pode ser decisiva na construção de uma imagem sobre o fazer jornalismo (MACEDO; LOOSE, 2017, p.114). E o reconhecimento público é capaz de provocar as melhores e maiores expectativas nos aspirantes a jornalistas. Mas a realidade em termos de estabilidade, remuneração e reconhecimento não corroboram com esta construção.

Os egressos da FSFA foram questionados sobre o que de fato não havia correspondido as suas expectativas e a maioria se mostrou insatisfeita com a remuneração e os tipos de contratos de trabalho.

Quadro 7
O que definitivamente não correspondeu a sua expectativa?

Remuneração	4	36,40%
Reconhecimento	1	9,10%
Tarefas	1	9,10%
Horas trabalhadas	0	0%
Contrato de trabalho	4	36,40%
Todas opções acima	1	9,10%
Não sei. Não sou capaz de opinar.	0	0%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

Uma característica marcante da categoria é a sua “estrutura dual” (PONTES; MICK, 2018, p.5). Existe um pequeno grupo de profissionais consagrados e bem recompensados por seu trabalho, geralmente ligados a grandes conglomerados de mídia ou oriundos delas. Em contraposição de uma massa de jornalistas vinculados a trabalhos precarizados, de baixa remuneração e com pouco reconhecimento.

A investigação deste artigo tem demonstrado que a realidade de trabalho dos egressos é bem diversa e reflete, parcialmente, a teoria. Também é preciso observar que há, na maioria dos casos, significativo contentamento nessas primeiras experiências laborais.

Vale pontuar que nas questões de opinião sobre “gostar do trabalho”, “estar satisfeito” e “cumprir a expectativa”, quando analisadas juntas, é possível constatar uma queda nos valores da escala. As questões foram formuladas a fim de provocar os questionados a pensarem de forma mais detalhada nos principais aspectos da vida laboral. E o resultado pode ser interpretado como um indício de que, quanto mais o profissional pensar sobre as condições de trabalho, maior tende a ser à insatisfação.

Além disso, os egressos apontaram os “tipos de contratos de trabalho” e a “remuneração” como parte do que, efetivamente, não correspondeu as suas expectativas. São questões fundamentais que, em certa medida, dão segurança e

conforto ao profissional e tendem a ser determinantes para o prosseguimento da carreira. Mas apesar do descontentamento em alguns pontos da ocupação, a maioria dos questionados acredita estar progredindo na profissão.

Quadro 8
Acredita estar progredindo na profissão?

Sim	7	63,60%
Não	3	27,30%
Não sei. Não sou capaz de opinar	1	9,10%
Total	11	100%

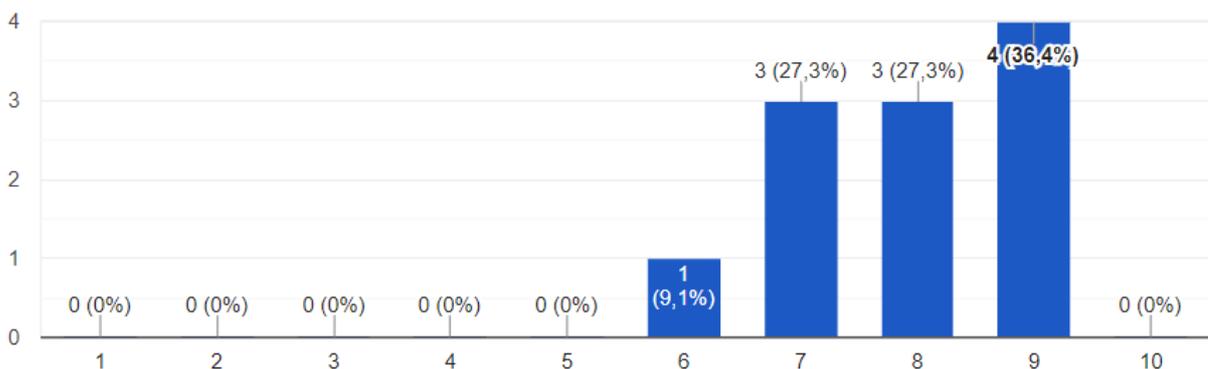
Fonte: dados coletados pelo autor

O período da graduação é importante para o exercício da atividade, ainda que às vezes não seja o suficiente para capacitar plenamente o profissional. Não são poucos os jornalistas em atividade que durante a faculdade dão testemunho de que é na prática que se aprende a fazer jornalismo.

Os egressos foram questionados sobre a utilidade do ensino na atuação jornalística e responderam, na sua maioria, fazer um bom proveito do conhecimento adquirido. Foram orientados a considerar, na escala, o valor “1” como “pouco útil” e o valor “10” como “muito útil”.

Figura 4

O que você aprendeu na faculdade de Jornalismo foi ou tem sido útil na sua atuação profissional?



Fonte: dados coletados pelo autor

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão, a educação superior em uma Instituição privada constitui um serviço público e como tal deve estar em consonância com o interesse público. Por isso, a principal razão para a existência do curso de formação superior em Jornalismo da Faculdade São Francisco de Assis é:

O atendimento às necessidades das empresas da Grande Porto Alegre, por intermédio da formação de profissionais capazes de acompanhar as mudanças contínuas às quais estão sujeitas as organizações desta localidade, do país e do mundo, resguardando as características regionais de sua inserção, sem perder, contudo, o vínculo de constante atualização com o cenário econômico mundial. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003)

Ainda conforme o PPC, a graduação em jornalismo deverá criar as condições necessárias para que os egressos sejam preparados para a realidade do mercado, buscando atitudes e procedimentos norteados pelos seguintes vetores:

Voltado para exercer sua profissão, independentemente do nível de atuação geográfica; Amplo conhecimento das ferramentas publicitárias (apoiadas em tecnologia de informação e estatísticas); Espírito competitivo e integrado (apoiado no “saber” e conhecedor das necessidades e do ambiente); Responsabilidade social (dirigido para a satisfação da sociedade em geral, respeitando a ética e o meio ambiente). (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003)

Os onze egressos (100%) que responderam estar ou terem trabalhado com jornalismo demonstraram disposição em continuar estudando. A maioria deu ou dará continuidade a uma especialização em comunicação. A intensão em manter-se atualizado tecnicamente parece corroborar com os valores altos das questões de opinião.

Quadro 9

Se após concluir a faculdade de Jornalismo você estudou, estuda ou pretende voltar a estudar, responda. O seu curso foi, é ou qual nível?

Curso de curta duração	1	9,10%
Uma nova graduação	1	9,10%
Mestrado	2	18,20%
Uma especialização em comunicação	6	54,50%
Não respondeu	1	9,10%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que foram homologadas em 27 de setembro de 2013, estabeleciam um prazo de até dois anos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) adaptassem seus Projetos Pedagógicos de Curso. A proposta deveria apresentar processos de ensino teóricos e práticos que aproximassem o aluno da realidade do mercado de trabalho.

Sem um padrão estabelecido, as IES ganham maior autonomia para implantar seus projetos pedagógicos de acordo com a própria avaliação. Isso diante das

realidades regionais e globais compreendidas, “sem perder de vista a qualidade da formação do jornalista, na sua condição generalista, humanista, crítica e reflexiva” (XAVIER; BRONOSKY, 2016, p.178).

As novas DCNs retiraram o jornalismo do “guarda-chuva” da Comunicação Social, mas ainda não são capazes de atender as atuais demandas mercadológicas, pois estão atreladas a uma prática baseada, historicamente, na estrutura do modelo empresarial do impresso (FACCIN; FERREIRA, 2018, p.43). Ou seja, elas ainda estão focadas no profissional “repórter de jornal” e contemplam antigas formas de negócio que, notoriamente, estão em crise.

Duas questões visavam saber se os egressos pretendem seguir trabalhando no jornalismo. Conforme as respostas, a grande maioria irá continuar na área pelos próximos cinco anos.

Quadro 10
Você pretende seguir na área jornalística nos próximos cinco anos?

Sim	10	90,90%
Não	1	9,10%
Não sei. Não sou capaz de opinar	0	0%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

A intensão de manter-se no jornalismo diminuiu quando os egressos foram questionados sobre seguir na área pelos próximos dez anos. A maioria continuou afirmando que sim, mas em menor número se comparados ao quadro anterior. Em compensação, aumentaram os que não sabem ou não são capazes de opinar.

Quadro 11
Você pretende seguir na área jornalística nos próximos 10 anos?

Sim	6	54,50%
Não	1	9,10%
Não sei. Não sou capaz de opinar	4	36,40%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

Os últimos valores apresentados dizem respeito à manifestação dos egressos quanto à oportunidade de recomendar a profissão de jornalista. A maioria afirma que sim, sendo que três deles o fazem sempre que possível.

Quadro 12

Costuma recomendar a profissão de jornalista para outras pessoas?

Sim, sempre	3	27,30%
Sim, às vezes	5	45,50%
Não, nunca	1	9,10%
Não	2	18,20%
Total	11	100%

Fonte: dados coletados pelo autor

Como já anunciado neste artigo, dois egressos jamais trabalharam como jornalistas. A eles foram feitas questões bem específicas, além daquelas que serviram para identificá-los. Eram perguntas sobre o motivo por trás da decisão de não exercer a atividade e se eles haviam se decepcionado com o jornalismo.

Ambos os egressos apontaram a remuneração como fator determinante para não trabalharem com jornalismo. Um deles afirmou não ter se decepcionado com o jornalismo e espera um dia poder exercer a função. Já o outro se diz decepcionado, principalmente devido à “baixa remuneração” e não pretende trabalhar como jornalista.

No cruzamento de alguns dados foi possível constatar que egressos que não trabalham atualmente como jornalistas, não tiveram vínculos empregatício regidos pela CLT. Estes mesmos egressos afirmam que os tipos de contratos de trabalho não corresponderam as suas expectativas.

3 CONCLUSÃO

Este artigo verificou que uma parcela significativa (38,5%) dos investigados não trabalha atualmente como jornalistas. Entre os que labutam, a maioria (54,5%) exerce a profissão regida pela CLT, enquanto a outra parte (45,5%) trabalha de forma autônoma. A função de “Social Media” é a mais exercida, enquanto outros se dividem entre repórteres, assessores de comunicação e produtores de conteúdo.

Pelos índices das respostas escalonáveis é possível considerar que os egressos gostam muito do que fazem. Também demonstraram estarem muito satisfeitos ao considerar aspectos mais específicos do trabalho como tarefas, duração do turno, estrutura da empresa, remuneração e reconhecimento. E a maioria (90%) deles pretende continuar trabalhando na área pelos próximos cinco anos.

Os egressos entendem que o conhecimento do curso é suficiente para atender as demandas exigidas pela função. Todos os questionados estão ou pretendem continuar estudando, principalmente especializações em comunicação. Sendo assim, de uma forma geral, pode-se concluir que os egressos da FSFA têm suas expectativas cumpridas no exercício da profissão. E apesar de criticarem aspectos importantes do trabalho como os tipos de contratos e a baixa remuneração, a impressão é de que eles continuarão a investir na carreira.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, A. B.; MICK, J. ; LIMA, S. (coords.) **Perfil do Jornalista Brasileiro: Características demográficas, políticas e do trabalho** (síntese dos principais resultados). [S.l.] Disponível em: <https://perfildojornalista.ufsc.br/files/2013/04/Perfil-do-jornalista-brasileiro-Sintese.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020

CAGLIARI, Luiz Carlos. Por uma teoria da expectativa. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 118-126, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124884/ISSN1982-2013-2014-39-01-118-126.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 out. 2020.

CARVALHO, Natália. Portal Terra enxuga redação e transforma equipe remanescente em “curadora” de conteúdo. **Comunique-se Portal**. 6 ago. 2015. Disponível em: <https://portal.comunique-se.com.br/portal-terra-enxuga-redacao-e-transforma-equipe-remanescente-em-curadora-de-conteudo/?mode=grid>. Acesso em: 29 out. 2020.

DOLCE, Julia; MACIEL, Aline. Jornalistas arriscam a vida na crise do coronavírus em meio a demissões, cortes de salário e agressões do presidente. **Agência Pública**. [S.l.] 11 mai. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/jornalistas-arriscam-a-vida-na-crise-do-coronavirus-em-meio-a-demissoes-cortes-de-salario-e-agressoes-do-presidente/>. Acesso em: 29 out. 2020.

FACCIN, M. J.; FERREIRA, S. V. Formação jornalística e os novos fluxos informativos: uma análise do perfil de profissional previsto nas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Passagens**, Ceará, v. 9, n. 1, p. 34-49, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38541>. Acesso em: 10 out. 2020.

FONTELLES, M. J. et al. **Metodologia da pesquisa científica**: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Belém: UNAMA, 2009.

FREIRE, Sabrina. Jornalista do Grupo O Globo aceitam redução em 25% de salário e jornada. **Poder 360**. [S.l.] 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/jornalistas-do-grupo-globo-aceitam-reducao-em-25-de-salario-e-jornada/>. Acesso em: 29 out. 2020.

GANDOUR, R. **Jornalismo em retratação, poder em expansão**: como o encolhimento das redações e o uso crescente de redes sociais por governantes podem degradar o ambiente informativo e prejudicar a democracia. São Paulo, 2019. p. 89-92. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-23072019-114456/en.php>. Acesso em: 31 out. 2020.

GOMES, J. C. O.; BERTI, O. M. de C.; ALVES, D. L. da S. O social media como ferramenta estratégica de comunicação organizacional: um estudo de caso sobre o Cemitério Jardim da Paz. **XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1141-1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

MACEDO, D.; LOOSE, E. B. Consumo, Cinema e Representação: a visão de estudantes de jornalismo sobre o que é ser jornalista. In: AZEVEDO, Aryovaldo de C. Jr. (org. geral). **IX Enpecom / VI Relaip / II Consumo Sul: Mídia e Consumo**. Syntagma Editores Ltda., Curitiba, 06 dez 2017, p. 108-118.

MAIA, B. As transformações no ethos do jornalista: a reformulação dos valores profissionais perante um cenário de convergência. **SBPjor. Estudos em Jornalismo e Mídia**, São Paulo, v.15, n.1, jan./jun. 2018, p. 08-18. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2018v15n1p08>. Acesso em: 4 out. 2020.

MARTINS, E. Convergência e Narrativa Transmídia no Jornalismo: transformações nas práticas e no perfil dos profissionais. **Brazilian Journalism Research**, Pará, v.11, n.2, 2015, p.184-203. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/720>. Acesso em: 29 out. 2020.

NASCIMENTO, Lerisson C. Um diploma em disputa: a obrigatoriedade do diploma em jornalismo no Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 141-150, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/15688/9892>. Acesso em: 30 out. 2020.

OLIVEIRA, M. R.; GROHMANN, R. O jornalista empreendedor: uma reflexão inicial sobre jornalismo, flexibilização do trabalho e os sentidos do empreendedorismo no campo profissional. **Libero**, São Paulo, v. 18, n. 35, 2015, p.123-132. Disponível em: <http://201.33.98.90/index.php/libero/article/view/79>. Acesso em: 6 out. 2020.

OLIVEIRA, M. R.; SOUZA, S. C. Jornalistas Egressos de Grandes Redações Para Projetos Alternativos de Jornalismo: significados sobre a mudança de trajetória e os sentidos do trabalho. **XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo. 2016.

PONTES, F. S.; LIMA, S. P. Impactos do Mercado jornalística na vida de seus trabalhadores: um estudo sobre indicadores de saúde dos jornalistas brasileiros. **FAMECOS**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/31729/0>. Acesso em: 6 out. 2020.

PONTES, F. S.; MICK, J. Crise e Mercado de Trabalho: trajetórias profissionais de jornalistas no Brasil (2012-2017). In: **XXVII Encontro Anual da Compós**. PUC, Belo Horizonte, 05 a 08 de jun. 2018. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/arquivos_2018/trabalhos_arquivo_72JHNDAEFV9AD5MYXI08_27_6951_26_02_2018_14_58_21.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

PROJETO Pedagógico. Curso de Graduação em Comunicação Social - Jornalismo. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.saofranciscocodeassis.edu.br/graduacao-fsfa/jornalismo-fsfa/>. Acesso em: 25 out. 2020.

RUBLO, Tácia. **Balanco de 2016**: ao menos 11 veículos de comunicação foram encerrados no Brasil. *Comunique-se Portal*. [S.l.] 26 dez. 2016. Disponível em: <https://portal.comunique-se.com.br/balanco-de-2016-ao-menos-11-veiculos-de-comunicacao-foram-encerrados-no-brasil/>. Acesso em: 29 out. 2020.

XAVIER, C.; BRONOSKY, M. E. Formação superior em Jornalismo e os desafios da prática do jornal-laboratório. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 6, n. 19, p. 177-190, jul./dez. 2016. Disponível em: [file:///D:/Users/tiago/Downloads/171-Texto%20do%20artigo-282-1-10-20190426%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/tiago/Downloads/171-Texto%20do%20artigo-282-1-10-20190426%20(1).pdf). Acesso em: 10 out. 2020.



INFLUÊNCIA DOS SISTEMAS PROUNI E FIES NO CRESCIMENTO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS

INFLUENCE OF PROUNI AND FIES SYSTEMS ON THE PROFESSIONAL GROWTH OF STUDENTS OF THE SÃO FRANCISCO DE ASSIS COLLEGE

SANTOS, Kathrein Silva dos ¹

FERNANDES, Elisiane Alves ²

Resumo: O presente artigo busca identificar o impacto no desempenho acadêmico dos estudantes da Faculdade São Francisco de Assis beneficiados com os programas PROUNI e FIES. Assim como constatar seu crescimento profissional, financeiro e as suas conquistas, servindo como parâmetro para reconhecer a eficácia das políticas públicas de acesso ao ensino superior no país. Para isto foi realizado um questionário online e enviadas somente para os alunos da instituição que possui estes benefícios. Após a análise foi constatado que estes programas são benéficos a estes estudantes, auxiliando no seu crescimento profissional positivamente.

Palavras-chave: PROUNI. FIES. Ensino Superior. Crescimento profissional.

Abstract: This article seeks to identify the impact on the academic performance of students at São Francisco de Assis College who benefit from the PROUNI and FIES programs. As well as verifying their professional, financial growth and achievements,

¹ Graduada em Administração Faculdade São Francisco de Assis. E-mail: kathreinpoa@hotmail.com

² Docente Faculdade São Francisco de Assis. E-mail: elisiane@saofranciscocodeassis.edu.br

serving as a parameter to recognize the effectiveness of public policies for access to higher education in the country. For this, an online questionnaire was carried out and sent only to students of the institution that has these benefits. After the analysis, it was found that these programs are beneficial to these students, positively helping their professional growth.

Keywords: PROUNI. FIES. Higher Education. Professional growth.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior tornou-se um desafio para os estudantes que concluem o ensino médio e também para o governo, considerando que na Constituição de 1988 em seu artigo 205 consta que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa para se preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em 1996 foi promulgada a Lei 10.861/96 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB para oficializar esses direitos à educação para todos os cidadãos brasileiros.

O incentivo ao acesso ao ensino superior começou com melhorias no programa Crédito Educativo que era utilizado pelos estudantes desde 1976, que havia sido criado no mandato do Presidente Militar Ernesto Geisel, esse programa foi renomeado e modificado em 1999 para Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Ainda considerando o incentivo ao acesso, no ano de 2004 foi criado pelo Governo Federal o Programa Universidade para Todos – PROUNI com o objetivo de conceder bolsas de estudos parciais e integrais em instituições de ensino superior privado para estudantes de baixa renda.

O objetivo deste artigo é identificar de que forma estes programas contribuem para o crescimento profissional e as conquistas dos estudantes da Faculdade São Francisco de Assis após serem aceitos em um ou em ambos os programas do governo.

Identificar o impacto no desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários desses programas será um dos pontos importantes para constatar o crescimento profissional e as conquistas deles e também servirá para reconhecer a eficácia das políticas públicas de acesso ao ensino superior no país.

2 A NATUREZA DO OBJETO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

2.1 Contextualização

O ensino superior sempre foi um objetivo de muitas pessoas, os programas Prouni e Fies deram oportunidade a muitas pessoas a ter acesso ao ensino superior. Estes programas servem como uma ponte de acesso às faculdades Públicas e privadas em todo o território nacional, proporcionando com que muitos realizem o grande sonho de cursar o ensino superior.

2.2 Problema

Visando identificar os benefícios dos programas, entende-se que se deve responder o questionamento de que forma os programas PROUNI e FIES interferem no crescimento profissional dos alunos da Faculdade São Francisco de Assis?

2.3 Objetivo Geral

O objetivo é identificar os benefícios dos programas PROUNI e FIES na formação e como eles contribuem para o crescimento profissional dos estudantes da Faculdade São Francisco de Assis, visando apontar suas conquistas, servindo como parâmetro aos gestores da instituição de quão benéfico e positivo estes programas podem ser para todos, pois oportunizam o ingresso no ensino superior como bolsista ou financiado e o valor que seria investido pode ser usado para outras formas do crescimento profissional e intelectual.

2.4 Justificativa

O ensino superior sempre foi um objetivo de muitas pessoas, alguns o consideram inatingível pelas circunstâncias de sua história, pois os estudantes de baixa renda se deparam com a dificuldade financeira em pagar uma instituição privada e também a complexidade de ingressar no ensino público através das universidades e institutos federais.

Nesse sentido as políticas públicas de inclusão ao ensino superior, utilizadas pelos governos nos últimos 30 anos como o PROUNI e o FIES são necessárias para diminuir a desigualdade em termos de ingresso e continuidade até a conclusão do curso.

Sendo assim trata-se de um assunto de extrema relevância para o entendimento desses programas para o crescimento profissional dos beneficiados. O mercado de trabalho está mais exigente e critérios mais específicos para a seleção de seus colaboradores e por isso necessitam de profissionais capacitados para exercer as suas profissões. A história apresenta a dificuldade que a população menos favorecida tem para ingressar no ensino superior, apesar de ser um dos critérios primordiais para a conquista e ascensão profissional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordam-se informações relevantes para o entendimento dos objetivos como os protocolos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, as políticas públicas na educação, os programas de acesso a educação, os programas de acesso ao ensino superior no Brasil e o índice de acesso ao ensino superior.

3.1 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) identificou que a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional.

Com o objetivo de prover soluções para estes desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial que a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em

1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). De acordo com a Conferência Mundial da Educação Superior (1998) a educação passou por uma expansão:

A segunda metade do século XX passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. (UNESCO, 1998, n.p.).

Segundo a UNESCO (1998) estavam conscientes de que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida, e de que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles e, em particular, entre a educação em geral, técnica e profissional secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas universitárias e instituições técnicas.

3.2 Políticas públicas na educação

Políticas públicas educacionais são programas do governo visando a ampliação do acesso à educação para todos os cidadãos. Em um país como o Brasil, que durante 350 anos conheceu a vigência do sistema escravista, que historicamente dificultou a negros e seus descendentes o direito à educação de qualidade, as políticas públicas educacionais são uma necessidade urgente.

Afora as dificuldades históricas induzidas à população negra brasileira, o povo brasileiro na faixa etária acima de 15 anos, em sua maioria, pelo menos até 1950, era formado por analfabetos, segundo dados do IBGE. Desde a década de 60, o índice de analfabetos acima de 15 anos no Brasil vem decaindo, resultado evidentemente, de políticas públicas educacionais. (UNIVERSIA, 2019, n.p.).

Este quadro só começa a ser modificado após a redemocratização do Brasil. Como marcos podemos indicar a Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, “O Estatuto da Criança e do Adolescente” de 1990 e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” de 1996, estando instituído assim o eixo através do qual várias políticas públicas, de maior alcance, seriam estabelecidas.

3.3 Programas de acesso à educação

As políticas públicas de educação, segundo UNIVERSIA (2019), são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país.

São propostas, estudadas e criadas a partir de leis que são votadas pelos membros do Poder Legislativo. Os cidadãos podem e devem participar da formação das políticas públicas. Em muitos casos a origem das políticas públicas de educação vem de pedidos ou de necessidades que são sugeridas pela população através de processos de participação popular. **Educação de jovens e adultos (EJA)**, **COTAS RACIAIS**, Programa Universidade Para Todos (PROUNI) são exemplos.

3.4 Programas de acesso ao Ensino Superior no Brasil

Os programas de acesso ao ensino superior que serão abordados são o Programa Universidade pra Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), assim como suas regras, seus critérios e formas de seleção dos benefícios.

3.4.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Possui

sistema específico para inscrições, edital com todas as normas e exigências, manual com as orientações de como se inscrever no programa, segundo Brasil (2004).

Para concorrer à bolsa integral, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para a bolsa parcial (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições abaixo:

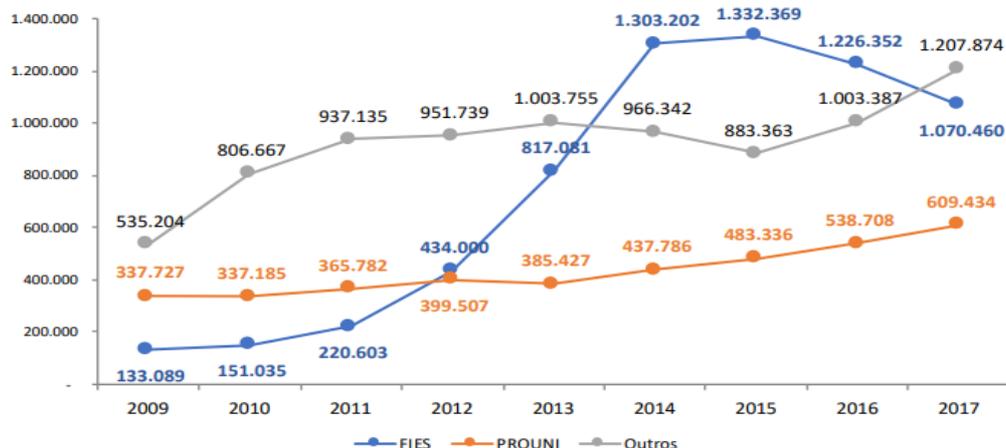
- Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública.
- Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola.
- Ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada.
- Ser pessoa com deficiência.
- Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda.

O processo seletivo do PROUNI tem uma única etapa de inscrição. A inscrição, gratuita, é feita exclusivamente pela internet, na [página do PROUNI](#). A criação do PROUNI possibilitou que milhares de pessoas tivessem acesso ao ensino superior e atendendo a uma das maiores lacunas da educação brasileira.

Atualmente 9% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em instituições de ensino superior. No primeiro semestre de 2005, o Prouni colocou à disposição 112 mil bolsas de estudos em universidades privadas, sendo 72 mil bolsas totalmente gratuitas. Com essa medida, o governo federal ampliou em 60% a oferta do ensino superior gratuito em apenas um ano.

Estas informações reforçam que quando um jovem de baixa renda tem a chance de ingressar no ensino superior, suas possibilidades de crescimento intelectual e profissional tendem a crescer consideravelmente, saindo da estatística dos jovens com baixa escolaridade no Brasil.

Figura 1: Índice de matrículas no Ensino Superior



Fonte: Censo da Educação Superior, 2020

Como se observa na figura 1 o crescente o percentual de matrículas na rede privada através dos programas Prouni e Fies nos últimos anos. Analisando o gráfico, pode-se destacar que entrada através do Fies foi a que mais teve números expressivos e de forma crescente. “O Fies foi fundamental para popularizar o ingresso de estudantes das classes C e D, e foram estes alunos os maiores responsáveis por ocupar a crescente oferta de vagas na primeira década dos anos 2000.” (BRAGA, 2018, n.p.).

Dentre os anos de 2012 e 2013, ocorreu uma arrancada no número de bolsas financiadas pelo FIES, de 434.000 mil para aproximadamente 817.000 mil estudantes. No ano seguinte, 2014, a crescente foi ainda maior, batendo os números de mais de 1.300.000 mil financiamentos. Em 2012, cerca de 8% das matrículas estavam associadas ao Fies. Em 2016 eram 20%.

3.4.2 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas, aderentes ao programa.

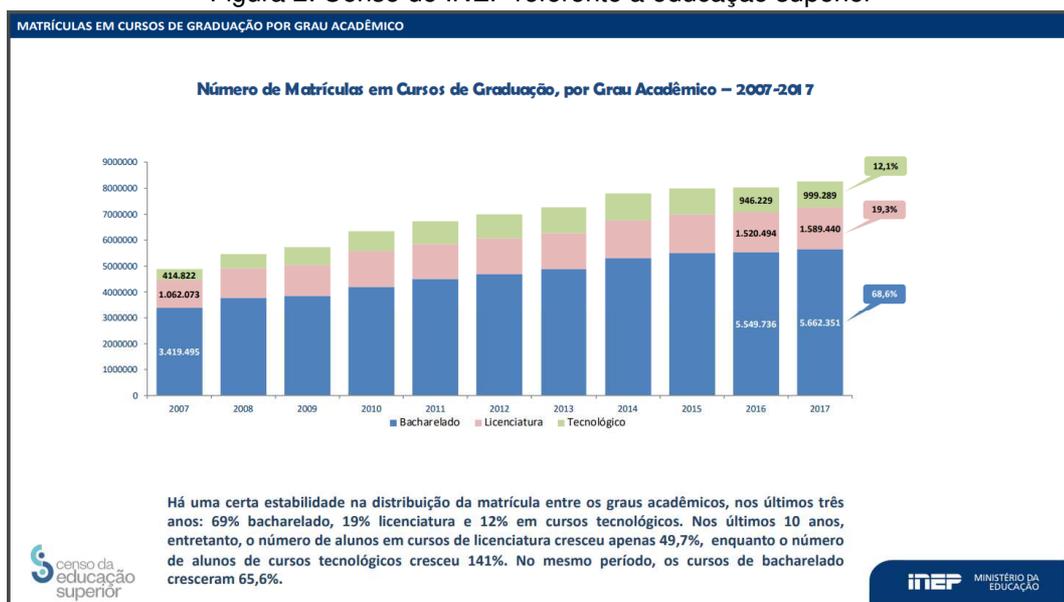
O novo FIES é um modelo de financiamento estudantil moderno, que divide o programa em diferentes modalidades, possibilitando juros zero a quem mais precisa

e uma escala de financiamentos que varia conforme a renda familiar do candidato. O novo FIES traz melhorias na gestão do fundo, dando sustentabilidade financeira ao programa a fim de garantir a sustentabilidade do programa e viabilizar um acesso mais amplo ao ensino superior.

3.5 O índice de pessoas com acesso ao ensino superior

Nos últimos anos, as matrículas para o ensino superior têm crescido gradativamente no mundo. Segundo Atlas Econômico (2019), a melhoria nas taxas de progressão estudantil, o aumento do número de estudantes e a criação de novas instituições principalmente em países em desenvolvimento, contribuíram muito para este crescimento. Porém os jovens brasileiros ainda tem pouco acesso à Educação superior.

Figura 2: Censo do INEP referente a educação superior



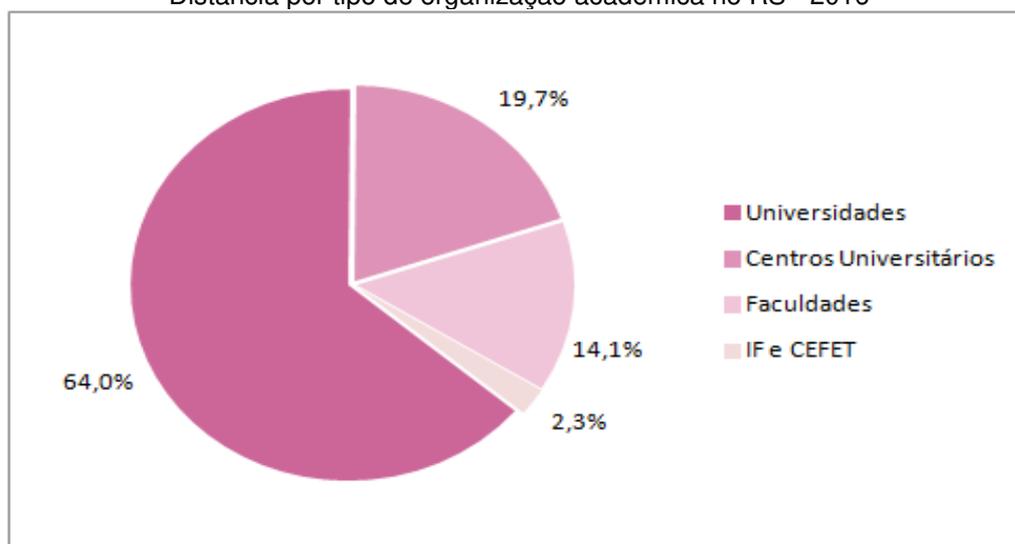
Fonte: INEP, 2020

Na figura 2, segundo censo do Inep, vem crescendo o número de estudantes todos os anos, com um destaque para o Bacharelado, predominante em todos os anos analisados. O gráfico destaca também que há uma estabilidade na distribuição de matrículas entre os graus acadêmicos nos últimos 3 anos. De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do IBGE - PNAD, a taxa de frequência escolar líquida, isto é, o percentual da população de 18 a 24 anos que frequentava a Educação Superior em 2016 era de apenas 23,8%.

No Rio Grande do Sul este valor foi de 27,6%. Uma das metas do Plano Nacional de Educação em vigor que trata da Educação Superior determina que o Brasil eleve a taxa líquida para 33% até o final da vigência do Plano, em 2024.

A educação a distância, é uma modalidade que vem crescendo bastante nos últimos anos no país. Em 2017, no RS, estavam presentes em 910 municípios e 400 polos de apoio presencial.

Figura 3: Matrículas em cursos de Graduação Presencial e à Distância por tipo de organização acadêmica no RS - 2016



Fonte: MEC/CAPES

Segundo o Censo da Educação, o Rio Grande do Sul contou com 863 polos em EAD em 2018. Esses cursos são oferecidos por instituições de todo Brasil e estão distribuídos em 4 tipos: sequencial, bacharelado, licenciatura e tecnológico. O número de matrículas no Brasil foi de 2.056.511 e no Rio Grande do Sul de 156.451.

4 MARCO METODOLÓGICO

Para o atingimento do objetivo, utilizou-se a pesquisa básica que segundo Silva 2001, objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. O método de pesquisa utilizado é o misto, que consiste na junção dos métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados.

Quanto ao gênero foi utilizado o empírico, Gil (2001), onde é feita a coleta de dados a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciaram ou tem

conhecimento sobre o tema, fato ou situação e que, podem causar diferenciação na abordagem e entendimento.

Quanto aos objetivos utilizou-se a pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), que seria de proporcionar uma maior familiaridade com o problema.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizou-se a pesquisa Survey, segundo FREITAS et.al. (2002), que se destaca por obter dados ou informações sobre características, ações e opiniões de determinado grupo de pessoas, uma população-alvo, por meio de instrumentos de pesquisa. Para a coleta de dados o instrumento utilizado foi o de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador.

A aplicação do questionário aconteceu de forma online, através do Google Docs, de 1 a 12 de Junho de 2020. Os pesquisados foram escolhidos de forma específica porque são alunos de ambos os programas, alunos beneficiados com os programas Prouni e Fies na Faculdade São Francisco de Assis. A pesquisa foi composta por questões exploratórias, que segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema e aplicada em uma amostra de 179 alunos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A população alvo foram os alunos matriculados no primeiro semestre de 2020 beneficiados pelos programas PROUNI e FIES na Faculdade São Francisco de Assis. O link e instruções para participação da pesquisa foi enviado pelo email e obteve-se 179 respostas, onde se identificou que a maior porcentagem são mulheres, 57%, demonstrando uma maior procura deste público. O questionário foi disponibilizado via Google Forms, a pesquisa foi realizada entre os dias 01 e 12 de maio de 2020.

A amostra evidencia que 27% são alunos entre 19 e 21 anos, com destaque para o que tem 21 anos que somam 14%, ficando evidente que os estudantes estão buscando a qualificação do ensino superior cedo. Não se pode deixar de destacar também que 23% dos alunos pesquisados tem entre 30 e 55 anos e destes 13% são mulheres e 10% homens. Segundo a Unopar:

As instituições de ensino superior estão recebendo um número maior de alunos com mais de 40 anos. De acordo com o Censo Escolar, feito pelo Inep, houve crescimento do interesse de brasileiros dessa faixa de idade por cursos de graduação - dentre os que têm de 40 a 44 anos, o número de matrículas aumentou 20%. (UNOPAR, 2019, n.p.).

De acordo com o que é possível observar os que já possuem uma estrutura financeira e profissional também estão buscando cursar ensino superior e muitas vezes sendo sua segunda graduação.

Dos 179 alunos pesquisados, 20,1% cursam Direito, seguido de 16,8% cursando Psicologia, Arquitetura e Urbanismo com 14%, Ciências Contábeis com 13,4%, Administração 8,9%. Demais cursos tem a incidência menor de 5%.

O local de moradia também é um índice bastante interessante na pesquisa, cerca de 37% dos beneficiários reside em Porto Alegre, seguidos de Guaíba com 14%, Canoas com 9% e Eldorado do Sul com 8%, cidades que fazem fronteira com a capital e por questão de logística, ficando viável e de melhor acesso o deslocamento para a faculdade.

Para 58,1% dos pesquisados, o acesso a informação referente aos programas aconteceu durante o Ensino Médio. Isto demonstra que nas escolas existe bastante presente o estímulo ao acesso que de o aluno curse o ensino superior, demonstrando as várias oportunidades ofertadas pelo Governo para que se concretize. Outras formas como mídias sociais e indicações de amigos representam cerca de 20% cada.

É nítido o predomínio pelo programa Prouni como forma de acesso ao ensino superior na Faculdade São Francisco de Assis. Aproximadamente 80% dos pesquisados ingressaram desta forma, seguido de 18% com ambos os programas e 2,2% somente com o programa Fies. Não menos importante, a porcentagem de alunos com desconto de 50% do benefício é de 70%.

Na amostra pesquisada pode-se identificar também que 62% dos pesquisados não é o primeiro da família a ingressar no ensino superior, demonstrando que está cada vez mais fácil o acesso a faculdade, oportunizando grande parte da população.

Com relação as mudanças ocorridas na vida profissional destes beneficiados dos programas Prouni e Fies foram bastante positivas. Uma delas é com relação a crescimento profissional local de trabalho, melhoria de salário, até uma nova recolocação no mercado de trabalho no ramo desejado, certa de 21%.

A procura por profissionais com ensino superior é ainda maior em tempos de crise econômica, como o vivido atualmente no Brasil. Em um período em que o desemprego atinge várias pessoas, ter uma graduação é estar um passo à frente na corrida por uma colocação profissional. (CATÓLICA EAD, 2020, n.p.).

Identifica-se também que estes programas auxiliam na questão financeira deste indivíduo. A grande maioria tem o benefício de 50%, sendo de extrema importância para que beneficiado permaneça estudando. Para alguns, estes programas proporcionaram a concretização de um sonho de ingressar na faculdade, chegando até mesmo ser um sonho de família em alguns casos.

Outro ponto positivo destes benefícios é que o valor que seriam pagos nas mensalidades pode ser investido em outras necessidades, citado por 47% dos pesquisados, proporcionando assim uma tranquilidade bastante necessária para os estudos. Certa de 40% não teriam condições de ingressar no ensino superior sem este benefício, pois não teriam o valor para investir.

Para muitos, o objetivo após finalizarem esta graduação, é de continuar os estudos, fazendo pós-graduação, mestrado, doutorado, aproximadamente de 85% dos analisados tem esta intenção, pois estão cientes que o estudo, independentemente da idade, classe social, abre portas para melhores expectativas. “A educação afeta diversas dimensões da vida social e econômica de um país, além de produzir benefícios que são privadamente apropriados pelos indivíduos, tais como habilidades, atitudes e valores.” (CARVALHO; WALTENBERG, 2015, p. 371).

Muitos destes beneficiados após terminarem a graduação têm a intenção de abrir um negócio próprio, criam mais coragem de empreender, pois tem a base e os ensinamentos do ensino superior, fazendo um investindo no conhecimento adquirido neste período.

6 CONCLUSÃO

Com o objetivo de identificar de que forma os programas PROUNI e FIES contribuem para o crescimento profissional e as conquistas dos estudantes da Faculdade São Francisco de Assis o artigo demonstra o quão importante se faz estes programas na vida dos beneficiados, principalmente como forma de oportunizar melhoria de vida, melhoramento acadêmico, por consequência melhora

no seu crescimento profissional, com melhores oportunidades de trabalho, estimulando sua ascensão.

Estes programas são importantes para a sociedade pois servem como porta de entrada para pessoas de diferentes idades, níveis sociais, etnias a terem acesso ao ensino superior. Por isto a importância destes benefícios para o crescimento profissional e intelectual da sociedade. Através da pesquisa, pode ser identificado que os beneficiados se demonstram bastante satisfeitos e contentes por esta conquista, pela realização de um objetivo de vida em busca de ascensão.

REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. **Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Atlas Socioeconômico. **Educação Superior**. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-superior>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni converte isenção de impostos em vagas nas universidades**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ima/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/3552-sp-1327306896>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. UFSC. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Disponível em: <http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2014/07/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARVALHO, Márcia M., WALTENBERG, Fábio. **Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ecoa/v19n2/1980-5330-ecoa-19-02-00369.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CATÓLICA EAD. **Por que o ensino superior é tão importante?** Disponível em: <https://ead.catolica.edu.br/blog/por-que-o-ensino-superior-e-tao-importante>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIA. **A importância das políticas públicas educacionais no Brasil**. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2019/10/10/1166851/importancia-politicas-publicas-educacionais-brasil.html>. Acesso em: 9 maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

REVISTA ADMINISTRAÇÃO. **O método de Pesquisa Survey**. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriq uerausp.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. **Apesar de falhas, Fies e Prouni melhoraram o acesso ao ensino superior**. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/fies-e-prouni-expandiram-matriculas/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3.ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

TODA POLITICA. **Políticas públicas na educação**. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao>. Acesso em: 9 maio 2020.

UNOPAR. **6 motivos para fazer faculdade depois dos 40**. Disponível em: <https://blog.unopar.com.br/fazer-faculdade-depois-dos-40-anos-vale-a-pena/>. Acesso em: 17 jun. 2020.



VALORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES INFORMAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS

VALORAR LAS ACTIVIDADES INFORMALES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA MIRADA A LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES

OAIGEN, Edson Roberto ¹

Resumo: No atual contexto é consenso que na atualidade tem-se dado ênfase na discussão sobre as questões ligadas à construção do processo de ensino e aprendizagem na EJA.² Essa discussão permite a caracterização do público-alvo deste processo de ensino, como repleto de especificidades e peculiaridades que devem ser observadas e trabalhadas de forma adequada pelo educador, no caso deste estudo, enfatizando ao educador de Ciências. A pesquisa é Qualitativa, de caráter Hermenêutico e faz parte de um estudo mais extenso que culminou numa relação das atividades informais e o conhecimento prévio dos alunos, numa relação com a formação inicial dos professores. Neste contexto, o presente estudo proporciona reflexões sobre as percepções do professor de Ciências em formação em relação aos aspectos relacionados à sua formação inicial, ao trabalho com jovens e adultos e estabelece a discussão de alguns pontos importantes que devem ser observados na formação inicial dos professores de ciências e química, relacionando-os aspectos que devem ser observados e adequados na formação do educando jovem e adulto, principalmente na relação com os conhecimentos prévios que os alunos possuem e devem ser valorizados.

¹ Mestre e Doutor em Educação. Faculdade São Francisco de Assis, POA/RS. Universidad Evangélica del Paraguay - UEP. E-mail: oaigen.er@gmail.com

² EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Atividades Informais. Formação inicial de professores. Conhecimentos Prévios. Ensino de Ciências. EJA.

Resumen: En el contexto actual, existe consenso en que, en la actualidad, se ha puesto énfasis en la discusión de temas relacionados con la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje en EJA. Esta discusión permite caracterizar al público destinatario de este proceso de enseñanza, como lleno de especificidades y peculiaridades que deben ser observadas y trabajadas adecuadamente por el educador, en el caso de este estudio, enfatizando el educador en Ciencias. La investigación es Cualitativa, de carácter hermenéutico y es parte de un estudio más extenso que culminó en un listado de actividades informales y conocimientos previos de los estudiantes, en relación con la formación inicial de los docentes. En este contexto, el presente estudio aporta reflexiones sobre las percepciones de los docentes de ciencias en formación en relación a aspectos relacionados con su formación inicial, el trabajo con jóvenes y adultos y establece la discusión de algunos puntos importantes que deben ser observados en la formación inicial de docentes de ciencia y química, relacionando los aspectos que deben ser observados y adecuados en la formación de jóvenes y adultos, principalmente en relación con los conocimientos previos que los estudiantes tienen y deben ser valorados.

Palabras clave: Actividades informales. Formación inicial del profesorado. Conocimientos previos. Enseñanza de las ciencias. EJA.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um tema abrangente, sobre o qual é possível desencadear inúmeras discussões. No entanto, quando se trata da formação inicial do professor e sua preparação para o trabalho de sala de aula com educandos da Educação de Jovens e Adultos, algumas reflexões tornam-se pertinentes, destacando entre elas, as atividades informais e os conhecimentos prévios dos professores e alunos.

As considerações encontradas neste artigo são oriundas de uma pesquisa, cuja coleta e análise de dados culminaram na investigação das relações acima citadas. A proposta que segue, tem como objetivo introduzir algumas reflexões a respeito das percepções identificadas nos licenciandos dos cursos de Ciências referentes às estratégias utilizadas no ensino de Ciências na EJA, destacando aspectos de sua atual formação inicial, diante dos caminhos metodológicos necessários ao processo ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, onde a valorização dos conhecimentos prévios e das atividades informais devem ser levadas em consideração.

2 MARCO TEÓRICO

A situação atual, quando associada à crescente elevação de escolaridade exigida pelo mundo do trabalho, produz um aumento da demanda pela oferta do ensino básico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que, efetivamente, vem se constituindo em realidade nos sistemas de ensino do país.

2.1 A educação de jovens e adultos

Os dados apresentados pelo Censo Escolar 2005 revelam que o número de matrículas no ensino básico na modalidade EJA, avançou significativamente. Porém, os problemas mencionados em relação ao ensino básico denominado regular, são ampliados na EJA e dessa forma, a evasão é ainda mais elevada nessa modalidade. Nesta esfera, a evasão no ensino básico da EJA, pelos dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação (SECAD), obtidos em 2006, revelam um índice de evasão em torno de 30%. (BRASIL, 2007)

Essa elevada evasão parece ter múltiplas razões. Muitas vezes, a evasão é ocasionada pela mesma inadequação escolar que preocupa o ensino básico regular ou também pela necessidade que o estudante tem de trabalhar, o que em geral, é mais urgente do que continuar os estudos e, no caso das mulheres, a gravidez e outras questões familiares contribuem para que elas abandonem outra vez a escola.

A situação do analfabetismo e baixo nível de escolaridade entre jovens e adultos está muito ligada às questões econômicas e sociais, vinculadas desde ao difícil acesso à escola até a dificuldade de permanência na escola. Para Corti e Vóvio, a explicação encontra-se em âmbito econômico e social:

É importante ressaltar que as pessoas não são pobres porque são analfabetas, ou seja, não é o fato de não saber ler e escrever que as torna pobres. Ao contrário, a situação de pobreza que leva à exclusão social e educacional. Na verdade as pessoas são analfabetas porque são pobres. (CORTI; VÓVIO, 2007, p. 12).

Em sentido amplo e autêntico, a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Dessa maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da Educação de Jovens e Adultos.

Daqui deriva a verdadeira definição de educação: a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1998, p.17).

A pesquisa é a prática social do conhecimento que almejamos, é através da pesquisa que interpretamos as indagações que temos em foco, assim pode-se sistematizar o que se busca sendo como o ultimo objetivo daquilo que se pesquisa. O alimento primordial de toda busca do conhecimento é a pesquisa da qual se estrai todas as respostas para os problemas pesquisados na compreensão e transformação do mundo

Por consequência a educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e a buscar os fins coletivos. Na forma crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores. (PINTO, 2005).

A educação de trabalhadores, historicamente, vem sendo realizada de forma fragmentada e desarticulada, ocorrendo de um lado o desenvolvimento de conteúdos gerais e de outro os conteúdos específicos a uma profissão, não havendo nenhuma conexão entre os dois contextos. Essa atribuição talvez tenha sido constituída com o modelo de educação adotada nos anos 90, onde o Ministério do trabalho potencializou ações formativas, desvinculadas à escolarização. (BRASIL, 2007).

Os conteúdos da educação devem refletir os objetivos gerais mais prementes da sociedade como um todo, o que significa o interesse das grandes massas e não de uma elite letrada e afortunada. O conteúdo da educação é “popular” por excelência. Só deixa de sê-lo em condições de alienação cultural.

Fazer Ciência comportaria: observar, descrever, comparar, classificar, analisar, discutir, levantar hipóteses, teorizar, questionar, desafiar, argumentar, sugerir procedimentos, julgar, avaliar, decidir, concluir, generalizar, informar, escrever, ler, de modo que o uso da linguagem das Ciências deve ser colocada de maneira a propiciar habilidades relacionadas à compreensão, domínio e prática no ensino científico. (LEMKE, 1977, p.159-186).

Ensinar Ciência está relacionado a uma aprendizagem que leve em conta o envolvimento dos alunos em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios da Ciência, envolvendo o aluno numa cultura científica, envolvendo-o, por exemplo, na busca de soluções de problemas e na tomada de decisões, atuando com capacidade crítica na desmistificação de crenças e valores, na não neutralidade da Ciência, na interferência de determinantes de origem política e sociocultural.

Nestes aspectos são envolvidos os conhecimentos prévios, os saberes do senso comum e sua transformação em saberes científicos e/ou tecnológicos. Isto faz muito bem para a valorização das atividades informais no processo ensino e aprendizagem, principalmente na EJA.

É inútil a utilização de um método muito rebuscado que não faça sentido com a realidade do aluno, especialmente no que se refere à educação de adultos “[...] o afã ingênuo de buscar ‘o melhor método’, produzir ‘a melhor cartilha’” (PINTO, 2005, p. 44), que muitas vezes torna-se tão pouco efetivo e caba por tornar a aprendizagem mecânica, quando é possível dizer que a mesma existe.

A organização curricular deve ser organizada, objetivando contextualização do conteúdo e a superação da fragmentação do conhecimento, aprimorando assim as práticas educativas e observando que a complexidade dos acontecimentos contemporâneos não permite que o sujeito tenha uma visão segmentada da realidade, mas que necessita de uma visão que possibilite a compreensão do todo em detrimento das partes isoladamente, precisa saber quais meios buscar para aprender, estando ciente de que os conhecimentos mudam e que a atualização é uma etapa fundamental.

É de suma importância o planejamento integrado entre professores e gestores, integrando grupos diferenciados, a fim de diagnosticar e conhecer quem é o aluno a ser atingido e então sugerir e planejar atividades que sejam capazes de atender um público que deve ser tratado de acordo com as suas particularidades, tendo em vista a vivência adquirida de cada um.

Dessa forma, não se pode tratar o ensino e a proposta dos currículos de forma fragmentada, pois este olhar não corresponde mais aos questionamentos da educação atual nem tão pouco ao aluno da atualidade, pois os problemas enfrentados na contemporaneidade necessitam de uma visão holística e integrada com a realidade.

Mais uma vez surge a preocupação com o envolvimento dos currículos formais com as atividades informais. O elo de ligação é constituído dos conhecimentos já existentes oriundos do cotidiano dos envolvidos.

Sendo assim, está proposto no documento que embasa o PROEJA, que esta visão mais integrada e aliada às necessidades do próprio ser humano poderá proporcionar um desenvolvimento que permita não somente obter informações sobre o mundo em que vive, mas também posicionar-se mais criticamente face aos acontecimentos. (BRASIL, 2007).

A viabilidade de tal organização curricular vem sendo proposta através de diferentes formas, desde as questões discutidas pela escola novista⁴, no início do século XX, enfrentando a escola tradicional. Sendo que a partir de estudos vários autores passaram a sugerir a superação do ensino de maneira fragmentada e da inadequação das propostas escolares em relação às necessidades e interesses dos jovens e adultos.

Apesar de serem muitas as dificuldades a serem enfrentadas pela proposta do trabalho interdisciplinar, em especial se tratando da EJA, é notável o ganho que tal proposta pode trazer com a finalidade de atender as reais necessidades do atual perfil do jovem e adulto que retorna à sala de aula a fim de continuar a sua formação básica.

Analisando Pinto (2005), existe um caráter distinto entre a educação infantil e a Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que é comum o simples fato do sujeito (independentemente da idade) ser parte da comunidade implica em estar em processo de se educar.

Devido à capacidade que o adulto tem de trabalhar e de ter uma vivência muito mais rica em experiências em comparação à criança, seu objetivo e finalidade em relação à educação difere da criança, onde a educação torna-se muitas vezes uma forma de melhorar sua condição de vida. “Há de se considerar, contudo, que adultos que retornam à escola, ou que a procuram pela primeira vez, vêm de uma

experiência de vida diferente daquela das crianças, bem como objetivos completamente distintos.” (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001, p. 68).

O ato de educar-se proporciona ao adulto a elevação de seu grau de conhecimento, isso modifica o sujeito e a posse dessa educação é uma exigência vital, onde é grande a exigência do convívio social e também o preconceito e exclusão para com os “menos educados”.

O trabalho desenvolvido com educandos jovens e adultos deve estar vinculado ao seu cotidiano, valorizando os conhecimentos que o indivíduo trás consigo e todas as suas particularidades resultantes da sua vivência. Este princípio está claramente contemplado no PROEJA, admitindo-se assim que conforme, BRASIL (2007, p. 39):

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações da sua vida, pode-se desenvolver uma prática conectada em situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para identificação de respostas, re-elaboração de concepções e construção de conhecimentos, numa dinâmica que favoreça o crescimento tanto do aluno quanto do professor.

O adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. O adulto é o homem na fase mais rica de sua existência. Portanto, a realidade social do adulto, a sua qualidade de trabalhador e o conjunto de conhecimentos que a sua vivência pressupõe, torna cada vez mais imperiosa a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, que tem o dever de ser tratada com seriedade e qualidade (PINTO, 2005).

O menosprezo pela Educação de Jovens e Adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo³ incide no erro sociológico de considerar o adulto responsável pela sua própria “ignorância”. O adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, mesmo que dessa forma seja visto pela sociedade, fundamentando-se assim pelas condições de sua existência.

³ Analfabetismo - o contexto trata a Alfabetização ou não Alfabetização, não somente como o indivíduo letrado ou iletrado, mas como a escolarização em nível fundamental.

Mais recentemente, fatores sociais e políticos são apontados como relevantes para explicar o fracasso da alfabetização de adultos. Estudos nas áreas sociais mostram que os programas de educação básica de adultos, embora necessários para o desenvolvimento dos grandes grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade dominante. A vontade política seria crucial para mudar tal situação. (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001, p.19).

Diariamente estamos em processo de aprendizagem, que se dá naturalmente durante o fluxo de nossa vida e que muitas vezes nem chegamos a perceber. Aprendemos com os outros, com o meio, com as variadas situações, com as diferentes formas de resolver um problema ou de diferentes problemas e estas aprendizagens estão diretamente ligadas às condições, aos limites e às possibilidades do momento que estamos vivendo e “são essas experiências que nos constituem como sujeitos únicos, capazes de refletir, tomar decisões, agir e gerir a vida com autonomia, projetar o futuro e desempenhar papéis sociais.” (CORTI; VÓVIO, 2007, p. 41).

É possível perceber a desigualdade entre as chances de acesso à alfabetização e escolarização de jovens e adultos, sendo muitas as dificuldades que se apresentam no acesso à escola, bem como a sua permanência até a conclusão de seus estudos. (CORTI; VÓVIO, 2007). Muitos fatores se apresentam em situações que permeiam a realidade desses jovens e adultos.

A estes fatores, que demonstram as dificuldades dos jovens e adultos quanto ao acesso e permanência na escola, e que Zago (2000, p. 39) caracteriza como sendo “[...] percursos que transcorreram dentro de condições pouco favoráveis à escolaridade.”

Se por um lado temos os fatores que dificultam o acesso e permanência na escola, por outro temos os fatores que motivam em favor da continuidade da melhoria da formação escolar. De acordo com o estudo realizado por Soares (2005), ora essas motivações são instrumentais, ora são expressivas,⁴ corroborando para a afirmação de que a escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar abrange o horizonte de suas expectativas de vida. (JAUSS; HOHENDHAL; ISER, apud DUSCHATZKY, 1999).

⁴ Razões instrumentais e expressivas: As primeiras seriam ligadas a aspectos mais objetivos, tais como obtenção do certificado e ascensão no mercado de trabalho; as segundas se caracterizam por aspectos simbólicos, ligados mais a um plano de subjetividade, tal como o reconhecimento social. (SOARES, 2005, p.17).

É possível constatar que embora as oportunidades educacionais acessíveis e adequadas à demanda da EJA seja uma condição fundamental para o retorno e conclusão de sua formação escolar, esta condição por si só não garante que o processo será concretizado, dependendo também de outros aspectos, tais como, motivação, autoconfiança, superação de obstáculos, determinação pessoal, transcrição de um conjunto de elementos favoráveis, entre outros. (SOARES, 2005)

É possível inferir que existe a necessidade de garantir que, jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, a oferta de oportunidades educacionais que sejam adequadas às suas expectativas e especificidades, mas que também é importante que essas oportunidades venham acompanhadas de uma política de discriminação positiva que implemente e facilite este processo para garantir a conclusão da formação escola. Neste contexto, Haddad (1998, p. 116), afirma que “[...] não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de freqüência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”.

Portanto, se essas oportunidades educacionais não existirem, constitui-se então uma grave negação de seu direito ao acesso à formação escolar, prevista inclusive em leis federais.

2.2 A formação inicial de professores em ciências e a educação de jovens e adultos

É possível constatar que esse modo de socialização e formação, que chamamos de ensino escolar, está longe de desfazer-se, ou melhor, não pára de expandir-se, ultrapassando e muito a instituição que lhe serve de suporte, ou seja, a escola. “Ainda, é raro encontrarmos instituições ou setores sociais em que não são desenvolvidos processos de socialização ou meios de formação, que produzem as formas e conteúdos da escolarização”, ou seja, a aprendizagem voltada para o desenvolvimento de objetivos e competências. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Ao longo das últimas décadas, os especialistas em educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, porém, sabemos hoje, “que este assunto não pode ser tratado e nem resolvido de forma simplista e nem condicionar as

questões educativas às dimensões racionais.” (PERRENOUD, 1988 apud NÓVOA, 2000).

Analisando a literatura científica, podemos constatar as três grandes fases encontradas no processo evolutivo da investigação pedagógica: a procura das características intrínsecas do “bom” professor; a tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a importância da análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado **processo-produto**.

Estes estudos consideravam um progresso estudar o ensino, reduzindo-se a profissão da docência a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente **a técnica do ato de ser professor**. No entanto, “a identidade do professor entra em crise, sendo objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, partindo da separação existente entre o eu professor e o eu pessoal.” (NÓVOA, 2000).

Desde o período pós-guerra, o papel da escola no processo de reprodução social e cultural se tem vindo a alterar “[...] com a conseqüente diminuição do prestígio dos professores.” (LABORIT, 1992 apud NÓVOA, 2000, p. 15) Os professores estariam então reduzidos apenas às suas competências técnicas e profissionais, sentindo-se ameaçados pela possibilidade utópica de que seriam substituídos por máquinas e estando com sua auto-afirmação esvaziada, assim, “os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos.” (COLE; WALKER, 1989; POWELL; SOLITY, 1990 apud NÓVOA, 2000).

Portanto, progressivamente, a atenção tem se voltado para o professor como pessoa, sendo que a “[...] atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor”. (GOODSON WALKER, 1991 apud NÓVOA, 2000, p. 15). Assim como, já havia afirmado Jenifer Nias, “o professor é a pessoa; e parte importante dessa pessoa é o professor”. (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 2000, p. 15). É possível constatar que está na base desta problemática, o processo da afirmação da identidade docente que, “mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada professor continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor.” (NÓVOA, 2000, p. 15).

Continua dizendo que a identidade não é adquirida, nem é uma propriedade ou produto, no entanto, é um espaço onde estão as lutas e conflitos interiores, onde se constroem as maneiras de ser ou estar professor, realçando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente professor.

Para Tardif e Lessard (2005), podemos encontrar o sentido para tais informações apoiadas no gosto que se tem pelo trabalho com pessoas e com crianças. A relação de inúmeros professores com seus alunos que é antes de tudo, afetiva. O amor pelos alunos é constituinte de uma vocação, ou pelo menos é uma disposição favorável, e mesmo necessária, para efetivar a docência.

Cada professor tem sua maneira de agir e construir o seu próprio caminho na docência. São peculiares as formas de organizar, planejar e executar as aulas, assim como as técnicas e métodos a serem escolhidos. Sua atuação na sala de aula, seu relacionamento com os alunos e gestores, sua postura diante de cada turma e cada aluno pode ser diferenciada, assim como os sentimentos que ele tem em relação a isso. E este processo é iniciado em sua formação.

O licenciando, já é um professor em processo de formação ou em muitos casos, ele já está experimentando o trabalho em sala de aula e onde muitas de suas convicções são introduzidas, formuladas e fortalecidas, assim como são despertadas as curiosidades e feitas algumas afirmações em que mais tarde terá sua carreira embasada.

Cabe aí então, a discussão de como acontece seu processo de formação inicial, que é muito complexo, sendo um passo muito importante na vida pessoal e profissional do professor, pois, muito de sua base estará ancorada no aprendizado que reuniu em sua formação inicial.

Diante disso o problema pode ser analisado tanto do ponto de vista dos futuros professores, como do ponto de vista dos agentes responsáveis pela formação inicial e continuada de professores e demais propositores de políticas educacionais.

Se analisarmos do ponto de vista dos professores em formação, que carregam consigo o desejo de exercer a sua profissão de maneira competente e atualizada, desempenhando o seu papel efetivamente, existem resultados teóricos e práticos que permitem localizar aspectos significativos sobre estratégias a serem consideradas em cursos de formação. (VILLANI; PACCA, 1997; VILLANI; FREITAS, 1999; FREITAS, 1998 apud VILLANI, FREITAS; PIERSON, 1999).

Ainda nesta perspectiva, Villani, Freitas e Pierson (1999) caracterizam como a formação inicial pode se adequar ao professor em formação contemporâneo e a necessidade de considerar que os licenciandos se modificam ao longo do seu processo de formação e alteram os seus interesses e perspectivas num movimento

de construção e re-significação dos conhecimentos que permeiam as situações de ensino e de aprendizagem.

Em conseqüência disso o papel dos formadores de professores deve acompanhar esse processo, no qual o educador procura deslocar-se, progressivamente, de uma posição mais diretiva, com proposição de atividades iniciais mais direcionadas de aprimoramento científico e didático, para uma posição posterior de assessoria propondo atividades mais flexíveis.

As etapas que compõem o processo de construção da autonomia do professor em formação são muito importantes, pois nelas se encontram as possibilidades de um efetivo envolvimento na construção de seu próprio saber organizado a partir de um diálogo crítico com o saber científico.

“A sua disponibilidade para os enfrentamentos inerentes a este processo darão as condições necessárias para uma flexibilização posterior do direcionamento das situações de ensino propostas e sua efetiva participação.” (VILLANI; FREITAS; PIERSON, 1999).

Do ponto de vista dos agentes responsáveis pela formação inicial e continuada de professores e demais propositores de políticas educacionais, o problema de melhorar o desempenho dos futuros professores, pode ser desdobrado em duas frentes, de um lado deve criar um ambiente favorável às iniciativas criativas e a sua divulgação, de outro lado diminuir as tentativas de enfrentar a profissão com desinteresse, muitas vezes acopladas à incompetência.

O professor que pretende trabalhar com EJA deve estar ciente que, em muitas vezes encontrará barreiras iniciais ao desenvolver o seu trabalho e que existe a possibilidade de que irá encontrar, inicialmente, alunos com perfil apático, passivo, não crítico e não questionador.

Esta característica pode estar fortemente entrelaçada com a auto concepção negativa que o sujeito tem dele mesmo e a concepção errônea do processo de aprendizagem, considerando-se ainda que possivelmente este educando é fruto de um ensino tradicional e passivo, o caso de já ter iniciado seus estudos anteriormente e por algum motivo não os tenha concluído. Nesse sentido, também considera Dayrell (1996, p. 139) que:

[...] é clara a relação existente entre a autoconcepção negativa, a palavra e o poder. Essa mesma relação pode ser constatada na dificuldade que apresentam, inicialmente, em participar das aulas perguntando, questionando, em expressar-se de qualquer forma em público. A aparente apatia e passividade, tão reclamadas pelos professores de cursos noturnos, fazem parte do mesmo conjunto de problemas. Diante de alguém que consideram superior, no trabalho ou na escola, ou num meio que não o deles, calam-se, envergonham-se, sentem-se tímidos. [...] o que é a imposição social do silêncio, torna-se por eles timidez e a “falta de cultura”.

É preciso então que o professor esteja apto, seja sensível o suficiente e atento para perceber este tipo de situação e tentar se aproximar do aluno através de propostas que possibilitem essa mudança de comportamento.

O papel da escola na vida do educando é de propiciar a construção do conhecimento aliado à construção da cidadania e nem sempre tem cumprido bem este papel, formando pessoas despreparadas para atuar na sociedade, reprodutoras e incapazes de buscar o conhecimento (LEITE, 1999).

A prática docente deve estar voltada primeiramente para o resgate do “desejo de aprender” no educando, constituindo-se na primeira grande tarefa a ser enfrentada, embasando aí a sua prática e ações educativas. Conforme demonstra Souza et al (1999, p.14):

[...] esse resgate passa necessariamente pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem. Resgates possíveis a partir de uma prática docente que considere o aprender em uma dimensão mais ampla: âmbito do conhecimento, da valorização da palavra e a autonomia e da inclusão de valores éticos e sociais.

Este resgate constitui-se em instituir ou restituir no educando a vontade em aprender, em tornar aproximado aquilo que ao seu olhar, estaria longe do seu alcance – e quem sabe, por muito tempo tenha estado mesmo – incluindo aqui, que o estímulo para aprender, deve estar ligado intimamente à prática do professor no processo de desenvolvimento do conteúdo.

É preciso considerar que o educando adulto, chega cheio de expectativas quando retorna a sala de aula, porém este é um momento crucial, onde o professor deve “transformar” essas expectativas em expectativas boas, e os medos em desafios positivos. Com este olhar, é preciso propor atividades facilitadoras deste processo, ampliando horizontes e abrindo portas.

Essas atividades podem proporcionar ao aluno, além de ser uma alternativa interessante para aprender s conteúdos, um estímulo que poderá ser considerado

como um fator motivador, que poderá auxiliar tanto educando quanto educador no processo cognitivo e integrador social.

Neste sentido, Corti e Vóvio (2007, p. 47), explicitam o papel do professor, como agente que organiza e facilita o acesso e a utilização de materiais e atividades, com a finalidade de desenvolver competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

O papel do educador no processo de aprendizagem é crucial. É ele quem, com uma série de decisões sobre o quê, como e quando ensinar, ele cria situações para que os jovens e adultos aprendam. É ele que vai organizar uma gama variada de atividades e vivências, oferecendo pistas, explicações, indicações de como proceder, sistematizando conhecimentos recém-adquiridos, entre tantas oportunidades.

Também vai selecionar materiais que colaborem para a apropriação da escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades, de procedimentos e atitudes para que os sujeitos possam aprender com autonomia.

Sob o olhar do educando jovem e adulto, resgatar o desejo de aprender significa assumir-se como um sujeito que é também detentor do seu próprio conhecimento, conforme Santos apud Soares (2005, p. 25) constatou em alguns de seus estudos relacionados aos educandos jovens e adultos, “[...] no referente à relação com a escola e com o conhecimento, eles assumiam posição de inferioridade.”

Portanto, deve-se colocar no lugar de sujeito de conhecimentos, capaz de participar ativamente do processo ensino aprendizagem”, representa uma forma de reconstrução da auto-estima, de uma nova maneira de ver a escola e o papel social como sua função. Llosa et al apud Soares (2005 p. 25), também comenta que este é o momento de revalorização de si mesmo e de reconstrução de sua auto-estima.

A este respeito, Dayrell (1996, p. 136), afirma que a escola pode contribuir muito no processo de imposição e reprodução das condições que silenciam os educandos adultos, otimizando a sua baixa auto-estima, através do trabalho errôneo de conteúdos, da realização de atividades inadequadas, através da postura autoritária do professor, da restrição do espaço dirigido à fala, seja através de questionamentos ou comentários.

Entretanto, estabelecendo um contraponto, a escola também pode ser um espaço a contribuir para melhorar a auto-estima do educando jovem e adulto, e o

professor pode atuar como o facilitador deste processo, proporcionando um ambiente favorável aos questionamentos, discussões e comentários

Tudo isto ocorreria através da utilização de uma metodologia ligada ao cotidiano e que desperte o interesse do educando, com a finalidade de corroborar com o seu desenvolvimento cognitivo, social e crítico, entendendo o adulto como pessoa que tem sentimentos e uma bagagem de vida a compartilhar, que deve ser respeitada e que também tem muito a colaborar na troca de conhecimentos.

O que se aspira enquanto educação de adultos é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio a formação integral.

Estão na base dessa proposta o reconhecimento, respeito e diálogo com o saber do aluno trabalhador; o que pressupõe o acatamento de tempos e espaços de aprendizagem diferenciados, bem como nos processos contínuos de construção coletiva de conhecimentos.

Para tanto é preciso a compreensão da escola como instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais, não alheia às vocações produtivas e potencialidades de desenvolvimento regional. Enfim, se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade. (DOMINICÉ, 1990 apud NÓVOA, 2000, p. 17).

O educador tem de considerar o educando adulto como um ser pensante, portador e produtor de idéias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual. O educando adulto é antes de tudo um membro atuante na sociedade, não apenas por ser um trabalhador e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência.

O que compete ao educador é praticar um método crítico de Educação de Jovens e Adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo. Nessas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação. Por tudo, a ação do educador deve consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau para o seguinte, até equiparar-se à consciência do professor e eventualmente superá-la. (PINTO, 2005. p. 85).

É de extrema importância a utilização adequada do método de ensino na Educação de Jovens e Adultos, sendo mais complicado o trabalho do que com crianças, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada.

O método deve ser tal que desperte no adulto a necessidade de instruir-se, deve mostrar a utilidade, a finalidade e o aspecto prático da utilização do conhecimento apresentado, ou seja, sua aplicabilidade. Deve fazer parte do mundo onde o adulto vive, compactuar com seu mundo, mostrar uma noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos e deveres que possui.

Santos apud Soares (2005), constatou este fator através da pesquisa realizada com educandos adultos, acompanhados em sua trajetória escolar e estabeleceram em suas narrativas a importância dos professores de maneira amplamente significativa, propondo que a superação dos obstáculos em sua caminhada fora fruto do representativo e adequado acompanhamento e assessoramento incansável de seus professores.

Esta constatação vai ao encontro da conclusão que chegaram Llosa et al apud Soares (2005, p. 36), sobre a maneira como jovens e adultos vivenciaram a experiência da escolarização tardia na Argentina:

[...] se destaca la importancia que la relación con el docente tiene para estos adultos que acceden a la segunda chance educativa; relación que sobrepasa el vínculo del conocimiento. Se señala una imagen positiva del docente no solo centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino en los aspectos afectivos. Los jóvenes y adultos hablan de un docente escucha, de un docente continente de sus problemáticas cotidianas y consejero para enfrentarlas. Aparece también en rol del docente respecto de la demanda, como facilitador del ingreso y estimulador de la continuidad de los adultos en las instancias educativas.

É de consenso que a prática do professor tem grande influência sobre a Educação de Jovens e Adultos, exercendo um papel de fundamental importância ao sucesso ou insucesso dessa trajetória em que está envolvido o educando adulto. E, agregadas a sua prática, estão as concepções que o educador tem, quanto ao ser professor.

3 MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada foi embasado em uma pesquisa Qualitativa e a análise de dados foi realizada através do método Hermenêutico, utilizando-se da técnica de análise de conteúdos, o que reuniu as principais idéias retiradas da fala dos professores de Ciências em formação.

A amostra foi composta por 156 licenciandos dos Cursos de Química, Física e Biologia e apresenta um perfil em sua maioria jovem, a idade concentra-se basicamente entre os 21 e 30 anos, a maioria está representada no sexo feminino e ainda, a maioria da amostra não leciona, sendo que dentre os que lecionam a maioria tem experiência de até 03 anos.

O Instrumento de coleta de dados original foi composto por 11 questões abertas e fechadas, sendo apresentado nesse artigo a discussão de alguns dos dados relevantes extraídos das respostas obtidas de algumas das questões mais relacionadas com a EJA e a formação inicial de professores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

As questões propostas pelo instrumento de dados buscaram identificar algumas concepções extraídas da fala dos professores de Ciências em formação e seguem organizadas em tópicos:

a) Motivos que estimularam na escolha do curso

O motivo que aparece com maior incidência para a escolha do Curso de Licenciatura em Ciências é a preferência ou afinidade pelas “matérias” de Biologia, Ciências, Física e Química, sendo que representa quase a metade da respostas da amostra.

É interessante também observar que, em uma das categorias menos apresentadas como preferência na escolha do curso está a pesquisa, o que a primeira vista parece estabelecer uma despreocupação por parte do professor em formação com a importância da pesquisa, que para muitos autores, encontrados na literatura, a pesquisa encontra-se como um fator importante ou fundamental para a formação inicial do professor.

Também, convém observar que, poucos parecem escolher o curso pelo prazer em ensinar, o que talvez ainda seja reflexo de uma amostra que apresenta pouca ou nenhuma experiência de sala de aula, que irá descobrir este “gostar” quando experimentar.

O educando busca na Graduação a sua realização pessoal, a sua meta de trabalho futura, onde se estabelece uma escolha que possivelmente o acompanhe durante grande parte da sua vida. Quanto a isso, Marcovitch afirma que:

O jovem que procura a universidade buscando o conhecimento acaba também encontrando nela um quadro de referência para a sua vida futura. Vai aprender a definir objetivos, alcançar metas, resolver problemas. É evidente que cada uma dessas habilidades ele encontrará na área em que vocacionalmente se encaixar. (MARCOVITCH, 1998, p. 22)

b) O Papel do professor na sociedade

A maioria das respostas identifica o papel do professor como sendo o responsável pela formação do cidadão com senso crítico, que tenha opiniões e modifique a Sociedade em que vive e também identificam o papel do professor como aquele que, ao ensinar também aprende, e que enquanto professor deve ser também educador e estimular a vontade de aprender do aluno.

As respostas obtidas, em sua maioria, possibilitam a visão de que o professor tem um papel fundamental na sociedade, que é formar o cidadão crítico, que saiba defender suas opiniões, que estabeleça as mudanças necessárias à Sociedade, enfim, o papel de formar apenas em conteúdos, mas também contribuindo para a cidadania. Comparando com a literatura, o papel do professor para Córti e Vóvio (2007, p. 71), é fundamental, podendo repercutir tanto de forma positiva quanto negativa na vida escolar e social do educando.

Nesta concepção epistemológica o professor tem a tarefa principal de monitorar o crescimento cognitivo e o amadurecimento pessoal dos estudantes, contribuindo para a construção, por parte de cada um, de um conhecimento científico pessoal, com a dupla característica de ser semelhante ao conhecimento científico estabelecido e ter continuidade com a própria ecologia conceitual (STRIKE; POSNER, 1992).

Quanto ao papel do professor, que tem como responsabilidade a formação do sujeito crítico, Freire argumenta que “[...] que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (FREIRE, 1980, p. 25).

c) Quanto à metodologia utilizada na sala de aula, o licenciado que conclui o curso, está apto a lecionar na EJA?

Esta questão procurou identificar se o licenciando se sente preparado para lecionar especificamente com educandos da EJA. E, conforme as repostas obtidas é possível observar que, a maioria dos licenciandos sente-se preparados. Porém, se for observado o somatório dos alunos que não se sentem preparados e os que se sentem parcialmente preparados, é possível perceber que essa soma totaliza um número maior (46,6%), apesar de muito semelhante, ao número de licenciandos que se sentem preparados (45,2%).

Então, podemos entender a partir desta análise, que os licenciandos em uma parte expressiva, não se sentem preparados para trabalhar com educandos jovens e adultos, o que se estabelece em um fato preocupante.

De acordo com a fala dos licenciandos, em sua maioria, configura-se a prática como sendo a principal responsável pela elaboração ou implementação da melhor metodologia, tendo em vista que a parte teórica, aprendida durante o Curso não se apresenta de forma a preparar o docente em sua totalidade. A literatura apresenta diversas discussões que se referem a este fato, assim como Tardif, (2002, p.48) afirma que o que caracteriza os saberes práticos e experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados e os saberes que são adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da competência em que se encontra o profissional docente.

No caso do Ensino de Ciências, Villani e Pacca (1997), ainda apresentam como sendo um problema o número elevado de estudantes em cada classe e a heterogeneidade de suas capacidades, são fatores que complicam o estabelecimento de metodologias e práticas didáticas adequadas, assim como são complicadores quanto ao comportamento do professor e de seu processo de escolha e organização das atividades didáticas.

Para Demo, a formação efetiva de um professor preparado deve passar pelo aprendizado da pesquisa pois, é de grande valia para a preparação do professor. O professor tem seu lugar, como pesquisador e orientador, para motivar no aluno o surgimento do novo mestre. Faz parte do conceito de criatividade, “saber se virar”, inventar saídas, sobretudo “aprender a aprender”, e isto é profundamente pesquisa. A postura de mero ensino e de mera aprendizagem é mais cômoda, menos

problemática, evita o confronto produtivo entre o mestre maduro e o mestre em gestação. (DEMO, 1990).

d) O Curso de Licenciatura possibilita que o professor em formação tenha toda a qualificação necessária e/ou se sinta preparado para lecionar em sala de aula?

Esta questão buscou identificar se o professor em formação se sente preparado e/ou qualificado, em função do seu Curso de Graduação, para exercer a docência. No entanto, percebe-se que a maioria dos professores em formação presentes na amostra, não se sente totalmente qualificado, apenas parcialmente. Nas respostas obtidas, percebe-se que a explicação deste fato, se encontra no pensamento que o professor em formação tem de que a sua total qualificação será construída posteriormente, quando estiver em contato com a sala de aula, com os educandos, na experiência do dia a dia.

Os professores em formação devem perceber a importância da experiência didática e assim, participem efetivamente da construção de sua aprendizagem atrelada à vivência, assim como conforme afirma, Vilanni e Pacca (1997):

Os Cursos que formam professores devem fazer com que os alunos dêem a priori um significado favorável à experiência didática. Isso pressupõe a antecipação de um esquema afetivo capaz de organizar significativamente o conjunto das atividades propostas, mesmo daquelas que o aluno não pode compreender completamente. Sem esse sentido a priori dificilmente o processo de aprender continuará vivo e eficiente, tornando-se, ao contrário, uma rotina a ser executada com o mínimo de esforço, para o professor e também para o aluno.

É preciso que o professor em formação tenha em vista as *modificações* que ocorrem ao longo de seus processos de aprendizagem. A percepção, por parte dos licenciandos, tanto dos aspectos e/ou elementos de seu conhecimento que se modificam, aproximando-se ou afastando-se das metas institucionais, quanto das suas intenções, seus projetos e seu grau de satisfação, que se alteram, resultando numa maior ou menor identificação com as atividades didáticas, constitui um importante auxílio para uma genuína negociação sobre os rumos do trabalho escolar. (VILLANI; PACCA, 1997).

Assim, como deve-se oportunizar ao professor em formação discussões abertas e autênticas, estimulando-os a levantar questões e a detectar e exprimir suas dúvidas e suas dificuldades, assim como a tomar decisões referentes a seu

envolvimento intelectual nas tarefas escolares. “Esta prática exige um grande domínio do conteúdo disciplinar e uma grande sensibilidade por parte do professor, que, para manter com sucesso o diálogo, deve perceber quais argumentos em favor do conhecimento científico são efetivamente convincentes para os seus particulares alunos.” (VILANNI; PACCA, 1997).

Para Tardif, os saberes do professor continuam a ser desenvolvidos após a sua formação, provenientes da vivência e do cotidiano do professor:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelos e para o trabalho. A experiência do trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que permeia tanto a formação inicial de professores quanto a Educação de Jovens e Adultos é bastante abrangente, existindo a necessidade de que muitos fatores sejam considerados. Neste estudo, buscou-se identificar as percepções dos licenciandos dos cursos de Ciências referentes às estratégias utilizadas no ensino de Ciências na EJA, destacando aspectos de sua atual formação inicial, diante dos caminhos metodológicos necessários ao processo ensino e aprendizagem na EJA e verificou-se que os mesmos afirmaram não estarem totalmente preparados para atuarem na EJA. Entretanto, concordam que somente a experiência em sala de aula dará as condições necessárias para um desempenho adequado e produtivo.

Analisando LIBANEO (2007), o mesmo afirma que grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem, pois, torna-se relevante que é preciso conhecer e saber incorporar as diferentes ferramentas computacionais na educação. Sugere-se que as instituições educacionais elaborarem, desenvolva e avalie práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Ao mesmo tempo reconhecem que na formação inicial tiveram um percentual muito grande de embasamento teórico, muitas vezes distanciado da prática efetiva e coerente. Isto impedia que ocorresse a práxis pedagógica real e construtiva. Ao mesmo tempo verificou-se posturas antagônicas quanto ao uso e vivência da pesquisa na formação inicial e na atuação como docente.

Como aspectos importantes, evidenciou-se o fortalecimento da relação dialética e dialógica entre professor e alunos, a definição e contextualização do objeto de estudo, sendo motivador para o interesse dos mesmos quanto ao objeto, instigando sua curiosidade e motivação e a não concordância da ocorrência de um processo educacional com características behaviorista. Em seu lugar, a vivência de um processo humanista e cognitivista;

É pertinente ressaltar a importância da valorização dos conhecimentos prévios do educando jovem e adulto, diante da contribuição que a riqueza dos saberes oriundos das particularidades da sua vivência proporciona ao seu aprendizado, tornando-o com mais sentido, com mais significativo, mais interessante.

Na sua visão, não foi atribuída muita importância à pesquisa como elemento importante para a sua formação, nem em sua qualificação da docência e estabelecendo um contraponto, estabelece em sua maioria, a percepção de que o professor exerce o papel de educador e estimulador, cuja função é a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Ainda, se estabelece a visão de que, deveria ser instituída em sua formação, uma diversidade maior de práticas que relacionassem a teoria das aulas do Curso de Graduação e a realidade da prática de sala de aula, efetivando a sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA / Ensino Fundamental. Documento Base/2006**. Brasília: MEC, 2007.

COLE, M.; WALKER, S. Teaching and stress. In NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

CORTI, A. P.; VÓVIO, C. L. **Jovens na alfabetização**: para além de decifrar palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação / Ação Educativa, 2007.

DAYRELL, J. T. A escola como um espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DOMINICÉ, P. Cycles de vie et formation des adultes. In NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

HADDAD, S. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In BRZEZINSKY, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares que se entrecruzam. São Paulo/SP: Cortez, 1997.

KLEIMAM, A.; SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LABORIT, H. L' esprit du grenier. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

LEITE, D. **Pedagogia Universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre:UFRGS, 1999.

LEMKE, J. L. **Aprender a hablar ciencia**: lenguaje, aprendizaje y valores. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007.

LLOSA, S. et al. Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. In: SOARES, L. **Aprendendo com a diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCOVITCH, J. **A Universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

NIAS, J. Teaching and the self. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

PERRENOUD, P. La Pedagogie de maîtrise, une pédagogie rationaliste? In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POWELL, M.; SOLITY. Teachers in control. In NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000.

SOARES, L. (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLANI, A.; FREITAS, D.; PIERSON, A. H. C. Integrando as disciplinas prática de Ensino em Ciências e prática de Ensino em Física. **Anais... ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2.,1999.

VILLANI, A.; PACCA, J.L.A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de Ciências. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 23, n. ½, p.196-214, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100011&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 04 ago. 2020.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. In: SOARES, L. **Aprendendo com a diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA INDÍGENA EM RORAIMA: CURRÍCULO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA INDÍGENA RORAIMA: CURRÍCULO PARA SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO (AEE)

PADILHA, Catarina Janira ¹

PERUSSOLO, Leila Soares de Souza ²

Resumo: A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas indígenas têm ocorrido no Estado de Roraima desde o ano 2008, visando atender as prerrogativas das políticas públicas para inclusão, preconizado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena. Neste contexto, apresentamos análises de dados coletados em duas escolas indígenas, localizadas ao Norte do estado que participaram da pesquisa de aporte exploratória – documental – descritiva, haja vista a aplicabilidade do currículo intercultural e fundamentos das práticas inclusivas através do (AEE) durante o ano de 2018. Os resultados apontam que integrar os elementos do currículo intercultural a práticas inclusivas fomentam novos olhares, assim como dinamizam a socialização e o desenvolvimento de ações junto aos discentes com necessidades educacionais especiais (NEE), entretanto, muitos desafios são enfrentados pelos docentes que vão desde a compreensão da comunidade acerca da função do AEE, assim como a ausência do suporte de recursos metodológicos, suporte logístico, acompanhamento especializado e programas de formação continuada para docentes indígenas.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação - UEP/PY. E-mail: catarinajanira@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação, Secretária de Estado da Educação de Roraima - SEED/RR. E-mail: leila.bv.rr@gmail.com

Palavras-chave: Práticas Inclusivas. Docentes Indígenas. Currículo Intercultural. AEE.

Resumen: La implementación de la Asistencia Educativa Especializada (AEE) en las escuelas indígenas se produjo en el Estado de Roraima desde 2008, recomendado por las Directrices Curriculares para la Educación Escolar Indígena. En este contexto, presentamos el análisis de los datos recopilados en dos escuelas indígenas, ubicadas en el Estado del Norte, que participaron en la investigación exploratoria - documental - de análisis descriptivo, considerando la aplicabilidad del currículo intercultural y los fundamentos de las prácticas inclusivas a través del (ESA) durante el año de 2018. Los resultados muestran que la integración de los elementos del currículum intercultural con prácticas inclusivas fomenta nuevas perspectivas, así como agiliza la socialización y el desarrollo de acciones con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sin embargo, se enfrentan muchos desafíos, que van desde la comprensión de comunidad sobre el papel de la AEE, así como la falta de apoyo para recursos metodológicos, apoyo logístico, monitoreo especializado y programas de educación continua para maestros indígenas.

Palabras clave: Prácticas inclusivas. Maestros indígenas. Currículum Intercultural. AEE

1 INTRODUÇÃO

A promoção de práticas pedagógicas tem se tornado um dos maiores desafios da docência nos últimos tempos, por necessitar de vários elementos para que se concretize nos espaços escolares a materialização do currículo, o que muitas vezes não se consegue efetivar no processo ensino e aprendizagem, principalmente quando a escola tem como foco a promoção de práticas interculturais inclusivas, que de fato atenda as diferenças, suas especificidades respeitando sua identidade.

As práticas inclusivas estão presentes nas escolas indígenas de Roraima, visto que os povos originários em sua essência são inclusivos, a cosmovisão sobre essas práticas os diferenciam da lógica do “*karaiwá*” (do homem branco em macuxi), entretanto, muitos aspectos necessitam ser explorados para que as práticas pedagógicas possam dinamizar o currículo, promovendo a aprendizagem de modo que todos os atores do processo, mais especificamente os discentes indígenas com necessidades especiais sejam atendidos em suas especificidades, respeitando suas particularidades, ritmo de aprendizagem e valorizando seu potencial.

O presente artigo que promove o debate sobre a identidade e concepção de currículo na escola indígena. O currículo deve direcionar a prática pedagógica no

fazer docente e sua função no contexto escolar, e constrói perspectivas de formação e identidade profissional, assim como social e educacional na comunidade.

Neste contexto, apresentamos os resultados da análise realizada no período de Fevereiro a Novembro de 2018, por meio da linha de pesquisa Currículo, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad Evangélica del Paraguay abordando o desenvolvimento de práticas inclusivas do AEE integradas ao currículo intercultural em duas escolas indígenas de Roraima, compostas pelo povo Macuxi, Wapichana e Taurepang, na qual fazemos uma reflexão sobre o currículo e as práticas inclusivas no processo de escolarização e integração social do discente indígena com deficiência.

No primeiro momento, analisamos as teorias curriculares para o desenvolvimento pedagógico no processo ensino e aprendizagem, principalmente no contexto da escola indígena, suas inter-relações e implicações para práticas inclusivas, a fim de compreender como são estabelecidas as significações entre identidade, teoria e realidade quanto ao seu papel territorial, ideológico de formação e poder.

No segundo momento, abordamos as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena que direcionam a construção das práticas inclusivas através do Atendimento Educacional Especializado na aplicabilidade do Currículo Intercultural, legitimando o reconhecimento dos movimentos dos povos originários, suas práticas culturais em uma escola que promova a educação multilíngue, específica e diferenciada, uma escola de qualidade que atenda às suas necessidades e formas de culturais reconhecidas e representadas na sociedade.

Por fim, descrevemos as observações realizadas *in loco* nas 2 (duas) escolas pesquisadas e analisamos as percepções dos 04 (quatro) docentes indígenas que atuam no AEE, tendo como foco a compreensão cultural e de participação da comunidade nas atividades voltadas para as práticas inclusivas, a práxis docente no desenvolvimento do currículo Intercultural e os desafios enfrentados para a execução do AEE.

2 CONCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

O currículo é um objeto que precede a teoria, em que só passa a ter funcionalidade quando há significação. O currículo só produz o objeto quando há

compreensão do discurso e significação do que realmente quer se aproximar, de que conhecimento quer produzir e de como esse conhecimento irá ser ensinado.

Sua análise conceitual estabelece a correspondência entre “teoria e realidade”, sendo esta uma representação. Estas definições partem da premissa histórico e cultural, em que a sociedade evolui e reflete no contexto escolar, para tanto o aparecimento de discursos e definições sobre o currículo se tornam inevitáveis, uma vez que esses são os elementos que descrevem os fundamentos epistêmicos de sua criação, haja vista que o “[...] o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideias e formas de entender sua missão e o contexto histórico.” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 12)

O currículo é o resultado da seleção de uma ampla rede de conhecimentos e saberes e de como é justificada a seleção desses elementos. É também um aparelho ideológico de formação e poder (ALTHUSSER, 1985), haja vista a busca pela moldagem e modificação das pessoas que seguirão as diretrizes, deduzindo que tipo de conhecimento é considerado importante a partir das descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal.

Entretanto, a imposição e o controle ideológico do currículo estão enraizados nos sistemas de ensino, estruturados através das disciplinas em que os seus conteúdos exploram explicitamente as crenças sobre as estruturas sociais e técnicas. O contraponto sobre a submissão e dominação se materializa através do ato discriminatório dos mecanismos de seleção: o discente dominado, subordinado e expulso da escola antes de chegarem aos níveis de aprendizagem sobre os atos e habilidades das classes dominantes.

As relações entre ensino aprendizagem se estabelecem no processo de imposição do que está sendo transmitido e na ocultação do que de fato se aprendeu, ou seja, há uma dupla violação de dominação tanto social quanto cultural, principalmente quando o currículo não está para o desenvolvimento de uma comunidade indígena, que ao longo de sua história, sempre teve a imposição cultural e social do dominador em detrimento a sua, no seu processo de escolarização.

Para tanto, é preciso que os atores do processo ensino e aprendizagem: docentes, discentes e comunidade escolar sejam protagonistas da produção do conhecimento, que tenham a autonomia como elemento basilar para a

reorganização, adequação e adaptação curricular em seus projetos pedagógicos como fortalecimento do processo em suas comunidades e garantia de seus direitos.

As escolas das comunidades indígenas buscam esse protagonismo e autonomia, como modo de ruptura do processo colonizador através da prática escolar, que sempre perdurou ao longo da história. Mesmo havendo legislação que assegure a escola específica, intercultural, diferenciada e inclusiva, há uma prática curricular que impõe no contexto escolar o que venha a ser explorado e a forma de como deva ser executado.

Os povos originários tem seu sistema próprio de educação e ensino pautados em seus saberes tradicionais, concepções epistemológicas da cultura, tempos e processos de aprendizagens, etnoterritorialidade, infâncias, diferenças, prática docente e da comunidade, cosmovisões, faz com que os movimentos tragam como centro do debate a busca pelo real sentido desse currículo, sua emancipação e a aplicabilidade na comunidade.

Ainda assim, as comunidades buscam também meios de compreender e aprender como os sistemas de vida dos não indígenas funcionam, como forma de interagir e dialogar com grupos sociais que estão em torno de suas comunidades, promovendo assim o diálogo intercultural e proposições didática e pedagógica que se aproxima com a realidade de sua comunidade. (BERGAMASCHI, 2012, p. 10)

Compreende-se que a escola não atua pela inculcação da cultura dominante aos discentes, mas a forma de como o processo vem sendo desenvolvido no currículo escolar indígena acaba sendo um mecanismo de exclusão, pois está baseado na cultura do dominante, sendo expressa na língua e código dominante, não sendo compreendido esse código, não se sentem à vontade ao clima cultural e afetivo estabelecido por esse código, portanto, não sendo compreendido, tornando – se assim não significativo como vem sendo desenvolvido. Para tanto, se faz necessário que seja possibilitado no AEE à imersão cultural do indígena, principalmente em sua proposta pedagógica para que o currículo possa atender de modo real ao indígena com deficiência.

3 O CURRÍCULO INTERCULTURAL ESCOLAR INDÍGENA

O currículo intercultural está pautado nos aspectos culturais em que não estão separados das questões de poder. É um movimento legítimo de reivindicação

dos grupos sociais para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

Tem sua origem nas bases e grupos de resistência social criticando o processo educacional/curricular não acessível a essas bases, contrapondo o cânone literário, estético e científico do currículo tradicional que privilegia a cultura europeia. Nessa perspectiva, o currículo deveria incluir uma amostra representativa das contribuições das diversas culturas.

Para que essa igualdade de direitos seja construída faz-se necessário que a escola e a sociedade de modo geral, tenham um olhar mais atento para perceber as diferenças que são constitutivas da humanidade. Ao longo da história, nos diferentes processos de colonização, algumas diferenças foram superiorizadas, consideradas padrão e outras marginalizadas e estereotipadas. Nascimento (2017, p. 307) considera que o currículo para ser intercultural necessita ser constituído por meio de:

[...] um processo de construção de *outro* conhecimento, de *outra* prática política, uma *outra* forma de pensamento em oposição a modernidade e à colonialidade. [...] é preciso, *descolonizar o saber*, pois um povo não consegue sua autonomia por meio de um ato político de separação do Estado colonizador. Para que se consiga essa autonomia, é fundamentalmente necessária a elaboração de *outra* ideologia capaz de subverter as formas de pensar e de agir que o Estado lhe impõe.

Concordamos com o autor no sentido que é preciso a escola ter autonomia para romper com a visão hierarquizada que em nome de um projeto de dominação, exploração e colonização construiu a inferiorização do outro.

A perspectiva intercultural reconhece a complexidade da educação, questionando os aspectos centralizadores, monoculturais do currículo, nos instigando a pensar sobre os múltiplos aspectos de forma radical, assim como promover o debate sobre sua construção, uma vez que ele está permeado por questões culturais que não são neutras. Entretanto, não mais é possível considerar as diferenças culturais de maneira superficial, trivializada, somos desafiados a pensar o currículo a partir do chão da escola, considerando todas as diferenças que a constituem.

Moreira e Silva (2011, p. 38) afirmam que “o currículo está, assim, no centro das relações de poder”. Como questão central nas relações de poder é um campo de construção, desconstrução, significação, ressignificação de sentidos, valores,

espaço de lutas e possibilidades para a construção de uma educação pautada na igualdade de direitos.

Pensar a educação intercultural significa acreditar que é possível reinventar a escola, é pensar em um currículo que interaja e compartilhe conhecimentos entre culturas até então negadas, silenciadas que possam ser significadas, ressignificadas e incluídas no espaço/tempo escolar. (CANDAU, 2008, p. 59).

Faz sentido cada vez mais pensar a educação e o currículo a partir da perspectiva intercultural para a construção de um tempo espaço em que seja possível o diálogo entre diferentes saberes, diferentes culturas, como um veículo de articulação da equidade de direitos no processo de construção de sujeitos que possam viver suas diferenças sem serem vistos como inferiores.

Sendo o currículo um lugar, espaço, território e trajetória, permeada por relações de poder, queremos reiterar a necessidade da reinvenção da escola e do currículo para que a construção de sujeitos democráticos e atentos às diferenças.

O currículo intercultural na educação escolar indígena é uma construção social, intencional, resultado de lutas e resistência, em que cada grupo que traz como protagonismo a autonomia de dialogar com a comunidade sobre suas práticas culturais, saberes tradicionais, cosmovisões e inter-relações com outros grupos étnicos, como forma de se relacionar com o conhecimento, assim como a busca pela ruptura do conhecimento ocidental imposto desde o processo de implantação das escolas para catequização e colonização das comunidades.

Conforme SECAD/MEC (2007, p. 53):

A interculturalidade que fundamenta a Educação Escolar Indígena, na sua vertente de valorização dos etnoconhecimentos, das formas próprias de constituição e transmissão desses saberes e de contextualização às realidades sociolingüísticas de cada povo indígena, devem ter como formas de expressão produções textuais manifestas em variadas linguagens e suportes comunicativos.

Os saberes tradicionais, costumes, ritos, conceitos etnoterritoriais, culturais, sociais, lingüísticos, identitários são a essência na produção de material didático/pedagógico pelos docentes indígenas, necessita ser dialogado e constituído com a autoria/protagonismo dos envolvidos.

Os *Amooko* e *Ko'ko* (vovô e vovó em na língua do povo Macuxi), sábios, discentes, lideranças da escola e comunidade, são elementos atuantes que

fomentam a comunidade educativa indígena, sendo esta responsável pela construção e significação de um currículo intercultural que busca a promoção de conhecimento, da interação e principalmente a autonomia para o processo ensino e aprendizagem.

Para o Referencial Curricular Indígena - RCNEI (2002, p. 23) os saberes culturais transcendem os espaços da escola, pois é na integração das diretrizes do currículo formal com os ensinamentos da comunidade, seus saberes e valores que fomentam a dinâmica escolar, uma vez que: “[...] as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais.”

Faz-se necessário considerar o processo histórico e discursivo na construção da equidade, assim como os elementos que fomentam o debate sobre identidade, diferença e poder estão constantemente em evidencia e em processo de mudança e transformação.

As transformações só são possíveis quando as comunidades escolares se tornam protagonistas do currículo, constituindo sua identidade e delineando objetivos que pretendem desenvolver através de seu projeto educacional, delimitando os procedimentos a serem adotados, construindo assim seu projeto pedagógico, suas regulamentações e diretrizes de organização, gestão e práticas curriculares.

Nesse contexto, o currículo se transforma em um documento de identidade (SILVA, 2017) que necessita ser compreendido e debatido no processo ensino aprendizagem, portanto, desconstruindo as narrativas hegemônicas que o compõe. Consideramos que os espaços interculturais são aspectos identitários das escolas, por estarem em constante construção de estratégias de luta e resistência para manutenção e sobrevivência dos povos originários.

Os espaços interculturais na escola se corporifica através da sua essência, cultura, saberes, tradições, relações sociais, assim como o compartilhamento de saberes de outras culturas para compreensão da lógica das sociedades não indígenas, ou seja, a lógica do *Karaiwá* tão imersos e ocultos nas comunidades, implantadas desde a prática de catequização oriunda do processo de colonização, ainda tão presentes e marcadas nas situações de ensino e aprendizagem.

Enfim, o Currículo Intercultural na Escola Indígena necessita ter como essência, a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas como o

resultado de um processo de construção cultural e social, portanto, focaliza a produção de conhecimento como epistemologia social. Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação cultural e social.

4 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA INDÍGENA

A promulgação da Constituição Federal de 1988 possibilitou a sociedade brasileira o reconhecimento dos direitos fundamentais e a importância sobre o intervir e reestruturar a convivência entre todos os grupos sociais.

Este dispositivo marca o início de uma caminhada pela busca de equidade entre os grupos sociais, e a ruptura dos comportamentos discriminatórios e de desigualdade, o reconhecimento do exercício da cidadania, suas especificidades e diferenças sociais, promovendo assim o protagonismo dos movimentos de reconhecimento dos povos originários, conforme o art. 231 da CF/88. O reconhecimento da pessoa com deficiência está regulamentada na Lei n.º 7.853/89 que estabelece normas para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. (CORDE, 1989)

As escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, provenientes de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. É direito conquistado que a pessoa com deficiência tenha acesso à escola que atenda as especificidades multiétnicas.

No aspecto educacional, um vasto marco legal reconhece o direito à educação que atenda a todas as especificidades sociais, culturais e principalmente de acessibilidade tendo como foco o respeito às diferenças, haja vista o art. 205, que legitima a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, ratificado no art. 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Como política educacional da Educação Especial em todas as modalidades de ensino a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantida no art. 208, inciso III em que a “[...] efetivação do acesso à pessoa com deficiência a

educação, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dispõem ainda, no art. 227, a criação de serviços de AEE e a remoção de barreiras arquitetônicas e sociais, retratadas nos preconceitos sociais existentes.

Nas escolas indígenas, o AEE é assegurado no art. 11 das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, reconhecendo que à construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes e de práticas das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático e pedagógico em que processo de mudança tem um ponto decisivo na construção do projeto pedagógico da escola, pois

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professor, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 121).

A LDB 9.394/96, em seus art. 58 e 59 reforçam nas Diretrizes da Educação Nacional, a responsabilidade ao declarar que deve ofertar os serviços especializados com currículos e métodos que atendam as necessidades dos discentes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) enfatiza a importância do acesso ao ensino, à transversalidade, a formação dos docentes e conscientização da comunidade escolar e envolvimento da família nas atividades.

As diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena (2013, p. 407) determinam no art. 11 § 1º e § 3º os sistemas de ensino garantam a acessibilidade dos conteúdos e recursos didáticos atendendo aos preceitos linguísticos, identitários e culturais das comunidades.

Para compreender a aplicabilidade desses dispositivos a pesquisa realizada nas duas escolas pontuam que o processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em Escolas Indígenas em Roraima, iniciou em 2008, buscando promover processo de aprendizagem respeitando suas especificidades, assegurando o respeito aos saberes tradicionais fomentados através do currículo intercultural, respeitando os aspectos culturais, as relações interpessoais e intrapessoais vividas na escola, modificações, espaços temporais, didático-

pedagógicos e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e a adaptação dos discentes ao grupo.

As escolas fundamentam-se no princípio da igualdade de direitos, com foco na promoção de uma escola democrática para todos, sem discriminação, buscando rever periodicamente concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social, assim como fomentar e garantir não somente o egresso do discente com deficiência, mas a sua permanência no decorrer de toda escolarização.

Buscam também atender o art. 1º das diretrizes de atendimento as pessoas público alvo da educação especial, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, assegurando as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais e adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

As ações realizadas nas comunidades consideram os pais e/ou responsáveis como parceiros essenciais para o processo de inclusão dos discentes aos ambientes educacionais, tendo como meta promover o desenvolvimento das potencialidades dos discentes que apresentam necessidades educacionais, reconhecendo suas diferenças e sendo socialmente respeitado, valorizando-os diante de suas especificidades, inserindo-os da melhor maneira possível no grupo social, primando pela equidade e postura democrática junto às comunidades escolares.

Compreender o desenvolvimento das práticas inclusivas nas escolas requereu durante a pesquisa, que fossem analisados os aspectos culturais e de envolvimento da comunidade no contexto escolar e sua visão quanto à visibilidade do discente indígena com deficiência e como a inclusão é realizada no contexto escolar.

Todavia, os docentes sentem dificuldade quanto à conscientização e ruptura dos paradigmas da família dos discentes e da comunidade quanto a SRM, uma vez que para os mesmos a SRM é o espaço para realização de procedimentos de estímulo motor similar a fisioterapia, pois no âmbito cultural as crianças são consideradas como “doentes” e que essas manifestações ocorreram porque a família não seguiu os conselhos dos anciãos, dos “mais velhos”, fazendo com que

aumento o aparecimento de crianças “doentes” (deficiência), o que antes não era visto.

Os docentes entrevistados enfatizam que a comunidade não tem muito conhecimento sobre a inclusão, ainda se tem pouco entendimento sobre a pessoa com deficiência e a inclusão dessas crianças na escola precisa ser esclarecida para a comunidade. As comunidades entendem que o principal fator que tem promovido o aparecimento de crianças com deficiência está voltado às alterações genéticas, alimentares e desnutrição na gravidez, ou seja, a problemática voltada pela proximidade consanguínea e má alimentação no período gestacional.

Esse novo contexto, tem provocado mudanças referente à visão de comunidade frente a deficiência entre os “parentes”, denominação dada pelos indígenas como preceito de identificação do grupo étnico, em que muitas vezes a comunidade não sabe como lidar com a deficiência, busca ajuda e apoio dos órgãos como CRAS, entre outros, pois nos dias atuais a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar é muito discutido devido às diversas barreiras existentes no contexto social e educativo, fazendo com que a comunidade tenha hoje a clareza que é preciso apoiar e que vem aos poucos aprendendo em conjunto como ajudar a incluir essas crianças na escola.

Verifica-se que as comunidades escolares fomentam a realização de todas as atividades que integram o contexto social, cultural, pedagógico e político, onde são tratadas as questões debatidas pelas famílias, na participação dos eventos nas comunidades, mas que precisam acompanhar de modo mais próximo à prática pedagógica e aprendizagem de seus filhos.

Entretanto, as comunidades possuem dificuldade na compreensão sobre a função da SRM, pois é preciso conhecer mais sobre sua funcionalidade para de fato acontecer a participação no processo de inclusão, para tanto, os pais precisam estar mais integrados às atividades escolares dos discentes, pois os mesmos somente comparecem a escola quando solicitado e nas reuniões da comunidade escolar, é preciso também que tenham a clareza sobre o papel docente. A equipe escolar procura passar mais informações nas reuniões de como funciona a SRM.

Compreendemos que de modo cultural as pessoas com deficiência nunca passaram despercebidos perante a cultura de sua comunidade ou etnia, uma vez que compreendemos que a cultura se constitui como representações dos sistemas de símbolos, signos e significados constituídos pelas interações, valores,

identidades e diferenças estabelecidos pelos grupos sociais. (BOTELHO, 2001, p.2 *apud* CANEDO, 2009, p. 5).

Quanto ao desenvolvimento do currículo intercultural integrado às práticas inclusivas, os dados apontam que o currículo é compreendido pelos docentes como diretriz do planejamento e da organização escolar, e que faz parte do projeto pedagógico, que compartilha saberes, tendo como elemento a identidade e contextualização do conteúdo local das comunidades com outras culturas.

Deste modo, o currículo é desenvolvido no AEE buscando trabalhar a realidade de cada um, com atividades voltadas de acordo com a cultura e língua materna: Macuxi, Wapichana e Taurepang das comunidades junto ao discente com deficiência na sala comum, assim como no AEE.

Os docentes têm como expectativas ampliar atividades voltadas para as práticas inclusivas, o currículo intercultural explorando as identidades e culturas de cada povo, promovendo a integração, interação e compartilhamento de experiência, desenvolvendo o espírito de cooperação e respeito entre os discentes, docentes e toda comunidade escolar.

Os dados nos direcionam a necessidade do aprimoramento do processo de mediação, entretanto, com condições básicas para que essas ações mediadas possam ser concretizadas, nos remetendo a Vygotski (1996) *apud* Martins (2016, p. 111) quando enfatiza que a superação das bases estruturais cognitivas se dá pelo “[...] desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado, [...] sua evolução reside, por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento.”

É preciso também, compreender o que é currículo e de como as práticas metodológicas são constituídas no fazer na Educação Intercultural, redimensionando toda a perspectiva das práticas inclusivas no AEE. Arroyo (2013, p. 13) enfatiza que o currículo escolar se dá “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.”

Ressignificar o currículo escolar por meio da problematização é potencializar os conhecimentos culturais, fazendo com que seja legitimado o direito da “diferença como diferença”, promovendo a identidade escolar e não sua imposição de um

sistema que não atenda as reais necessidades da comunidade como um todo. (BACKER, 2015, p. 143).

Assim, o currículo fomenta a reflexão do que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar?, perguntas essas fundamentais a práxis pedagógica como elemento para a promoção da humanização da sociedade que se quer ter, gerando além de conhecimento a promoção de sua identidade. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7).

Compreende-se que o currículo é ação, pois é partindo dele que a escola contribui para formação de indivíduos na sociedade, é construção de conhecimento e de saberes que são vivenciados e experiências no cotidiano, estabelecendo relações entre pessoas, culturas, o currículo é identidade.

Neste contexto, os docentes indígenas entrevistados reconhecem a SRM como o espaço para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para desenvolvimento do currículo específico e diferenciado de modo significativo à vida escolar, disponibilizando recursos e serviços para a realização do AEE de forma complementar ou suplementar. (NOTA TÉCNICA 11/2010)

Entretanto, pela ausência de material didático especializado para o desenvolvimento das atividades, os docentes buscam elaborar materiais de apoio para o discente atendido no AEE, quer seja na SRM ou sala comum do Ensino Regular, utilizando atividades xerocadas, atividades de grupos e jogos realizados, entre outros.

Ou seja, o fazer docente fica comprometido pela ausência das condições laborais, entretanto, sempre estão em busca de realizar algo a mais em sua práxis, compreendendo que sua atuação está na produção do trabalho educativo.

Reconhecem também que o AEE é conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, tendo como função identificar, elaborar e organizar materiais adaptados que oportunize a acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos discentes, considerando suas necessidades específicas, buscando orientar a família e o discente quanto à importância da participação nesse atendimento.

Porém, a ausência de condições funcionais, vivenciadas nas escolas está relacionado à seletividade da oferta de um sistema de ensino de qualidade, gerando

a exclusão, o que no Brasil se tornou algo utópico em virtude do mau gerenciamento dos sistemas, promovendo assim “[...] uma oferta limitada de educação, que força desempenho desiguais, esforce-se ou não sistema para oferecer oportunidades iguais”. (CONNEL, 2018, p. 23).

Para Gentili (2008, p. 37), a problemática está nas:

[...] oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual o que questiona o próprio sentido do direito à educação ao transformar um bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele.

Porém, as dificuldades que muitas famílias tem ao encaminharem os discentes atendidos no contra turno, faz com que o atendimento seja realizado em um momento nas escolas e em outro momento o atendimento domiciliar, devido as condições de acesso ao transporte escolar, conforme cronograma elaborado em parceria com a equipe pedagógica, pais e/ou responsáveis.

Quanto aos procedimentos da prática metodológica, as equipes pedagógicas reconhecem a importância da elaboração do planejamento para atender as diferenças na aprendizagem dos discentes. Entretanto, o currículo para ser aplicado, desenvolvido, vivido, requer estratégias para execução, nesse sentido o plano é a ferramenta que faz com que os elementos curriculares possam se materializar no contexto escolar.

Consideram que o planejamento é organização, haja vista a aplicabilidade de estratégias metodológica para que temas/conteúdos sejam explorados pelo docente e que a aprendizagem possa ser alcançada. Os docentes das SRM elaboram os planos de atendimento após estudo de caso, para os entrevistados, o estudo de caso é realizado por meio de informações e relatório referente ao discente tendo como indicadores suas potencialidades e suas dificuldades de aprendizagem, o percurso do seu desenvolvimento e tempo de realização das atividades propostas.

Através das informações do estudo de caso que o plano de AEE é elaborado, de acordo com as necessidades dos discentes, em parceria com os docentes da sala regular o plano individual e em grupo. Essa prática se torna essencial no AEE, pois, exige do docente a reflexão sobre o que planejar? como planejar? e para a quem planejar?, considerando as especificidades do discente que necessitam ser considerada e atendida.

Para Marsiglia (2010), “[...] a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo.” Enfim, o currículo e o planejamento caminham lado a lado e no AEE são elementos fundamentais para que a prática docente possa ser significativa no processo de mediação da aprendizagem.

O estudo de caso faz com que o docente conheça o histórico da criança, suas preferências, seus desejos, suas individualidades, assim como a realização da observação in loco no contexto escolar e nos momentos de interação com seus pares, e aplicação de atividades de verificação para identificar as potencialidades do discente.

As escolas buscam trabalhar com os discentes atividades de língua materna, música e danças tradicionais, pinturas corporais, percepção estimulada pelos alimentos típicos e confecção de colares indígenas, permitindo analisar seu desenvolvimento nos aspectos linguísticos, sociais, psicomotores e cognitivos, com vista a estimulação para que a aprendizagem aconteça.

Os projetos desenvolvidos pelas escolas integraram os temas do cotidiano da comunidade nas ações desenvolvidas pelo AEE, por meio da orientação e estímulo a participação da comunidade e família integradas a proposta pedagógica da escola, no trabalho colaborativo, palestras e festividades. Os projetos buscaram adaptar o currículo escolar nas atividades para os discentes com deficiência.

Os docentes adaptam materiais didáticos, com a utilização recursos naturais das comunidades e materiais reaproveitados de sucata, tendo como fonte orientadora nas produções o uso de plataformas digitais e tecnologias de comunicação para captar sugestões e orientações de atividades.

As relações entre os conteúdos e o suporte dos docentes das SRM nas atividades da sala de aula regular ocorrem por meio de projetos que acontecem nas escolas envolvendo os docentes e discentes, para tanto, os entrevistados elencam que a sala multifuncional necessitar ter equipamentos e materiais lúdicos para promoção de bom trabalho colaborativo para inclusão.

Consideramos que um dos elementos principais das práticas inclusivas se refere à interação dos discentes com NEE junto aos demais discentes, docentes e comunidade escolar, no qual, observa-se que a integração é boa, mas precisa de uma maior articulação das equipes escolares, para buscar estratégias de conscientização e aprofundamento sobre as práticas de inclusão, pois, incluir não é

só efetivar a matrícula, mas valorizar a diversidade e estimular o potencial cognitivo para melhor desempenho em todos os aspectos do desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo, motor, psíquico, a fim de que se possa efetivar o direito destes estudantes à educação.

Diante disso, buscam promover dentro de suas possibilidades e recursos loco regional a prática didática de acordo com suas realidades, adequando o plano de aula e atividades conforme o ritmo de aprendizagem e especificidades, considerando as potencialidades dos discentes através das observações realizadas no dia a dia na sala de aula e relatórios descritivos.

Essa compreensão é explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais quando coloca que o atendimento educacional na infância necessita de “práticas educacionais e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-se que ela é um ser completo, total e indivisível”. (CNE/CEB nº 01/99)

Observa-se que as escolas buscam desenvolver a interação das experiências vividas pelos discentes com o conhecimento científico, modificando a forma de agir, a partir de sua visão do mundo relacionada à cultura e o meio social em que estão inseridos. A participação efetiva das comunidades no compromisso dos desafios educacionais, desperta para uma ação mais comprometida com as transformações sociais, desencadeando uma sociedade norteada com maior equidade social e oportunidade igualitária para todos.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, os docentes consideram que as atividades desenvolvidas nas SRM tiveram pequenos avanços, mas que contribuem para o desenvolvimento dos discentes atendidos pelo AEE, assim nas comunidades, uma vez que a SRM contribui na inclusão dos discentes com deficiência e a formação de docentes para trabalhar na sala.

Fica explícito que maior dificuldade dos docentes em trabalhar na SRM está na falta de orientação de docentes especializados e de capacitação na área de AEE, através da Secretaria Estado da Educação - SEED/RR, uma vez que na ausência de programas de formação, os docentes até 2018 não haviam recebido nenhuma formação continuada específica por parte da coordenação da Educação Especial, assim como da Divisão Indígena voltado para a temática, não cumprindo assim o § 5º da DCNEI (2013, p. 407).

Outro aspecto considerado trata da não oferta dos materiais e suporte de recursos pedagógicos, a expectativa de que em cada ano letivo que se inicia a esperança de terem condições materiais para que se possa aplicar e desenvolver o plano de atendimento em uma sala com todos os equipamentos necessários aos discentes para desenvolver melhor o trabalho. Neste aspecto, o § 2º da DCNEI (2013, p. 407) recomenda que:

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Os materiais e mobiliários se tornam signos ricos em significados que durante a práxis são ferramentas mediadoras que “introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo.” (VYGOTSKI, 2001).

A práxis docente ao fazer uso de ferramentas didáticas promove a transformação da experiência sócio-histórica, sedimentando conceitos transmitidos, realizando assim, a apropriação de saberes e conhecimentos através das interações, promovendo, portanto, a humanização. Outro elemento essencial no AEE refere-se ao processo avaliativo, no qual os indicadores da pesquisa direcionam que os docentes se pautam no plano de avaliação desenvolvido em parceria com os docentes do ensino regular, debatidos e elencados em reuniões pedagógicas, no planejamento em grupo e na elaboração de recursos didáticos específicos.

Os indicadores avaliativos do processo ensino-aprendizagem no AEE tem foco no desempenho desses discentes e se dá por meio dos relatórios de acordo com seu desenvolvimento processo ensino-aprendizagem na escola regular.

Desta forma, os procedimentos avaliativos focalizam aspectos ligados ao desenvolvimento das habilidades e competências, levando em consideração os fatores sociais, emocionais, de linguagem e o nível de aprendizagem refletindo sobre as condições de aprendizagem oferecidas, e adequando a sua prática as reais necessidades apresentadas pelos discentes, sendo utilizados registros descritivos, portfólios, ficha de registro e observação, e relatos de experiências orais ou escritas,

atividades experimentais para que estes acompanhem suas conquistas e tornem-se consciente de suas dificuldades e avanços.

Para tanto, a formação inicial e continuada se torna imprescindível aos docentes indígenas, pois, o AEE é uma oportunidade, um novo fazer pedagógico em que a realidade pedagógica e social faz com que o docente tenha uma visão ampliada e crítica dessa realidade, uma vez que, neste espaço é possível conhecer a fundo o histórico de vida, suas limitações, suas potencialidades e de como este é reconhecido na sociedade.

Gasparin (2015, p. 2-3) corrobora que nessa perspectiva, o docente tenha novos pontos de partida para sua condução didática, para um novo pensar à “[...] realidade social mais ampla, [...] este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender o conhecimento em suas múltiplas faces dentro do todo social.”

A formação docente para práticas inclusivas oportunizam o repensar sobre os mitos e estereótipos atribuídos aos discentes indígenas com NEE, pois neste contexto, se torna possível conduzir as intervenções didáticas considerando suas crenças e significados. (SILVA; BRUNO, 2016)

A prática docente perpassa pela promoção de ações mediadas para a aprendizagem, assim como adaptação curricular que atenda a formação histórico social do indivíduo. (VIGOTSKY, 1998). Essa prática possibilita a ruptura, barreiras atitudinais e culturais influenciam as relações sociais, as formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos, garantindo a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efetiva, o respeito à identidade e a igualdade de oportunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o Currículo Intercultural e as Práticas Inclusivas fomentam o debate referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação do AEE com a comunidade escolar.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes

emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade. Ao longo da pesquisa podemos constatar que as escolas por mais que queiram desenvolver um bom trabalho junto com os discentes com NEE, tem enormes desafios que vem desde a precariedade da estrutura física e ausência de materiais.

Entretanto, verificamos que há muita vontade no fazer docente que têm sido desenvolvidas as atividades conforme as aprendizagens adquiridas ao longo da formação acadêmica e principalmente na formação solitária, individual dos docentes entrevistados, no qual é unânime que se faz imprescindível a formação para o AEE, integrada aos preceitos culturais, conforme a designação do currículo intercultural.

Aliás, o currículo intercultural só se torna pleno quando as atividades integram a real vida da escola e da comunidade e não apenas com o desenvolvimento de projetos desenvolvidos com datas comemorativas ou atividades integradas, ou até mesmo por ser ofertado o componente de Língua Materna.

Percebe-se que as ações seguem conforme os ensinamentos oriundos da pedagogia ocidental, em que se deve cumprir o que o *Karaiwá* propõe para que se possa ter assegurada à aprendizagem. Outro fator se refere à própria negação da identidade das gerações atuais, dificultando assim a continuidade dos conhecimentos tradicionais.

Acreditamos que as práticas inclusivas contribuem para a dinamização das atividades planejadas para que o currículo intercultural possa ser aplicado, acolhendo todo indivíduo independente das diferenças e culturas, entretanto, trabalhar as línguas indígenas com os discentes apresenta maior dificuldade em trabalhar o currículo intercultural no AEE.

Considera-se que as políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar Inclusiva pautada nas diretrizes curriculares da Educação Indígena, não foi em nenhum momento na última década respeitada e muito menos pensada em ser implementada conforme as exigências do Marcos Legais, demonstrando assim o total descaso dos gestores da SEED/RR desde o ano de 2008, ano de implantação das SRM no Estado e principalmente nas comunidades indígenas até 2018, período de coleta e análise dos dados.

Apesar de todas as diversidades, considera-se que as escolas pesquisadas em questão são inclusivas em sua essência, não havendo separatismo, ou ato discriminatório devido às condições dos discentes inclusos, buscando ambas as instituições oferecer o que tem de melhor, o que eles possuem.

Há necessidade também dos docentes terem maior acompanhamento das equipes especializadas para que possam compartilhar suas angústias, tirar dúvidas e trocar experiências, pois, ações como estas se transformam em práticas de formação em serviço, além de dar uma maior segurança ao docente.

Portanto, desenvolver práticas inclusivas respeitando as identidades culturais na construção de práticas inclusivas no processo de escolarização, de socialização e integração do discente com NEE atendido nas escolas indígenas, fomentam a humanização, a evolução social e educacional na prática docente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, M. G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACKES, J. L.; OLIVEIRA, R.T.C.; PAVAN, R. (orgs.). **Políticas educacionais currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BERGAMASCHI, M. A; DALLA ZEN, M. I. H; XAVIER, M. L. M. F. **Povos indígenas e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05/10/1988. Senado Federal biênio 2015/2016. Brasília, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1989.

BRASIL. **Decreto 7611/11**. A educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos da SECAD 3**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases - Lei nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Nota Técnica n. 11/10**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/09**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, SEESP, 2009.

BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

CANEDO, D. Cultura é o quê? Reflexões sobre o conceito de cultura de cultura e a atuação dos poderes públicos. V ENECULT. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2009. p. 01-14. **Anais...** Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45- 56. , jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P.; APPLE. M. W. **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GENTILI, P.; APPLE, M. W. **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

NASCIMENTO, R. N. F. **Antropologia, interculturalidade e educação indígena em Roraima**. Curitiba: Appris. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 1997.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M., DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. In: MILLER, S.; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. p. 44-57– Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PADILHA, C. J.; PERUSSOLO, L. S. S. Saberes tradicionais e a formação docente indígena: a promoção do currículo intercultural nas práticas de inclusão em escolas indígenas de Roraima – Brasil. In: DIAZ, J. M. H; POZZER, A.; CECCHETTI, E. **Migración, Interculturalidad y Educación**: impactos y desafíos. Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad Salamanca, 2019. p.473-496.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias de Dourados-MS. **Rev. Comunicações Piracicaba**, v. 23, n. 3, p. 241-258, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo II. 2.ed. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



PRESTAÇÃO DE CONTAS DAS ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS DE CACHOEIRINHA, GRAVATAÍ E CANOAS

PROVISION OF ACCOUNTS OF ENTITIES WITHOUT PROFITABLE PURPOSES OF CACHOEIRINHA, GRAVATAÍ AND CANOAS

LIMA, Jéssica de Campos ¹
SANTOS, Jéssica Oliveira dos ²
SILVA, Filipe Martins da ³

Resumo: Tendo em vista que o terceiro setor foi desenvolvido ao longo dos anos, surgindo entre 1960 e 1970 com a finalidade de suprir a falha do Estado em prestar serviço público a sociedade, e utilizando de recursos oriundos do setor público e privado, essas entidades devem ser transparentes com as demonstrações contábeis, sendo assim pesquisa-se sobre as demonstrações contábeis divulgadas pelas entidades filantrópicas dos municípios de Gravataí, Cachoeirinha e Canoas, a fim de mostrar quais documentos são divulgados. Para tanto é necessário definir quais são as entidades dos municípios já citados, verificar quais divulgam as demonstrações e citar quais são esses documentos divulgados. Realiza-se então uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, caracterizada por uma pesquisa documental visando à análise de dados. Diante disso, pode-se observar ao longo do trabalho o apontamento das entidades que não divulgam que são a maioria

¹ Estudante do curso de Ciências Contábeis do CESUCA Faculdade Inedi. E-mail: jessicadlima_@hotmail.com

² Estudante do curso de Ciências Contábeis do CESUCA Faculdade Inedi. E-mail: jessica_odosantos@hotmail.com

³ Mestre em Controladoria e Contabilidade. Professor do CESUCA Faculdade Inedi. E-mail: filipemdasilva@gmail.com

delas e as que divulgam é feita uma análise pontual dos documentos divulgados utilizando como critério prestação de contas, balanço patrimonial, demonstrativo de resultado do período, notas explicativas e relatório de auditoria se houver com o intuito de averiguar a fidedignidade das informações divulgadas. Em caso de não possuir o documento, será analisado o documento que entidade disponibiliza. O que impõe a constatação de que nem todas as entidades pesquisadas divulgam de maneira pública, e cada uma delas dispõem em caráter público determinados documentos, algumas demonstrações contábeis, outros apenas relatórios, notas fiscais, conciliações bancárias, comprovantes de pagamento de impostos etc. Isso foi apontado em cada uma delas quais documentos são divulgados.

Palavras-chave: Entidades filantrópicas. Prestação de contas. Demonstrações contábeis.

Abstract: Bearing in mind that the third sector was developed over the years, appearing between 1960 and 1970 with the purpose of filling the State's failure to provide public service to society, and using resources from the public and private sector, these entities they must be transparent with the financial statements, thus researching the financial statements disclosed by the philanthropic entities of the municipalities of Gravataí, Cachoeirinha and Canoas, in order to show which documents are disclosed. For that, it is necessary to define the entities of the municipalities already mentioned, to verify which are disclosing the statements and to mention which are the documents disclosed. A descriptive research is then carried out, with a qualitative approach, characterized by a documentary research aimed at data analysis. Therefore, it is possible to observe throughout the work the appointment of the entities that do not disclose that they are the majority of them and those that do disclose a punctual analysis of the documents disclosed using as accountability criteria, balance sheet, income statement for the period, explanatory notes and audit report, if any, with a view to ascertaining the reliability of the information disclosed. In case of not having the document, the document that the entity makes available will be analyzed. This leads to the realization that not all surveyed entities publicly disclose, and each of them has certain documents, some financial statements, others only reports, invoices, bank reconciliations, tax payment receipts, etc., in the public domain. This was pointed out in each of them which documents are released.

Keywords: Philanthropic entities. Accountability. Accounting statements.

1 INTRODUÇÃO

Sob a ótica da ordem sociopolítica, é definida a existência de três setores: o primeiro setor, representado pelo estado e pela administração pública; o segundo setor, representado pela iniciativa privada, na qual se encontram o mercado e o empreendedorismo; e o terceiro setor, formado por entidades privadas sem fins lucrativos que captam recursos de doações e subvenções para serem investidas em benefício público.

De acordo com o Conselho Regional de Contabilidade do Rio grande do Sul, uma pesquisa realizada pelo IBGE aponta um aumento no número de associações e fundações sem fins lucrativos do Brasil, que em 2002 que era de 275,9 mil e avançou para 290,7 mil em 2010, totalizando um aumento em torno de 5,3%, porém esse número reduziu em 2016 totalizando 236.950. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de verificar quais os documentos são disponibilizados a população referente à informação sobre origem e destinação de recursos das entidades do terceiro setor, o que caracteriza a responsabilidade social.

Diante do que foi exposto, o estudo pretende responder a seguinte questão problema: quais informações as entidades filantrópicas dos municípios de Cachoeirinha, Gravataí e Canoas divulgam de maneira pública? O objetivo geral desta pesquisa é indicar as informações que as entidades filantrópicas dos municípios de Cachoeirinha, Gravataí e Canoas divulgam de maneira pública como prestação de contas. Para tanto foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) elencar as entidades sem fins lucrativos das cidades de Canoas, Cachoeirinha e Gravataí; (2) verificar quais delas disponibilizam algum tipo de prestação de contas de forma pública; (3) citar os documentos apresentados pelas entidades.

A importância desse estudo é avaliar se as entidades dos municípios já citados são transparentes perante a sociedade, pois já que trabalham com recursos oriundos de doações e subvenções podem se utilizar das demonstrações contábeis para prestar contas a população.

O estudo se dará pelo método descritivo, com abordagem qualitativa, caracterizada por uma pesquisa documental visando à análise de dados. O estudo se encontra dividido em seções nas quais, a primeira seção tem a introdução; a segunda apresenta o referencial teórico, com conceitos e legislações; a terceira seção a metodologia; a quarta seção a análise de resultados, subdividido em entidades das cidades de Cachoeirinha e Canoas; e a quinta seção apresenta as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico abordaremos conceito de terceiro setor, bem como associações e fundações e as particularidades das demonstrações contábeis para essas organizações.

2.1 Terceiro setor

O Terceiro Setor caracteriza-se, de acordo com Paes (2020, p. 93), como o conjunto de organismos, organizações ou instituições sem fins lucrativos dotados de autonomia e administração própria que tem como função e objetivo principal operar voluntariamente na sociedade civil visando o seu aperfeiçoamento.

Para Lima e Freitag (2014, p. 25) esse setor pode ser conceituado como organizações da sociedade civil que objetivam a prestação de serviços ao público em diversas áreas nas quais o governo não executa com eficiência e dependem de doações de pessoas, empresas ou de ajuda do governo para poderem existir.

O Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul (CRC-RS) (2018, p. 14) complementa que os recursos do Terceiro Setor são oriundos da própria atividade, além de doações, subvenções e financiamentos, públicos ou privados, sendo a aplicação de tais valores integralmente destinados à manutenção do objetivo a qual foi constituída de acordo com o estatuto, portanto o superávit do exercício não deve ser distribuído a associados ou membros e sim reinvestido nas atividades-fim.

Azevedo (2015, p. 4) também acrescenta que as organizações participantes do Terceiro Setor têm como principal característica a não distribuição de lucros, pois tais entidades dependem de contribuições, doações e subvenções para compor seus fundos. O montante arrecadado é integralmente utilizado na cobertura de suas despesas e na execução das atividades operacionais.

A Legislação que regula o Terceiro Setor é o Código Civil (Lei 10.406 de 2002), que em seu artigo 44 consta que são pessoas jurídicas de direito privado as associações, as sociedades e as fundações e posteriormente foram inclusas as organizações religiosas e os partidos políticos pela Lei n. 10.825/2003 (BRASIL, 2003).

Para França *et al.* (2015, p. 20) o mesmo código, em seu Título II, que trata das pessoas jurídicas, respectivamente nos capítulos II e III dispôs que somente as Associações e as Fundações são as únicas formas jurídicas de que poderão efetuar as atividades realizadas por pessoas destinadas a organizarem-se coletivamente para obtenção de fins não econômicos ou não lucrativos e de interesse social.

2.2 Associações

Para Franca *et al.* (2015, p. 21) as associações são a forma pela qual certo número de pessoas, ao se reunirem, coloca, em comum, serviços, atividades e conhecimentos em prol do mesmo ideal, objetivando a obtenção de determinado fim, com ou sem capital e sem intuítos lucrativos. O CRC - RS (2018, p. 13) complementa que elas se constituem a partir de organizações de pessoas físicas que se reúnem e se organizam para exercer atividades com fins não econômicos. O Art. 53 do Código Civil menciona: “Art. 53. Constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos. Parágrafo único. Não há, entre os associados, direitos e obrigações recíprocas.” (BRASIL, 2002).

De acordo com Fuchs *et al.* (2014, p. 22) trata-se de toda a união de pessoas, promovida com uma determinada finalidade, seja de ordem beneficente, literária, científica, artística, recreativa, desportiva, ou política, entre outras, que não tem como objetivo a lucratividade.

Segundo Paes (2020, p. 43) a associação possui um direito público subjetivo que se trata de união voluntária de alguns ou vários indivíduos por tempo indeterminado, com a finalidade de alcançar objetivos lícitos e sociais.

2.3 Fundações

Fuchs *et al.* (2014, p. 21) define que fundações são constituídas por um patrimônio, um bem (móvel, imóvel ou dinheiro), destinado a um determinado propósito social, que está estabelecido pelo seu instituidor, que é a pessoa que doou o patrimônio. O CRC - RS (2018, p. 19) complementa que as fundações são entidades sem fins lucrativos, públicas ou privadas, constituídas a partir do patrimônio personalizado, destinado a um fim social.

Para Paes (2020, p. 45) consiste em um complexo de bens destinados a obtenção de fins sociais e determinados e, como *universitas bonorum* (fundações), desempenha um papel relevante na sociedade na qual está inserida, pois é instrumento que colabora na prestação de serviços sociais e de utilidade pública para a sociedade como saúde, educação, assistência social, diretamente a todos aqueles que necessitam.

Lima e Freitag (2014, p. 35) conceituam como entes jurídicos que possuem como atributo o patrimônio, o qual deve ser administrado de modo a cumprir os objetivos estipulado pelo fundador.

A fundação, em nosso Direito, é uma instituição de fins determinados (finalidade esta que depende da vontade do instituidor), formada pela atribuição de personalidade jurídica a um complexo de bens livres, que é o patrimônio, o qual será administrado por órgãos autônomos em conformidade com as previsões do estatuto. (FRANÇA *et al.* 2015, p. 24).

3 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza para Colauto *et al.* (2013, p. 48) como a investigação do ambiente em que o homem vive e o próprio homem. Na contabilidade grande parte da investigação ocorre nas organizações. Quanto à metodologia, para Gil (2010), consiste na descrição dos meios a serem seguidos na realização da pesquisa. Prodanov e Freitas (2013, p. 14) caracterizam metodologia como a aplicação de procedimento e técnicas que devem ser seguidas a fim de construir o conhecimento.

Quanto ao objetivo de pesquisa, aplicou-se o método de descritivo, que para Prodanov e Freitas (2013, p. 52) tem a finalidade de descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre fatores, sem interferir neles.

O estudo possui uma abordagem qualitativa, onde os dados coletados são preferencialmente descritivos e ocorre em ambiente natural com coleta direta de dados tendo o pesquisador como principal instrumento e como a análise de dados e informações visando seguir um processo indutivo (GIL, 2010).

O procedimento utilizado se caracteriza como uma pesquisa documental, que consiste na pesquisa, coleta e análise de materiais que não receberam ainda um

tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2010).

A análise dos dados se dará pela análise de conteúdo, que para Oliveira (2011, p. 46) trata de trazer à tona o que está proposto nos temas estudados, buscando outros significados específicos na mensagem e enriquecendo a leitura ultrapassando incerteza.

Para escolha de quais entidades irão compor o estudo foi feito uma pesquisa no site do Cadastro Nacional de Entidades de Assistência Social (CNEAS), e após obter a relação das entidades dos municípios de Cachoeirinha, Gravataí e Canoas, se entrou em contato com cada uma delas através de e-mail, site e telefone. Após a obtenção das informações, as mesmas foram tabeladas e, posteriormente, analisados os documentos que estão disponíveis publicamente entre os períodos de 01 de maio de 2020 à 31 de maio de 2020.

4 ANÁLISE DE DADOS

Para a realização do estudo será analisado dentre as entidades que divulgam as prestações de contas dos municípios de Cachoeirinha, Gravataí e Canoas quais dados são divulgados a sociedade e de que forma são divulgados, observando os critérios de prestação de contas, demonstrações contábeis, notas explicativas e relatório de auditoria. Para análise foram desconsideradas as seguintes entidades, pois não enviaram ou divulgaram as informações de forma pública, como apresentado no Quadro 1 a seguir

Quadro 1 - Entidades que não divulgam a prestação de contas de forma pública

CACHOEIRINHA	ASSOCIAÇÃO AMIGOS VOLUNTÁRIOS, ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA VILA ANAIR, CENTRO INFANTIL JUVENIL LUIS ITAMAR, COMUNIDADE LUTERANA DA RENOVAÇÃO DE CACHOEIRINHA, INSTITUTO PEDAGÓGICO SOCIAL TABOR, INSTITUTO RECRIAR PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL E LAR DO IDOSO NOSSA SENHORA APARECIDA.
GRAVATAÍ	APAE, ASCAR, CEDUGRA, CENTRO SOCIAL MARISTA, COFAMEG, FUNDAÇÃO CASA DOS SONHOS, GAIA, ILPI NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, LAR EBENEZER E LAZARI APOIO EDUCACIONAL.
CANOAS	PESTALOZZI, AÇÃO SOCIAL SANTA ISABEL LAR DA VELHICE SÃO JOSÉ, AEBOP, AMOR FÉ E CARIDADE, AMOVICE, AMPI, ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA BENEFICENTE E CULTURAL MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DAS SENHORAS DA CAMPANHA DE BEBÊS, ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DA VILA GETÚLIO VARGAS, ASSOCIAÇÃO LEGATO, ASSOCIAÇÃO SAGRADA FAMÍLIA, ASCAR, ASEBESCA, CENTRO BATISTA DE ACOLHIMENTO SOCIAL, CENTRO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL LA SALLE, CELC, CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, CHIMARRÃO DA AMIZADE, CIEE, CONSECOM, DOERINS, ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL IONE PACHECO SIROSTSKY, FAC CONCEIÇÃO, FUNDAÇÃO LA SALLE, GANSA, GISEDA, GRUPO IRMÃO ISMAEL, HOCOUNO, IACL, LLÊ MULHER, LAR DA SOLIDARIEDADE, LAR NANCY, PACTO, PINÓQUIO, REVIVER, REDIPASC, SOS.

Fonte: Secretaria Especial do Desenvolvimento Social (2020)

Excluindo as entidades observadas no Quadro 1, a seguir serão analisadas as organizações que tiveram informações divulgadas de maneira pública.

4.1 Entidades de Cachoeirinha com dados divulgados

A seguir serão apresentadas as entidades de Cachoeirinha que divulgam a prestação de contas de maneira pública que são: APAE e SEFA.

4.1.1 APAE - Associação de Pais e Amigos Excepcionais

A Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) é uma entidade filantrópica que se dedica a Assistência Social, cujo o objetivo é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Referente a prestação de contas, a APAE de Cachoeirinha disponibiliza na seção prestação de contas da página inicial relatório de pagamentos e relatório de execução de receita e despesa desde agosto de 2016 até abril de 2020.

A instituição não divulga Balanço Patrimonial e DRE, porém foi utilizado do relatório de execução de receita e despesa do período de abril de 2020 conforme Figura 1 apresentada a seguir.

Figura 1 - Relatório de execução de receita e despesa APAE Cachoeirinha da competência 04/2020

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL UNIDADE CENTRAL DE CONTROLE INTERNO		PRESTAÇÃO DE CONTAS RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DA RECEITA E DESPESA		ANEXO IX FORMULÁRIO C	
DADOS DA CONVENIENTE		SI. TERMO DE Nº	SI. TÍTULO DO PROJETO	SI. PERÍODO DE	
01. NOME DA CONVENIENTE		005/2018	TERMO DE COLABORAÇÃO	01/04/2020 a 30/04/2020	
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais					
RECEITA		DESPESA			
VALORES RECEBIDOS, INCLUSIVE OS RENDIMENTOS (DISCRIMINAR)	Valor	DESPESA REALIZADA (CONFORME RELAÇÃO DE PAGAMENTOS)	Valor		
Repasse Convênio	R\$ 28.024,90	Pagamento Psicólogo	R\$ 2.016,62		
Pagamento Convênio	R\$ 14.194,43	Pagamento Psicóloga	R\$ 1.576,31		
		Pagamento Psicólogo	R\$ 1.268,77		
		Pagamento Fonoaudiólogo	R\$ 1.628,69		
		Pagamento Fonoaudióloga	R\$ 2.163,73		
		Pagamento Fisioterapeuta	R\$ 2.827,51		
		Pagamento Fisioterapeuta	R\$ 1.119,54		
		Pagamento Terapeuta em Estimulação Precoce	R\$ 2.714,80		
		Pagamento Terapeuta em Estimulação Precoce	R\$ 2.240,64		
		Pagamento Aux. Administrativo	R\$ 1.291,76		
		Pagamento Aux. Administrativo	R\$ 1.284,52		
		Pagamento Aux. Administrativo	R\$ 1.169,14		
		Pagamento Serviços Gerais	R\$ 1.459,16		
		Pagamento Serviços Gerais	R\$ 1.078,50		
		Guia de Previdência Social - GPS (INSS)	R\$ 6.222,31		
		Guia de Recolhimento do FGTS	R\$ 1.350,00		
		Vale Alimentação	R\$ 3.768,00		
		Vale Transporte	R\$ 196,50		
		Telefone	R\$ 212,66		
		Água	R\$ 244,28		
		Aluguel de Impressora	R\$ 324,60		
		Luz	R\$ 1.243,74		
		Internet	R\$ 231,55		
		Provisão para 13º Salário	R\$ 1.500,00		
		SALDO (RECOLHIDA/RECOLHER)			
TOTAL	R\$ 38.132,33	TOTAL	38.132,33		
CONVENIENTE: Luliane Honorina da Silva Presidente Apae Cachoeirinha		RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO: Luliane Honorina da Silva Cachoeirinha, 30 Abril de 2020			

Fonte: Blog APAE Cachoeirinha (2020)

É possível observar no relatório apresentado que a empresa tem seus recursos oriundos de repasses de convênios com a prefeitura e as despesas são igualmente no mesmo valor dos repasses, onde estão mencionados pagamentos a profissionais da saúde, auxiliares administrativos, guias de recolhimento de INSS e FGTS, vales transportes e alimentação, despesas com água, luz, telefone e internet e também são provisionados os décimos terceiros. Não foram divulgadas notas explicativas. O relatório de auditoria também não é divulgado, porém como a entidade não atinge a receita de R\$ 2,4 milhões desobriga tal atividade.

4.1.2 SEFA - Sociedade Espírita Francisco de Assis

A Sociedade Espírita Francisco de Assis (SEFA) trata-se de uma entidade religiosa e sem fins lucrativos disposta a tornar conhecida a mensagem do Evangelho de Cristo e divulgar a doutrina espírita.

4.2 Entidades em canoas com dados divulgados

A seguir serão apresentadas as entidades de Canoas que divulgam a prestação de contas de maneira pública que são: SESI, SOS - Casas de Acolhida, ACADEF, ADEVIC, APAE e PESCAR.

4.2.1 SESI - Serviço Social da Indústria

O Serviço Social da Indústria (SESI) é uma organização que se dedica a prestar serviços na área da saúde e educação contribuindo diretamente para o bem estar social dos trabalhadores da indústria e atividades semelhantes.

Em relação às prestações de contas, a instituição divulga em seu site na seção transparência o balanço patrimonial referente aos últimos quatro anos, bem como balanço orçamentário, balanço financeiro, demonstração das variações patrimoniais, demonstração do fluxo de caixa e notas explicativas. Ainda na mesma seção, é disponibilizado o parecer de auditoria independente do ano de 2018. No quadro 2 é possível observar o balanço patrimonial redigido do SESI do ano de 2018.

Quadro 2 - Balanço Patrimonial do SESI do ano de 2018 redigido

ATIVO		PASSIVO	
Ativo Circulante	R\$ 213.446.052,03	Passivo Circulante	R\$ 49.401.082,60
Caixa e equivalentes de Caixa	R\$ 182.651.749,03		
Créditos a receber	R\$ 29.071.821,81		
Estoques	R\$ 314,80		
Valores a apropriar	R\$ 1.693.377,36	Passivo Não Circulante	R\$ 12.563.406,02
Despesas Antecipadas	R\$ 28.789,03		
Ativo Não Circulante	R\$ 335.594.418,13		
Realizável a longo prazo	R\$ 16.306.925,82	Patrimônio Líquido	R\$ 487.075.981,54
Investimentos	R\$ 15.981.657,06	Patrimônio Social Acumulado	R\$ 445.156.820,33
Imobilizado	R\$ 301.506.958,32	Saldo do Exercício	R\$ 41.919.161,21
Intangível	R\$ 1.798.876,93		
Ativo Compensado	R\$ -	Passivo Compensado	R\$ -
TOTAL DO ATIVO	R\$ 549.040.470,16	TOTAL DO PASSIVO	R\$ 549.040.470,16

Fonte: Adaptado do site SESI canoas (2018)

Como visto no quadro 2, no ativo é notável grande valor na conta Caixa e Equivalentes de caixa, perdendo apenas para a conta imobilizado. No passivo, nota-se que o saldo do exercício quase supera todo o passivo circulante da empresa. A seguir é apresentado a Demonstração de Variações Patrimoniais no Quadro 3.

Quadro 3 - Demonstração das Variações Patrimoniais 2018 redigido

DEMONSTRAÇÃO DAS VARIAÇÕES PATRIMONIAIS 2018		ORÇAMENTÁRIAS	
ORÇAMENTÁRIAS		Despesas	
Receitas		Despesas Correntes	R\$ 212.392.267,74
Receitas Correntes	R\$ 285.940.939,67	Transferências Correntes	R\$ 34.205.578,39
Transferências Correntes	R\$ 6.778.392,74	Despesas de Capital	R\$ 14.759.038,25
Receitas de Capital	R\$ 2.154.900,00	Transferências de Capital	R\$ 3.821.434,36
TOTAL ORÇAMENTÁRIAS	R\$ 294.874.232,41	TOTAL ORÇAMENTÁRIAS	R\$ 265.178.318,74
EXTRAORÇAMENTÁRIAS		EXTRAORÇAMENTÁRIAS	
Resultantes da Execução Orçamentária	R\$ 18.580.472,61	Independentes da Execução Orçamentária	R\$ 17.920.631,14
Independentes da Execução Orçamentária	R\$ 2.752.988,74	Cancelamentos Ativo	R\$ 421.757,31
Inscrições Ativo	R\$ 8.845,96	Inscrições Passivo	R\$ 38.671,64
Cancelamentos Passivo	R\$ 9.262.000,32	TOTAL DAS VARIAÇÕES PASSIVAS	R\$ 283.559.378,83
TOTAL EXTRAORÇAMENTÁRIAS	R\$ 30.604.307,63	Resultado do Exercício	R\$ 41.919.161,21
TOTAL DAS VARIAÇÕES ATIVAS	R\$ 325.478.540,04	Superávit/Déficit do Exercício	R\$ 41.919.161,21

Fonte: Adaptado do site SESI Canoas (2018)

Em relação ao Quadro 3, percebe-se que suas receitas totalizam em R\$ 325.478.540,04 compostas por contribuições, repasses de convênios e também geração de serviço e as despesas importam R\$ 283.559.378,83 compostas por pessoal e encargos sociais, impostos, despesas financeiras, materiais, ocupação e utilidades, gerando para empresa superávit de R\$ 41.919.161,21.

Analisando as notas explicativas divulgadas é possível apurar que os recursos recebidos são oriundos de parcelas de contribuição compulsória recolhidas pelas indústrias oriundas do INSS, parcelas da mesma contribuição arrecadada diretamente através de Termos de Cooperação Técnica e Financeira e prestação de serviços às comunidades em sua área de atuação.

O parecer da auditoria informa que as demonstrações contábeis são representadas de forma adequada, de acordo com as Práticas Contábeis Adotadas no Brasil aplicáveis as entidades sem fins lucrativos.

4.2.2 SOS - Casas de Acolhida

Trata-se de uma organização sem fins lucrativos que se dedica ao regime de acolhimento institucional de crianças e adolescentes vítimas de violência. Possui duas unidades em Canoas, sendo uma casa lar, que atua como regime de acolhimento permanente e outra em Porto Alegre.

Em relação às prestações de contas apresentadas em seu site, a instituição publica as demonstrações contábeis da unidade de Porto Alegre, mas não a de Canoas. As demonstrações contábeis divulgadas são Balanço Patrimonial, demonstração do resultado do período, demonstração de fluxo de caixa,

demonstração das mutações do patrimônio líquido, notas explicativas e parecer do conselho fiscal do exercício de 2018.

A seguir é apresentado o balanço patrimonial e a demonstração do resultado do período conforme Figura 4.

Figura 4 - Balanço Patrimonial e Demonstração Resultado do Período 2018 e 2017

SOS - CASAS DE ACOLHIDA CNPJ 92.852.854/0001-14 Rua Ramiro Barcelos, 1893 - Rio Branco Porto Alegre/RS			
DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS EM 31 DE DEZEMBRO/2018			
1 - BALANÇO PATRIMONIAL			
SOS - CASAS DE ACOLHIDA CNPJ 92.852.854/0001-14 BALANÇO PATRIMONIAL			
ATIVO	31/12/2018	31/12/2017	
ATIVO CIRCULANTE	77.709,27	92.703,66	
Disponibilidades	72.285,42	88.279,81	
Caixa Geral	1.958,61	1.801,02	
Banco C./Movimento - Recursos sem Restrição	64.921,21	80.430,64	
Banco C./Movimento - Recursos com Restrição	5.239,51	5.482,06	
Aplicações Financeiras - Recursos sem Restrição	166,09	166,09	
Aplicações Financeiras - Recursos com Restrição	-	-	
Créditos	5.423,85	4.423,85	
Créditos Diversos	5.423,85	4.423,85	
ATIVO NÃO CIRCULANTE	1.211.304,88	1.209.929,44	
Realizável a Longo Prazo	724.159,25	722.783,81	
Depósitos Judiciais	147.091,31	145.715,87	
Processo - INSS	577.067,94	577.067,94	
Imobilizado	487.145,63	487.145,63	
Terrenos	18,47	18,47	
Prédios e Edificações	238.888,65	238.888,65	
Móveis e Utensílios	102.213,51	102.213,51	
Máq. e Equipamentos	55.322,02	55.322,02	
Veículos	90.076,84	90.076,84	
Direitos Uso de Software	626,14	626,14	
TOTAL ATIVO	1.289.014,15	1.302.633,10	
PASSIVO	31/12/2018	31/12/2017	
PASSIVO CIRCULANTE	592.665,42	613.125,89	
Credores	176.425,39	174.903,65	
Empréstimos	49.682,09	49.682,09	
Fornecedores	126.743,30	124.821,56	
Pessoal	416.240,03	438.622,24	
Ordenados a Pagar	186.327,60	207.205,48	
Encargos Sociais	43.266,66	47.203,75	
Féris a Pagar	173.412,19	166.958,15	
PASSIVO NÃO CIRCULANTE	577.067,94	577.067,94	
Processo - INSS	577.067,94	577.067,94	
PATRIMÔNIO LÍQUIDO	119.280,79	112.439,27	
Patrimônio Social	112.439,27	112.439,27	
Patrimônio Social	112.439,27	112.439,27	
Resultado do Exercício	6.841,52	(546,88)	
Superávit/Déficit do Período	6.841,52	(546,88)	
TOTAL PASSIVO	1.289.014,15	1.302.633,10	
2 - DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO PERÍODO			
DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO PERÍODO			
RECEITAS	31/12/2018	31/12/2017	
Convênio Pref. Mun. Porto Alegre	902.005,57	760.969,51	
Convênio Pref. Mun. Canoas	1.210.314,93	896.844,09	
Receitas Próprias	183.486,91	395.419,09	
Itens Usufruídos	347.193,24	331.033,30	
Doações Diversas	49.554,12	21.779,90	
TOTAL DAS RECEITAS	2.692.554,77	2.406.045,87	
DESPESAS			
Pessoal e Encargos	(1.857.989,69)	(1.611.356,45)	
Itens Usufruídos	(347.193,24)	(331.033,30)	
Materiais de Consumo	(161.008,51)	(148.627,44)	
Serviços de Terceiros	(224.724,52)	(269.451,31)	
Eventuais	(94.110,09)	(45.504,05)	
TOTAL DAS DESPESAS	(2.685.713,25)	(2.406.592,75)	
SUPERÁVIT/DÉFICIT DO PERÍODO	6.841,52	(546,88)	

Fonte: site SOS Casas de Acolhida (2018)

De acordo com a Figura 4 apresentada, o balanço patrimonial é apresentado de forma simplificada. O Caixa e Equivalentes de Caixa totalizam em R\$ 72.285,42 e no ativo não circulante observamos grande variedade de imobilizados, sendo terrenos, prédios e edificações, moveis e utensílios, máquinas e equipamentos, veículos e direitos de uso de software. Também é possível observar um realizável em longo prazo de mais de R\$ 1.000.000,00 sendo distribuídos em depósitos judiciais e um processo em trânsito referente ao INSS. No passivo observamos altos recursos com folha de pagamento. Já no DRE a entidade divulga as receitas recebidas de convenio com as prefeituras de Porto Alegre e Canoas e as maiores despesas são com o pessoal e encargos. A empresa teve superávit em 2018 e déficit em 2017.

O relatório de auditoria não foi divulgado, porém como a empresa não atinge a receita de R\$ 2,4 milhões, que desobriga tal atividade. Porém no parecer do conselho fiscal informa que os dados apresentados expressam adequadamente a situação das operações realizadas.

4.2.3 ACADEF - Associação Canoense de Deficientes

A Associação Canoense de Deficientes Físicos (ACADEF) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos de utilidade pública, municipal, estadual e federal que atua em uma de suas unidades em Canoas e macrorregião que compõem 23 municípios do Vale dos Sinos, articulando e realizando ações de reabilitação física e inclusão social, promovendo o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida.

Referente as prestações de contas e balanço patrimonial da associação, os mesmos não foram disponibilizados publicamente, porém as demonstrações do resultado do período da entidade são publicadas no Jornal Timoneiro da própria cidade de Canoas, publicada sempre no mês de maio de todos os anos. A Figura 5 apresentada a seguir mostra a Demonstração do Resultado do Exercício dos anos de 2017 e 2018 divulgadas.

Figura 5 - Demonstração do resultado do período em 2018

 ASSOCIAÇÃO CANOENSE DE DEFICIENTES FÍSICOS CANOAS - RS CNPJ 87.671.384/0001-52 DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO PERÍODO EM 31 DE DEZEMBRO DE 2018		
	2018	2017
RECEITA BRUTA OPERACIONAL	7.844.789,08	7.962.049,60
RECEITAS PRÓPRIAS	4.081.616,63	4.152.005,91
SUBVENÇÕES E CONVÊNIOS PÚBLICOS	3.763.172,45	3.810.043,69
DESPS. SUBVENCIONADAS E CONV. PÚBLICOS	(2.826.083,39)	(2.899.522,34)
DEMAIS DESPESAS SOCIOASSISTENCIAIS	(5.159.518,03)	(5.199.947,13)
DESPESAS ADMINISTRATIVAS	(420.194,02)	(421.605,96)
SUPERÁVIT (DÉFICIT) BRUTO	(561.006,36)	(559.025,83)
OUTRAS RECEITAS / (DESPESAS) OPERACIONAIS	73.993,68	427.568,23
SUPERÁVIT (DÉFICIT) DO EXERCÍCIO	(487.012,68)	(131.457,60)

Patrícia Conceição Dutra Marcelino
 Presidente
 CPF 744.627.760-20

Sueli B. S. Barcellos
 Contadora CRCRS 42.328
 CPF 404.987.940-51

Fonte: Jornal Timoneiro de Canoas do mês de maio de 2019 (2019)

Como foi possível observar na Figura 5, neste demonstrativo podemos observar que as receitas são próprias e de subvenções e convênios públicos e as despesas são destinadas a subvenções e convênios públicos, despesas sócio assistenciais e administrativas, ao final do período analisado foi observado um déficit do exercício no valor de R\$ 131.457,60 em 2017 e R\$ 487.012,68 em 2018. Quanto as notas explicativas e relatórios de auditoria, ambos não foram divulgados ou enviados conforme solicitado por e-mail.

4.2.4 ADEVIC - Associação de Deficientes Visuais de Canoas

A Associação dos Deficientes Visuais de Canoas (ADEVIC) é a única entidade da Região de Porto Alegre e com sede em Canoas presta atendimento especializado a pessoas com deficiência visual.

Segundo a prestação de contas da associação no ano de 2017 foi apresentado relatório e parecer de atividades no qual foi descrito as mesmas realizadas durante o exercício em que nelas as receitas são destinadas, no entanto, não foram representadas com os respectivos valores. As prestações de contas do ano de 2018, até o momento analisado não foram divulgadas.

Figura 6 - Balanço Patrimonial e DRE de 2017 e 2018

BALANÇO PATRIMONIAL		2017	2018			2017	2018
ATIVO		294.736,21	322.823,65	PASSIVO		294.736,21	322.823,65
ATIVO CIRCULANTE		20.302,73	47.150,37	PASSIVO CIRCULANTE		27.209,80	10.321,88
DISPONIBILIDADES		16.322,11	42.449,75	FORNECEDORES DE BENS E SERVIÇO		27.209,80	10.321,88
CAIXA GERAL		802,96	1.558,20	CREDDRES DIVERSOS		0,00	-1.200,00
CAIXA GERAL		802,96	1.558,20	LUCIANE NAIBERT		0,00	-1.200,00
BANCO C/ MOVIMENTO		2.441,59	1.632,13	OBRIG/ TRAB/ SOC/ FISC		19.397,70	12.121,98
BANRISUL CONTA 06.075273.0-5		12,63	46,00	VALE TRANSP.		194,66	273,39
BANRISUL CONTA 06.0533522-0		1,00	24,89	TAXI/UBER		-	0,00
BANRISUL CONTA 06.0659310-6		29,16	3,35	SALÁRIOS E ORDENADOS A PAGAR		15.674,22	7.927,64
BANRISUL CONTA 06.076580.0-0		23,67	6,00	FÉRIAS A PAGAR		0,00	0,00
BANRISUL CONTA 06.053352.0-4		6,67	27,02	T.R.C.T. A PAGAR		0,00	0,00
BANRISUL CONTA 06.079043.0-3		2.362,46	-72,77	PREVIDENCIA SOCIAL-RETENÇÃO		0,00	0,00
COOP ECON E CRED		-	1.597,64	FGTS A RECOLHER		1.313,16	863,58
BANCO 3240-SICCONTA 003001850		-	0,00	PI S/ FOLHA DE PGTDO A REC.		164,22	-
APLICAÇÕES FINANCEIRAS		13.077,56	39.259,42	CONTRIB SINDIC. RETIDA EMPRE.		0,00	-
APLIC. BANRIL CT 06.0659310-6		0,00	0,00	IR FONTE FOLHA PGTDO		445,72	-
APLIC. BANRIL CT 06.053352.0-4		2.087,45	229,73	PI S/PASEP A RECOLHER		0,00	199,48
APLIC. BANRIL CT 06.0752730-5		-	14.463,95	ISSQN A RECOLHER		0,00	0,00
APLIC. BANRIL CT 060765800-0		-	2.621,70	IRRF A RECOLHER		0,00	873,8
APLIC. BANRIL CT 06.0533522-0		5.779,61	16.737,24	INSS A RECOLHER		1.605,72	1.983,99
APLIC. CTA RGS32409 0030018501		-	0,00	PARCELAMENTO TRIBUTOS		0,00	-
APLIC. BANRIL CT 06.079043.0-3		5.206,82	5.206,82	PARC. DEB PREVID LEI 11.941/09		0,00	-
REALIZÁVEL A CURTO PRAZO		3.980,62	4.700,62	OBRIGAÇÕES PROVISIONADAS		7.812,10	-
CONVENIO A RECEBER		0,00	-	PROVISÕES DO 13º SALARIO		7.812,10	-
ACESSÍAS ESTEIO		0,00	-	PATRIMONIO SOCIAL		267.525,41	311.901,77
HABILITAÇÃO E REABILITAÇÃO		0,00	-	RESERVAS EXERC. ANTERIORES		200.211,83	213.804,65
CONVENIO EDUCAÇÃO		0,00	-	RESERVAS EX. ANTERIORES		200.211,83	213.804,65
ADIANTAMENTOS		3.977,26	3.977,26	RESERVAS SOCIAIS		4.670,97	35.659,51
ADIANTAMENTOS A EMPREGADORE		0,00	-	RESERVAS		67.314,58	98.097,12
ADIANTAMENTO SUP DE CAIXA		3.115,12	3.115,12	RESERVAS ESTATUTÁRIAS		62.443,61	62.443,61
SALÁRIO FAMILIA		62,14	62,14	FUNDO INSTIT.		62.443,61	62.443,61
ADIANTAMENTOS/ PARCELAMENT		0,00	-	RESULTADO SOCIAL		4.670,97	35.659,51
SALÁRIO FAMILIA		0,00	-	RESULTADO DO EXERCICIO		-192.194,33	-192.194,33
ADIANTAMENTOS DE FORNECEDO		800,00	800,00	SUPERAVIT ACUMULADO		579.329,50	579.329,50
PCTO SERVIÇOS TERCEIROS		0,00	0,00	DEFICIT ACUMULADO		-422.866,74	-422.866,74
CREDITOS TRIBUTÁRIOS		3,36	3,36	RESULTADO DO EXERCICIO		40.802,54	71.385,08
IRRF A RECUPERAR		3,36	3,36				
DARF		0,00	-				
ESTOQUES		-	720,00				
ESTOQUES DIVERSOS		-	720,00				
MATERIAL DE CAMPANHA		-	720,00				
ATIVO PERMANENTE		274.433,48	275.673,28	RECEITA BRUTA		234.202,84	59.302,15
INVESTIMENTOS		114.450,30	114.450,30	RECEITAS DE DOAÇÕES E CONT.		230.569,05	58.444,94
INVESTIMENTOS DIVERSOS		114.450,30	114.450,30	OUTRAS RECEITAS DIVERSAS		3.633,79	857,21
TERRENOS		114.450,30	114.450,30	RECEITA LIQUIDA		234.202,84	59.302,15
IMOBILIZADO		159.963,18	161.222,96	RECEITA LIQUIDA		234.202,84	59.302,15
BENS MÓVEIS		195.607,25	196.847,05	CUSTO DAS VENDAS		-2.041,38	-5.563,43
MAQ. E EQUIP		3.038,25	3.038,25	CUSTO DE MERCADORIAS		-2.041,38	-5.943,18
EQUIP. INFORMÁTICA		23.453,82	23.593,62	CUSTO DE SERVIÇOS		-	-
OUT. MAQ E EQUIP		-	1.100,00	RESULTADO BRUTO		232.161,46	53.738,72
MÓVEIS E UTENSÍLIOS		4.568,90	4.568,90	RESULTADO BRUTO		234.202,84	59.302,15
MOBILIÁRIO DE ESCRITÓRIO		76.351,21	76.351,21	LUCRO BRUTO MERCADORIAS		-2.041,38	-5.943,18
UTENSÍLIOS EM GERAL		17.791,00	17.791,00	LUCRO BRUTO SERVIÇOS		-	379,75
INSTRUMENTOS MUSICAIS		4.639,00	4.639,00	DESPESAS		-343.226,33	-368.500,34
VEÍCULOS		64.417,07	64.417,07	DESPESAS COM PESSOAL		-247.700,58	-246.533,71
CONSTRUÇÕES EM ANDAMENTO		1.288,00	1.288,00	DESPESAS ADMINISTRATIVAS		-92.409,70	-118.522,99
(-) DEPRECIACÃO ACUMULADA		-35.624,07	-35.624,07	DESPESAS FINANCEIRAS		-3.116,65	-3.443,64
(-) DEPR. ACUM. MAQ EQUIP		-5.549,35	-5.549,35	RESULTADO OPERACIONAL		-11.065,47	-314.761,62
(-) DEPR. ACUM. MOV E UTEN		-16.209,27	-16.209,27	RESULTADO ANTES CSLL / IRRPJ		-11.065,47	-314.761,62
(-) DEPR. ACUM. VEIC E AUT		-13.865,45	-13.865,45	SUPERAVIT (DEFICIT) DO PERÍODO		-11.065,47	-314.761,62

Fonte: Espelho das demonstrações do site da ADEVIC - A Associação de Deficientes Visuais de Canoas (2018)

Conforme o Balanço Patrimonial apresentado em 2017 é possível analisar que o ativo circulante obtém um saldo no valor de R\$ 20.302,73 e o passivo circulante de R\$ 27.209,80, podendo ocorrer descumprimento de algumas obrigações a curto prazo no ano referido. Em ativo permanente é observado um saldo de R\$ 274.433,48, no qual refere-se aos investimentos em terrenos, bens móveis. Já em patrimônio social nota-se em saldo um total de R\$ 267.526,41 que se refere as reservas de exercícios anteriores, reservas estatutárias e o resultado social.

O Balanço Patrimonial publicado em 2018, apresenta a conta de ativo circulante com o saldo de R\$ 47.150,37 e passivo circulante no valor de R\$ 10.921,88, sendo assim, possibilitando a entidade de cumprir com as obrigações a curto do ano referido. Em ativo imobilizado observa-se um aumento que passa a ser um saldo de R\$ 275.673,28 devido a aquisições em contas de outras máquinas e equipamentos, equipamentos de informática e móveis e utensílios. No patrimônio social observa-se um aumento do saldo para o total de R\$ 311.901,77 devido a conta de reservas exercícios anteriores, resultado de exercício e social na qual a diferença dos saldos de 2017 para 2018 em patrimônio social soma um total de R\$ 44.375,36.

A Demonstração do Resultado do Exercício de 2017 é formada pela receita bruta na qual são recebidas em doações, contribuições e outras receitas diversas totalizando-as em R\$ 234.202,84, os custos totalizaram R\$ 2.041,38, gerando um resultado bruto no valor de R\$ 232.161,46 e a partir deste valor as despesas operacionais, e ao final, observa-se um déficit do período no valor de R\$ 111.065,47. Em 2018 as receitas totalizaram o valor de R\$ 59.302,15, o resultado bruto no valor de R\$ 53.738,72 deste valor com o abatimento das despesas e, ao final do resultado operacional observa-se um déficit do exercício no valor de R\$ 314.761,62.

As notas explicativas do exercício de 2017 e 2018 foram apresentadas em nove etapas, na qual foram divididas em objetivos do estatuto, elaboração das demonstrações conforma a lei nº 6.404./76 e resolução CFC nº1.409/2012, adoção do regime de competência, aplicações financeira conforme determinações legais, recursos recebidos e suas contas destinadas sendo elas educação e habilitação e reabilitação.

4.2.5 APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Canoas

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Canoas - APAE, é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada pela ação interdisciplinar em educação e assistência social para pessoas com deficiência intelectual ou múltipla e suas famílias. Referente à prestação de contas foi encontrado o relatório anual de atividades publicado no site seção transparência e após relatório APAE 2019.

Figura 6 - Relatório anual de atividades

RECURSOS INVESTIDOS NA CAUSA		DESPESAS ANUAIS	
RECEITA	VALOR	RECEITA	VALOR
Prefeitura Municipal de Canoas ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO	R\$ 416.131,83	Despesas alimenticias	R\$ 7.954,08
Prefeitura Municipal de Canoas SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, IDOSOS E SUAS FAMÍLIAS	R\$ 162.000,00	Quitação de empréstimo	R\$ 5.000,00
Vara de Execuções Criminais de Canoas - VEC PROJETO FINANCIADO: NEPTE - NUCLEO DE EDUCAÇÃO PÓS TERMINALIDADE ESCOLAR	R\$ 20.000,00	Materiais de escritório	R\$ 4.081,20
Federação das APAEs do RS - Tri Legal PROJETO FINANCIADO: MAIO E DEZEMBRO DE 2019	R\$ 44.000,00	Custos para realizar eventos	R\$ 5.836,90
Campanha 1000 Amigos CAMPANHA PERMANENTE PARA CAPTAÇÃO DE RECURSOS DE PESSOAS FÍSICAS E JURÍDICAS	R\$ 9.722,27	Folha de pagamento	R\$ 423.752,99
Nota Fiscal Gaúcha - NFG PROGRAMA DO ESTADO ONDE, APÓS CADASTRAR SEU CPF NO SITE DO NFG E COLOCÁ-LO AO REALIZAR COMPRAS, DOA OS IMPOSTOS DA MESMA PARA A ENTIDADE ESCOLHIDA.	R\$ 9.600,00	Impostos	R\$ 94.788,93
Eventos de Captação de Recursos e outras ações e doações. DIVERSOS EVENTOS, COMO BRECHÓ SOLIDÁRIO, DRIVE CALETO SOLIDÁRIO, AÇÕES ENTRE AMIGOS, TAMPINHA LEGAL, DOAÇÕES, ENTRE OUTROS.	R\$ 80.322,03	Aluguel do imóvel e manutenções	R\$ 138.134,90
Contribuições de Associados ASSOCIADOS CONTRIBUINTE DO ANO DE 2019.	R\$ 5.090,00	Serviços	R\$ 5.537,45
TOTAL	R\$ 746.866,13	Manutenção e abastecimento do veículo	R\$ 7.602,22
	10	TOTAL	R\$ 712.688,97

Fonte: Site APAE Canoas - competência 2019

Como é possível observar na Figura 06, as receitas anuais da entidade APAE durante o período analisado e publicado de 2019 tiveram origem através de recursos da Prefeitura Municipal de Canoas, Vara de Execuções Criminais de Canoas – VEC, entre outras, totalizando entre as contribuições um valor de R\$ 746.866,13, e as suas despesas operacionais, totalizando R\$ 712.688,97. Os demonstrativos contábeis sendo eles, Balanço Patrimonial, Demonstrativo do Resultado do exercício e notas explicativas não foram divulgados.

4.2.6 Pescar

O Projeto Pescar é mantido por uma Fundação criada em 1995 para expandir e consolidar um programa pioneiro de formação socio-profissionalizante voltado para

doações, nota fiscal gaúcha, doações de pessoas físicas, outras receitas de fundo de sustentabilidade e outras doações de projetos. As despesas operacionais totalizaram o valor de R\$ 3.100.042,54. Ao final do exercício a fundação obteve um superávit do período no valor de R\$ 124.791,43. Já em 2019, observa-se que as receitas operacionais aumentaram, totalizando um valor de R\$ 5.479.122,85, enquanto as despesas operacionais os valores despendidos aumentaram para R\$ 5.509.668,10 em 2019. Ao final do exercício a fundação obteve um superávit do período R\$ 161.650,37 com um aumento em relação a 2018.

Em notas explicativas às demonstrações contábeis de 2018, a primeira nota se dá para contexto operacional no qual a entidade informa sobre a fundação da mesma, inspiração e o regimento pelo estatuto e legislação pertinente, em sequência as notas de demonstrações contábeis com as disposições aplicadas a resolução CFC 1.409/12, resumo das principais práticas contábeis e a base para preparação das demonstrações.

4.3 Análise de resultados

Conforme pesquisa realizada nas cidades de Cachoeirinha, Gravataí e Canoas foi observado que pequeno número de organizações disponibilizam a prestação de contas para a sociedade. Na cidade de Cachoeirinha, das nove entidades cadastradas no site do Ministério do Desenvolvimento Social, apenas duas disponibilizam de forma simplificada a origem e destinação de recursos recebíveis. Em Gravataí são dez entidades cadastradas e nenhuma delas disponibilizam prestação de contas. Na cidade de Canoas são quarenta e quatro entidades cadastradas e apenas seis delas divulgam a prestação de contas.

Essa não divulgação dos dados dificulta a transparência das entidades. A sociedade precisa saber onde está o recurso investido antes de efetuar uma doação, para onde vai o dinheiro recebido, de que forma a entidade gasta. De que forma acreditar na prestação de serviço social a sociedade se não é conhecida a origem e destinação de recursos. É possível observar que de forma geral, essas que divulgam, grande parte de forma simplificada, onde não pode ser observado a destinação total dos recursos recebíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da elaboração do estudo constatou-se que com o insucesso do governo, que representa o primeiro setor, em cumprir seu papel perante a sociedade, foram criadas as entidades sem fins lucrativos, para atender essa demanda, possibilitando a obtenção de seus recursos tanto da iniciativa privada quanto da pública, além de pessoas físicas.

Deste modo, o estudo teve como objetivo geral analisar quais os documentos financeiros que as entidades do terceiro setor disponibilizam sociedade. Constata-se que o objetivo geral foi atendido de forma parcialmente, visto que, no município de Cachoeirinha apenas 22% ou seja, 2 das 9 entidades cadastradas no site do Cadastro Nacional de Desenvolvimento Social divulgam de forma pública relatórios de prestação de contas ou demonstrações contábeis. Já o município de Gravataí nenhuma das entidades elencadas prestam contas de forma pública. Em Canoas apenas 13% divulgam ou seja 6 de 44. Sendo assim, verifica-se o alto número de entidades que não disponibilizam de nenhum tipo de prestação de contas e conseqüentemente deixam de prezar pela transparência e compromisso social.

De acordo nas entidades que divulgam os dados podemos constatar que cinco das oito entidades estudadas fazem o uso de demonstrações contábeis para dar embasamento para suas prestações, enquanto as empresas que não divulgam demonstrações contábeis, disponibilizam relatório de pagamentos, relatório de execução de receita e despesa, notas fiscais, comprovantes de pagamento, conciliação bancária, extratos bancários, recibos de pagamentos de profissionais autônomos, guias e comprovantes referente aos pagamentos de INSS e IR e relatórios físico-financeiros.

O primeiro objetivo específico tinha a finalidade de elencar as entidades sem fins lucrativos dos municípios já supracitados. O mesmo foi atendido conforme tabela constante das entidades que não apresentam e posteriormente análise individual das que divulgam algum tipo de prestação de contas. O segundo objetivo específico era verificar quais delas divulgam algum documento, dessa forma, foi atingido, visto que após a tabela já informada apresentamos de forma individual quais divulgam. O terceiro objetivo trata-se de citar quais documentos são divulgados, neste caso consideramos parcialmente atendido devido em nenhum dos

municípios pesquisados possuírem pelo menos 50% de entidades que divulgam seus dados de maneira pública.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado com uma amostra maior, ou talvez em cidades com maior população. Sendo assim recomendamos que para próximos projetos sejam realizados também com o município de Porto Alegre.

REFERENCIAS

ADEVIC CANOAS. **Seção Responsabilidade Social**. 2018. Disponível em: <http://www.adevic.org.br/adevic/responsabilidade-social>. Acesso em: 10 maio 2020.

APAE CACHOEIRINHA. **Seção Prestação de Contas**. 2019. Disponível em: <http://apaecachoeirinha.blogspot.com/>. Acesso em: 10 maio de 2020.

APAE CANOAS. **Seção Transparência**. 2019. Disponível em: [http://site.siteargus.com.br/material_apae/CA_662/transparencia/7_2_662_14138_R elatorio%20Apae%202019%20\(2\).pdf](http://site.siteargus.com.br/material_apae/CA_662/transparencia/7_2_662_14138_R elatorio%20Apae%202019%20(2).pdf). Acesso em: 10 maio de 2020.

AZEVEDO, Tânia Cristina. **Auditoria externa em organizações de terceiro setor: um estudo da percepção dos profissionais e estudante de contabilidade**. Novena Conferencia de ISTR para América Latina y El Caribe. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de janeiro de 2002**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

COLAUTO, Romualdo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2013. p. 117-144.

FRANÇA, José Antonio de. *et al.* **Manual de procedimentos para o terceiro setor: aspectos de gestão e de contabilidade para entidades de interesse social**. Brasília: CFC, FBC, Profis, 2015.

FUCHS, Marcos Roberto. *et al.* **Novo manual do terceiro setor**. São Paulo: Instituto Filantropia, Instituto Pro-Bono, Instituto Mara Gabrilli, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Gudrian Marcelo Loureiro de; FREITAG, Viviane da Costa. **Contabilidade para entidades sem fins lucrativos: teoria e prática**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Seção Assistência Social.**

Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/cneas/publico/xhtml/consultapublica/pesquisar.jsf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MONSER, Neusa Teresinha Ballardin. et al. **Terceiro setor: guia de orientação para o profissional da contabilidade.** 3.ed. Porto Alegre: CRC-RS, 2018.

NORMAS BRASILEIRAS DE CONTABILIDADE. **ITG 2002 (R1) – Entidade sem Finalidade de Lucros.** Brasília: CFC, 2015.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.** Catalão: UFG, 2011.

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações, associações e entidades de interesse social: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários.** 10.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

PESCAR CANOAS. **Seção A Fundação.** 2019. Disponível em: <https://www.projetopescar.org.br/institucional/>. Acesso em: 06 maio 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2.ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SEFA CACHOEIRINHA. **Seção Transparência.** 2019. Disponível em: <https://sefabr.wixsite.com/sefa/transparencia>. Acesso em: 04 maio 2020.

SESI CANOAS. **Seção Transparência.** 2018. Pagina Inicial. Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/unidades/sesi-canoas>. Acesso em: 04 maio 2020.

SOS CASAS DE ACOLHIDA CANOAS. **Seção Sobre a Organização.** 2018. Pagina Inicial. Disponível em: <http://www.acolhida.org.br/>. Acesso em: 04 maio 2020.



TRANSTORNO BORDERLINE E A INTERFERÊNCIA NA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

TRANSTORNO BORDERLINE Y LA INTERFERENCIA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

ARAÚJO, Janaina Fiorenzano ¹

Resumo: O artigo a seguir visa compreender como transtorno de personalidade borderline interfere na inteligência emocional. Justifica-se a importância do tema na área da educação, na psicologia, na saúde mental para que se possa compreender de forma coerente como o transtorno de borderline interfere na inteligência emocional. A pesquisa foi bibliográfica e o método hermenêutico. Além disso, foram utilizados autores voltados para a área de inteligência emocional e transtornos mentais, tais como Dalgalarondo, Gómez, Finkler, Schäfer, Wesner, entre outros. A partir dos estudos feitos, concluiu-se que uma pessoa com transtorno borderline é afetada em sua inteligência emocional, pois as reações emotivas dessas pessoas são muito extremas.

Palavras-chave: Transtorno de personalidade. Borderline. Inteligência emocional.

Resumen: El siguiente artículo pretende comprender cómo el trastorno de personalidad borderline interfiere en la inteligencia emocional. Se justifica la importancia del tema en el área de la educación, en la psicología, en la salud mental para que se pueda comprender de forma coherente como el trastorno de borderline interfiere en la inteligencia emocional. La investigación fue bibliográfica y cualitativa y

¹ Doutora em Educação, Universidade Evangélica do Paraguai (UEP). E-mail: jninay@hormail.com

el método hermenéutico. Además, se utilizaron autores dirigidos al área de inteligencia emocional y trastornos mentales, tales como Dalgarrondo, Gómez, Finkler, Schäfer, Wesner, entre otros. A partir de los estudios realizados, se concluyó que una persona con trastorno borderline es afectada en su inteligencia emocional, pues las reacciones emotivas de ellas son tan extremas.

Palabras clave: Trastorno de personalidad. Borderline. Inteligencia emocional.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da inteligência emocional, hoje em dia, representa um importante campo para as áreas da saúde mental, educação e tantas outras que se interessam por este tema, principalmente, quando se busca tratar sobre a compreensão de como o transtorno de personalidade borderline afeta a inteligência emocional de um indivíduo.

A inteligência emocional é um conceito da psicologia que estuda as emoções. Essa expressão foi proposta no início da década de 1990 como um novo construto que integra inteligência e emoção, ampliando-se o campo de estudo da inteligência e objetivando pesquisas sobre as interações entre o raciocínio e as respostas dos indivíduos frente aos estímulos afetivos (DALGALARRONDO, 2000; DEYOUNG, 2011; MAYER; SALOVEY; CARUSO; CHERKASSKIY, 2011; PRIMI, 2003; SALOVEY; MAYER, 1990).

A inteligência emocional foi definida como a capacidade de empregar o raciocínio sobre as emoções, ou seja, ter percepções objetivas, saber compreender, expressar e avaliar os sentimentos ou reações emocionais de forma coerente e de maneira adaptada à situação (MAYER; ROBERTS; BARSADE, 2008; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2008; MAYER et al., 2011; SALOVEY; DETWEILER-BEDELL; DETWEILER-BEDELL; MAYER, 2008).

Desta forma, pode-se verificar que, em alguns transtornos, tais como o de personalidade borderline, há uma dificuldade de se ter um comportamento em que se haja uma capacidade de usar a inteligência emocional de forma coerente. Percebe-se isso, pois uma pessoa com transtorno de personalidade tem uma oscilação intensa de suas emoções, fazendo com que a sua inteligência emocional seja dificultada.

Para Finkler, Schäfer, Wesner (2017, p. 275):

O transtorno de personalidade borderline (TPB) é um quadro complexo, caracterizado pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association [APA], 2014) por um padrão difuso de instabilidade nas relações interpessoais, na autoimagem e nos afetos, acompanhado de DSM-5. impulsividade acentuada presente em vários contextos.

Assim, constata-se que um sujeito com um transtorno de personalidade borderline quando tem suas instabilidades emocionais, apresenta dificuldades em utilizar a sua inteligência emocional. Deste modo, é possível perceber que, por eles terem essa deficiência, é difícil a utilização deste campo emocional muito mais para eles do que para as demais pessoas, fazendo com que fiquem abalados diante das respostas dos indivíduos frente aos estímulos afetivos.

2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional Segundo Gómez (2011) começou por Charles Darwin que foi o primeiro a começar a utilizar o conceito de inteligência emocional. Ele sinalizou, em seus trabalhos, a importância da expressão emocional para a sobrevivência e a adaptação. Além disso, a autora explica que Thorndike, em 1920, fez uso do termo inteligência social para descrever a habilidade de compreender e motivar a outras pessoas. David Wechsler, em 1940, descreve a influência de fatores não intelectivos sobre o comportamento inteligente e apresenta que nossos modelos de inteligência serão completos até que não possam descrever adequadamente esses fatos.

A autora ainda explicita que, em 1983, Howard Gardner, em sua Teoria das inteligências múltiplas, introduziu a ideia de incluir tanto a inteligência interpessoal (a capacidade de compreender os desejos das outras pessoas) e a intrapessoal (a capacidade de compreender-se a si mesmo, apreciar os sentimentos, temores e as próprias motivações).

No entanto, segundo alguns estudos, quando se trata da questão da pessoa com transtorno borderline, ela não consegue lidar com suas carências e com seus sentimentos e não se percebe uma pessoa feliz, necessitando sempre do outro para

ser feliz. Além disso, para este sujeito relacionar-se com os demais é algo extremamente dificultoso.

Verifica-se, assim, comparando com as características da inteligência emocional, supracitadas por Howard Gardner, que a pessoa “border” tem supressão dessa inteligência por causa de sua condição mental, tendo limitações para suportar as suas emoções mais fortes.

Deste modo, para estes indivíduos é difícil ter as características da inteligência emocional que se abordará por Colorado et al (2012). Ele explica que:

Estos integrantes de la IE se describen como : Percepción, evaluación y expresión de emociones: Habilidad para reconocer las emociones propias y ajenas, siendo capaz de darles una etiqueta. Facilitación emocional del pensamiento: Habilidad para generar emociones en sí mismo y en los otros, que preparen el pensamiento Comprensión y análisis de emociones: Habilidad para entender los propios sentimientos y lo que sienten las demás personas. Regulación de las emociones: Habilidad para direccionar, manejar, regular, controlar las emociones en sí mismo y en los demás. (COLORADO, et al., 2012, p. 133).

Verifica-se que a inteligência emocional ajuda a reconhecer as emoções de si próprias e as alheias e a organizar-se. Além de entender os próprios sentimentos e os dos outros. Outrossim, controla suas emoções e a dos demais. No entanto, quando se trata de um sujeito com um transtorno, percebe-se que ele não consegue lidar com seus próprios sentimentos e, deste modo, a sua inteligência emocional é fragilizada, pois ele agride tanto os seus sentimentos quanto os da outra pessoa próxima a ela.

3 TRANSTORNO DE PERSONALIDADE - BORDERLINE

De acordo com o DSM IV (APA, 1995), no Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), o indivíduo apresenta padrões instáveis no que se refere a relacionamentos pessoais, a autoimagem e afetos, padrões constantes de impulsividade que estão presentes em uma variedade de contextos, tendo início na idade adulta [...]

Assim, constata-se, conforme afirma Colorado (2012), em relação às características da inteligência emocional que um cidadão quando é diagnosticado como borderline terá uma dificuldade de ter relacionamentos instáveis e não conseguirá reconhecer as próprias emoções e, muito menos, a de seu parceiro, pois

o que o dominará será a impulsividade. A partir disso, verifica-se que o fato de a pessoa já ser impulsiva faz com que a sua capacidade de inteligência emocional não possa ser comparada àqueles que não tenham transtornos, mostrando que a sua capacidade é menor.

Um outro fator, revelam Finkler, Schäfer, Wesner (2017, p. 274), quando explicam que “O transtorno de personalidade borderline (TPB) é um quadro de acentuada instabilidade no campo afetivo, comportamental, na autoimagem e nos relacionamentos.” Assim, as pessoas com este problema terão dificuldades em se relacionar tanto emocionalmente quanto amigavelmente.

Além disso, para a pessoa, tudo isso é uma condição que gera grande sofrimento, com taxas de tentativas de suicídio que atingem quase 10% daqueles diagnosticados com o transtorno, número 50 vezes maior do que as taxas observadas na população em geral (APA, 2001; SKODOL et al., 2002).

A partir disso, percebe-se, muitas vezes, que o próprio sujeito sofre com o seu problema, pois ele não consegue se autocontrolar. E quando isso é constatado, passa-se a constatar que a sua inteligência emocional é menor do que a dos demais indivíduos que conseguem conviver, sem nenhum problema, com as frustrações do dia a dia.

Outrossim, é um problema de saúde mental associado a um expressivo estigma, o que reflete a dificuldade das pessoas – sejam leigos, portadores do transtorno, ou mesmo profissionais da saúde mental – em compreender os comportamentos desses pacientes e serem empáticas com seu sofrimento (BONNINGTON; ROSE, 2014; CATTHOOR et al., 2015a, 2015b).

No entanto, o que gera o grande problema para essas pessoas, é o fato de, muitas vezes, elas serem incompreendidas em suas atitudes, pois como o seu nível de inteligência emocional é menor do que a dos demais, ela não consegue traçar um meio estratégico para a sua vida e acaba tendo comportamentos que não são aprovados pelos que estão juntos a ela e, por este motivo, esses a criticam.

Deste modo, pode-se afirmar que os portadores do transtorno revelam descontrole emocional com tendência para que as emoções fujam do controle, apresentando também tendência de se tornarem irracionais em momentos de grande estresse e uma dependência dos outros para regular as emoções (AAP, 1994).

E isso acaba fazendo com que eles não consigam ter um controle emocional em situações extremas de estresse, pois não têm autocontrole sobre si mesmas e sobre suas emoções. Deste modo, Colorado et al. (2012, p. 133), explica que para se conseguir ter um bom desempenho emocional, mesmo nos momentos mais críticos da vida diária, é necessário que as pessoas tenham as seguintes atitudes: “Atención, capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Claridad, capacidad para comprender bien los estados emocionales. Reparación emocional, capacidad de regular los estados emocionales correctamente.”

A partir, disso verifica-se que essas são as ações que todo o sujeito com que este transtorno deve buscar, pois pelo fato de eles não conseguirem regular suas emoções adequadamente se perdem em reações absurdas que nem eles mesmo se entendem por que agiram de forma tão brutal quando reagem a algum questionamento ou, até mesmo, a um abandono.

Em relação a isso Gómez (2017, p. 5-6) explica que:

El modelo de Bar-On, se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos: 1) El componente intrapersonal: que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros. 2) El componente interpersonal: que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos. 3) El componente de manejo de estrés: que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista. 4) el componente de estado de ánimo: que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social. 5) El componente de adaptabilidad o ajuste.

Quando verifica-se o modelo de Bar-On, percebe-se que um de seus componentes principais é o componente interpessoal, ou seja, o relacionar-se com o outro. E o grande problema da pessoa borderline como pode-se verificar no trecho supracitado de Minto (2012) é que este indivíduo tem uma grande dificuldade de cultivar um relacionamento, pois ele idealiza demais a outra pessoa e quando alguém faz alguém que o decepciona, esse tipo de indivíduo pode se frustrar e, deste modo, perder a confiança e o relacionamento se abalar.

Esses sujeitos não conseguem como as demais pessoas sem transtorno, alcançarem uma inteligência intelectual adequada que os permita superar situações

tão simples, sem que a frustração tome conta do seu dia inteiro ou até mesmo da sua semana. Assim, eles não conseguem resolver os problemas de natureza pessoal e nem social, pois se desintegram rapidamente em suas emoções

Para Minto:

Seja no nível biológico, seja no nível psicoterapêutico, o Transtorno de Personalidade Borderline é considerada uma patologia grave pelo comprometimento das várias esferas vivenciais do indivíduo: social, amorosa, ocupacional e familiar. (MINTO, 2012, p. 10).

Neste trecho, verifica-se que a pessoa com borderline tem comprometida sua convivência familiar e social. E quando se busca um dos fatores para que a inteligência emocional aconteça na vida dos sujeitos, estas são as questões mais relevantes, ou seja, a sociabilidade. Socializar é, ao mesmo tempo, buscar as esferas para um crescimento na inteligência emocional. Com isso, constata-se que a pessoa borderline tem suas dificuldades, no entanto, também existem as buscas para que essa inteligência emocional possa ser resgatada e, desta forma, restaurada na vida destes indivíduos.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Para este artigo utilizou-se de uma pesquisa foi bibliográfica. Pesquisou-se vários artigos para fazer a análise do problema evidenciado. [...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

O método a ser utilizado é o hermenêutico, que é una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo (RICOEUR, 1984).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após descrever sobre a inteligência emocional e sobre o transtorno de personalidade borderline, apresenta-se, nesta seção, os resultados e as discussões referentes ao problema “Como o transtorno de personalidade borderline interfere na inteligência emocional?”.

A partir das teorias apresentadas no aporte teórico, verificou-se que o transtorno de personalidade borderline interfere na inteligência emocional pelo fato de que o indivíduo que é diagnosticado com este problema não consegue lidar com os seus sentimentos, suas emoções, com seus parceiros afetivos, com suas amizades e com os abandonos.

Para se ter um nível de inteligência emocional adequado, as emoções não devem interferir no dia a dia das pessoas como no caso de um “border”, pois, segundo os autores supracitados, uma das características para que se tenha uma inteligência emocional adequada, implica controlar os impulsos e as emoções. Isso uma pessoa com um transtorno borderline não consegue fazer.

Minto ao abordar este assunto explica que:

A instabilidade afetiva nas relações interpessoais, característica desses indivíduos, leva a extremos de idealização e desvalorização, sensíveis aos menores estímulos externos (reais ou imaginados), que se centram na questão do medo do abandono e são acompanhados de esforços incríveis para evitá-lo. A instabilidade afetiva para esses indivíduos funciona como uma montanha russa, o que a torna também uma das características centrais do transtorno. (MINTO, 2012, p. 9).

A partir dessas características, constata-se, ainda mais que, a pessoa com este tipo de transtorno, com suas dificuldades interpessoais, seus extremos de idealização, desvalorização, medo de abandono, tem seus níveis baixados de inteligência emocional, pois eles se diferenciam totalmente das características principais dos sujeitos que têm uma inteligência emocional adequada.

Que segundo Gómez (2011, p.11):

[...] podemos definir sus componentes en los siguientes: Autoconciencia; Habilidad de reconocer y entender sus emociones, estado de ánimo e impulsos, así como su efecto en los demás. Autorregulación; Habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo. Motivación; Pasión para trabajar por razones que van más allá del dinero y el estatus. Propensión a lograr metas con energía y persistencia. Empatía: Habilidad para entender la apariencia emocional de los temas. Habilidad para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales. Habilidades Sociales; Pericia en el manejo y construcción de redes de relaciones. Habilidad para encontrar um espacio común y constituir simpatía.

Ao ler o trecho supracitado, percebe-se que, pelas as qualidades evidenciadas do borderline, pode-se afirmar que este indivíduo tem dificuldade de reconhecer e entender suas emoções, seus estados de ânimo e impulsos. Não controla suas emoções e seus impulsos, principalmente quando tem ataques de raiva e quando alguém pensa em abandoná-lo.

Suas habilidades sociais são dificultadas por todas as suas reações energéticas, raivosas, fazendo com que as pessoas pensem que ele é uma pessoas desagradável e mal-educada. Com essa discussão, pôde-se compreender que o indivíduo com este transtorno apresenta um nível baixíssimo de inteligência emocional, pois não consegue controlar totalmente as suas emoções, principalmente quando está em situações de grande estresse.

6 CONCLUSÃO

Para concluir este trabalho investigativo, em primeiro lugar partimos do princípio que tem poucos que tratam sobre este assunto: relacionados à inteligência emocional e borderline. No entanto, existem muitos estudos sobre inteligência emocional e borderline com ramos distintos, ou seja, voltados para outros campos de investigação. Este artigo visou entender como os níveis menores de inteligência emocional pode influenciar no transtorno borderline.

Durante o estudo, verificou-se que uma pessoa com borderline não tem muitas características que se aplicam a indivíduos sem algum transtorno e, aos poucos, percebeu-se que as suas qualidades não ajudavam com que se desenvolvessem muitas qualidades da inteligência emocional adequada.

Tudo isso se deve pelo fato de que esses indivíduos têm a atividade diminuída do circuito cerebral, fazendo com que eles não consigam se adequar aos atributos da inteligência emocional, pois para eles as emoções tais como a ira e o estresse são muito mais intensos e não conseguem ter um autor controle sobre suas emoções pela falta da inteligência emocional.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. Practice guide line for the treatment of patients with borderline personality disorder. **American Psychologist**, v. 63, n. 6, p. 503-517, 2008. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11665545>. Acesso em: 12 maio 2019.

APA. **DSM IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1994.

BONNINGTON, O.; ROSE, D. Exploring stigmatisation among people diagnosed with either bipolar disorder or borderline personality disorder: a critical realist analysis. **Social Science and Medicine**, n. 12, p. 7-17, 2014. Disponível em: doi:10.1016/j.socscimed.2014.10.048. Acesso em: 12 maio 2019.

CATTHOOR, K.; SCHRIJVERS, D.; HUTSEBAUT, J.; FEENSTRA, D.; SABBE, B. Adolescents with personality disorders suffer from severe psychiatric stigma: evidence from a sample of 131 patients. **Adolescent Health, Medicine and Therapeutics**, v. 4, n. 6, p. 81-89, 2015a. Disponível em: doi:10.2147/AHMT.S76916. Acesso em: 12 maio 2019.

CATTHOOR, K., SCHRIJVERS, D., HUTSEBAUT, J., FEENSTRA, D.; SABBE, B. Psychiatric stigma in treatment-seeking adults with personality problems: evidence from a sample of 214 patients. **Frontiers in Psychiatry**, n. 8, p. 1-6, 2015b. Disponível em: doi:10.3389/fpsy.2015.00101. Acesso em: 12 maio 2019.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FINKLER, C D.; SCHÄFER, J. L.; WESNER, A. C. Transtorno de personalidade borderline: estudos brasileiros e considerações sobre a DBT. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 19, n. 3, p. 274-292, 2017.

FINKLER, C. D.; SCHÄFER, J. L.; WESNER, A. C. Transtorno de personalidade borderline. **Estudos brasileiros e considerações sobre a DBT**. v. 19, n. 3, p. 274-292, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994

GÓMEZ, L. G. La inteligencia emocional. **Revista digital para profesionales de la enseñanza: Temas para la Educación**, n. 12, 2011.

KAUFMAN, S. B. (ed.). **The Cambridge hand book of intelligence**. New York: Cambridge University Press, 2011.

MAYER, J. D.; ROBERTS, R. D.; BARSADÉ, S. G. Human abilities: emotional intelligence. **Annual Review of Psychology**, v. 59, p. 507-536, 2008.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R.; CHERKASSKIY, L. Emotional intelligence. In: STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S. B. (eds.). **The Cambridge hand book of intelligence**. New York: Cambridge University Press, 2011. p.528-549.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R.; CHERKASSKIY, L. Emotional intelligence. In: STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S. B. (eds.). **The Cambridge hand book of intelligence**. New York: Cambridge University Press, 2011. p.528-549.

MINTO, V. L. M. **Transtorno de personalidade borderline**: um olhar sob a perspectiva do desenvolvimento na Psicologia Analítica. Monografia do curso de formação - SBPA VIII TURMA. Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica - São Paulo, 2012.

PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

SALOVEY, P.; DETWEILER-BEDELL, B. T.; DETWEILER-BEDELL, J. B.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M., et al (eds.). **Hand book of emotions**. 3.ed. New York: Guilford Press, 2008. p. 533-547.

SKODOL, A. E.; GUNDERSON, J. G.; PFOHL, B.; WIDIGER, T. A.; LIVESLEY, W. J.; SIEVER, L. J. The borderline diagnosis I: Psychopathology, comorbidity, and personality structure. **Biological Psychiatry**, v. 51, n. 12, p. 936-950, 2002. Disponível em: doi:10.1016/S0006-3223 (02)01324-0. Acesso em: 12 maio 2018.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2005.