

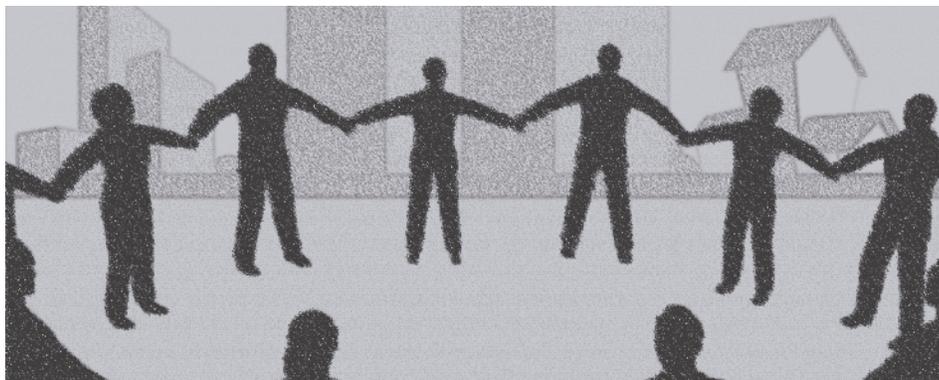


Σ th ϕ s & Σ piste ρ e

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Janeiro-Junho 2011

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	03
ARTIGOS.....	05
INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: A OPÇÃO PELOS JOVENS DAS CLASSES POPULARES.....	06
Aparecida Ramos Ribeiro, Josefina Barrera Kalhil	
DIREITO DE PROPRIEDADE: A OBTENÇÃO DO TÍTULO DEFINITIVO DE PROPRIEDADE IMÓVEL EM ÁREA URBANA, ADQUIRIDO POR MEIO DA PROMESSA DE COMPRA E VENDA E SEUS EFEITOS JURÍDICOS...26	
Natércia Brito Reis	
LOS MAPAS DE CONOCIMIENTOS, UNA HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	37
Leyda Finalé de la Cruz, Ivette Ricardo Conde	
SUPERACIÓN DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO/ INTELLECTUAL.....	51
Josefina Barrera Kalhil, Patricia Sánchez Lizardi, Lourdes Tarifa Lozano Albano Freitas Lemos Sapalo	
O PAPEL DA FAMÍLIA NO REGIME PENITENCIÁRIO MASCULINO DE MANAUS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA REINSERÇÃO SOCIOFAMILIAR...59	
Eleniza Silva Viana Santos, Aline Rocha Alves dos Santos	
PROBLEMÁTICAS URBANAS DOS BAIRROS ZUMBI I, II E III: DESAFIOS PARA SUSTENTABILIDADE.....	73
Jesse Rodrigues dos Santos, Maria Lenize Trindade, Paula Suellen Frota de Melo, Sylvanio Rodrigues Medeiros	
O ENSINO DE CIÊNCIAS E O PENSAMENTO COMPLEXO.....	85
Eduardo Segura, Amarildo Gonzaga	
RELATO DE EXPERIÊNCIAS.....	97
PLANEJAMENTO FAMILIAR.....	98
Frei Clodoaldo Moraes Penha	
RESENHAS.....	106
A ÉTICA COMO UMATO LIVRE E COSCIENTE: JEAN-PAUL SARTRE.....	107
Armando Teixeira Petito Junior	
ATRANSDISCIPLINARIDADE PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO SER HUMANO NA CONCEPÇÃO DE NICOLESCU, MARQUES e ROCHA FILHO ET AL... I 19	
Rosa Suzana Batista Farias, Alda Lúcia Macedo dos Santos Paulo José Almeida de Souza, Amarildo Gonzaga Menezes	



EDITORIAL

A Faculdade Salesiana Dom Bosco, com linhas de Pesquisas em todos os Cursos, e projetos integradores articulando Ensino, Pesquisa e Extensão, faz circular mais um exemplar da Revista Ethos & Episteme.

O conjunto de artigos, resenhas e relatos de experiências que compõem esta edição, são pautados em contribuições de diversos professores pesquisadores, inclusive da Universidade de Matanzas em Cuba, com o objetivo de contribuir com as reflexões, as novas produções e a transformação de práticas existentes.

Neste exemplar, o leitor encontrará diversos resultados de pesquisas. Abre o conjunto de publicações a temática “*Inclusão social no Ensino Superior Privado*”: a opção pelos jovens das classes populares que têm como objetivo principal analisar a gestão educacional e a inclusão social de estudantes com carência socioeconômica no Ensino Superior particular, confessional e filantrópico.

Em “*Direito de Propriedade*”: a obtenção do título definitivo de propriedade em bem imóvel em área urbana, adquirido por meio da promessa de compra e venda e seus efeitos jurídicos, a autora aborda o contrato de promessa de compra e venda, que mesmo com registro em Cartório, por algum motivo, não venha a ser finalizado pelas partes impedindo o promitente comprador de adquirir o bem na sua forma plena, com a outorga do título definitivo. A autora analisa o ordenamento jurídico que trata sobre a propriedade de bens imóveis, bem como da Lei Orgânica do Município de Manaus que versa sobre a política urbana de desenvolvimento de programas sociais, que realiza a doação de imóveis como forma também de se obter um título definitivo.

Em seguida, apresentamos uma contribuição internacional, que aborda os aspectos teóricos relacionados com a gestão do conhecimento aplicado às organizações, e apresenta os mapas de conhecimentos como ferramentas de representação que permitem identificar, localizar, organizar e representar a maior parte do conhecimento disponível e necessário em uma organização.

Ainda de cunho internacional, apresentamos a parceria feita entre pesquisadores da Universidade do Estado do Amazonas e de Cuba, para diagnosticar e buscar a superação de dificuldades da aprendizagem de Matemática em estudantes com dificuldades no desenvolvimento psíquico/intelectual.

Em “*O papel da família no regime penitenciário masculino de Manaus e sua contribuição para reinserção sociofamiliar*” são apresentados os resultados obtidos na pesquisa realizada com os familiares dos presos de Regime fechado das Instituições Prisionais de Manaus, tendo como objetivo analisar a importância da família para o preso de Regime Fechado Masculino de Manaus.

Continuando, apresentamos o tema “*O Ensino de Ciências e o pensamento complexo que proporciona uma reflexão sobre os esforços desenvolvidos para atingir o aperfeiçoamento da educação, eliminando o reducionismo estabelecido no cotidiano acadêmico*”. Fundamentado especialmente em Morin (2006), Capra (1996) e Maturana (2002) apresenta a epistemologia pertinente para realizar a tessitura capaz de lidar com a incerteza, a complementaridade e a transdisciplinaridade dos objetos de estudos da pesquisa educacional no ensino de ciências.

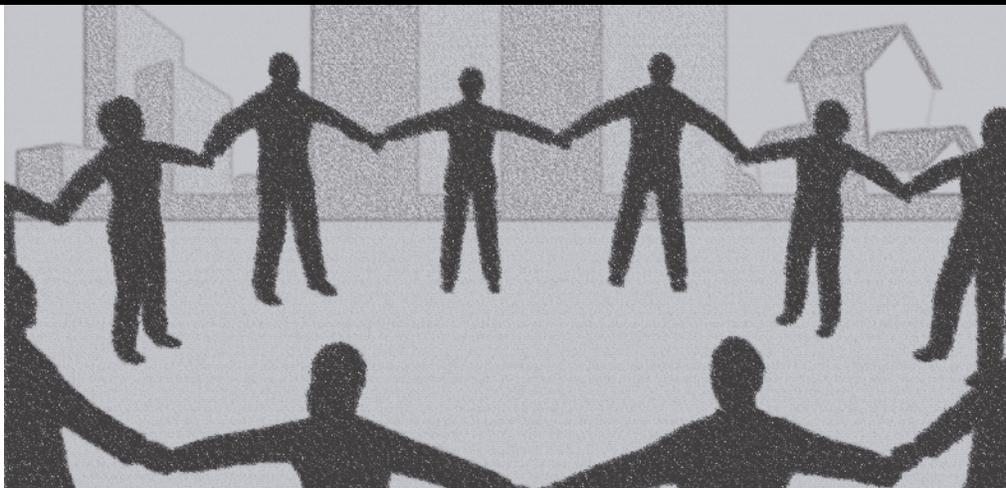
Apresentamos ainda um “*Relato de Experiência*” que conduz à reflexão acerca do planejamento familiar, acenando para sua concepção e demandas, trazendo à tona a questão ética e sua contribuição para a formação integral do ser humano em nossa sociedade contemporânea, bem como as implicações e incidências de uma proposta humanizadora e cristã, à luz do magistério da Igreja e de um compromisso com a vida humana desde a sua concepção.

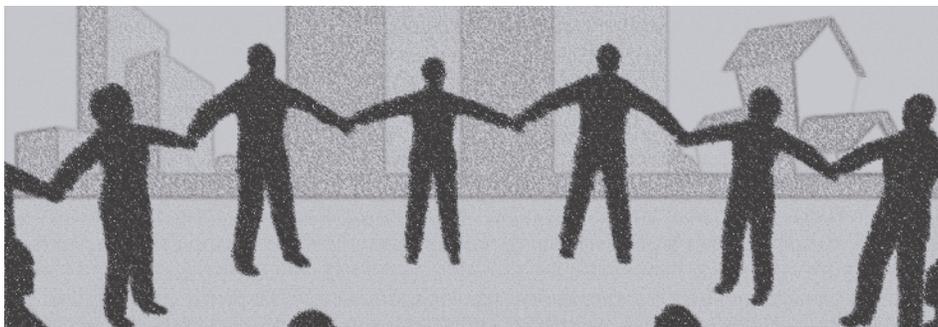
Finalizando, brindamos o leitor com uma resenha que expõe a triangulação de três obras publicadas pelos autores: Basarab Nicolescu, *O Manifesto da Transdisciplinaridade*; Mário Osório Marques, *Educação nas Ciências* e João Bernardes da Rocha Filho et al., *Transdisciplinaridade: A natureza íntima da educação científica* sob diferentes perspectivas, apresentando as similaridades e as diferenças entre elas, a ressignificação do ser humano pós-moderno a partir dessas concepções e a necessidade da mudanças de paradigmas.

Desejamos a todos uma excelente leitura, e expressamos nossos desejos para que a Revista Ethos & Episteme continue contribuindo com a produção e divulgação de trabalhos científicos, e com inovações teóricas e metodológicas desenvolvidas por pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento!

Prof.^a Meire Botelho
Vice-Diretora Acadêmica da FSDB / Manaus-AM

ARTIGOS





INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: A OPÇÃO PELOS JOVENS DAS CLASSES POPULARES

Aparecida Ramos Ribeiro¹ Josefina Barrera Kalhil²

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a gestão educacional e a inclusão social de estudantes com carência socioeconômica no Ensino Superior particular, confessional e filantrópico; utilizando a pesquisa quali-quantitativa, com entrevista semi-estruturada, numa abordagem dialética, através de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado aos estudantes bolsistas e representantes da comunidade educativa. Concluiu-se, com este estudo, que a comunidade educativa vê as bolsas de estudo na Instituição como política de democratização do acesso e ou permanência no ensino superior, contribuindo na construção de uma sociedade voltada para justiça, para liberdade, para os princípios democráticos e para a valorização da diversidade. Acolher e proporcionar aos jovens em situação de carência socioeconômica a gratuidade parcial ou integral é com certeza uma política salesiana de inclusão social na educação superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Gestão Educacional. Inclusão Social.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio fue analizar la gestión de la educación y la inclusión social de los estudiantes con privación socioeconómica y en particular en la educación superior, destacándose la investigación en una institución religiosas y filantrópicas. La investigación fue mixta, utilizando como instrumentos y técnicas la entrevista semi-estructurada y un cuestionario que fue aplicado a los estudiantes y también a los re-

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté / SP (1993). Mestrado em Educação com Ênfase em Gestão Educacional pela Universidad Politécnica Salesiana / Ecuador (2011).

² Prof^a. Dra. Orientadora, Programa de Pós-graduação UEA, FSDB. E-mail: josefinabk@gmail.com

presentantes de la comunidad educativa. En las consideraciones se destaca el hecho de que analizan las becas educativas en la institución como una política de democratización de acceso y permanencia en la educación superior, contribuyendo a la creación de una empresa dedicada a la justicia, a la libertad y a los principios democráticos donde se da valor a la diversidad. Recibir a los estudiantes con situación carente socio económica y ofrecer a los jóvenes la educación gratuita, es sin duda una política de inclusión social en la educación salesiana.

Palabras clave: Educación Superior. Gestión Educativa. Inclusión Social.

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho discute políticas de democratização e universalização do acesso ao ensino superior; mais especificamente, a inclusão de uma demanda da população com carência socioeconômica mediante a concessão de bolsas de estudo em Instituição privada, sem fins lucrativos.

A execução da política educacional de inclusão na educação superior é um debate complexo, por que vai além da democratização do acesso ao ensino superior; abrange a política de financiamento de instituições privadas por meio da renúncia fiscal; assim como, a certeza de que não basta proporcionar o acesso à educação, é preciso garantir a permanência e o sucesso acadêmico.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 213 permite que aquelas classificadas como comunitárias; confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não lucrativa possam receber recursos públicos na forma de imunidade fiscal, em contrapartida devem investir um percentual de 20% de sua receita anual na concessão de bolsas de estudos parciais (50%) e integrais (100%), como política de inclusão educacional.

O objetivo principal deste trabalho consiste em analisar a modalidade de gestão educacional de uma instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos e a inclusão social de estudantes mediante concessão de bolsas de estudos objetivando a execução da política de democratização do acesso e da universalização do ensino superior à população de baixo poder econômico.

Quanto à instituição de ensino objeto da pesquisa, o trabalho visa desmistificar a política de concessão de bolsas de estudos, apresentando para toda a comunidade educativa e para a sociedade que as bolsas de estudos filantrópicas (Gratuidade e Prouni) possuem uma legislação que normatiza o processo seletivo, o acompanhamento, o controle social e a prestação de contas junto ao Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Receita Federal e Conselho Nacional de Assistência Social.

A pesquisa pretende ainda contribuir com os gestores e com a comunidade educativa no desenvolvimento de uma gestão comprometida com o bem coletivo e com a garantia dos direitos sociais da população, com a missão e identidade institucional.

Não se pode mais tratar a concessão de bolsas de estudos na instituição como mera ação caritativa, assistencialista e protecionista a estudantes. Trata-se de uma política educacional de inclusão de estudantes com carência socioeconômica na educação superior e como tal possui legislação que normatiza e fiscaliza sua gestão na instituição.

A intenção deste estudo não é esgotar a discussão sobre a inclusão social no âmbito do ensino superior, uma vez que este tema é ainda algo novo e polêmico no contexto educacional brasileiro. O interesse é despertar na comunidade educativa, em todos os educadores o debate sobre essa questão que perpassa a realidade do ensino superior no Brasil. Que este estudo possa estimular para a reflexão sobre a democratização e universalização da educação superior no país.

A educação superior é, portanto, um “direito” assegurado pela Constituição Federal de 1988 ao cidadão brasileiro e deve ser ministrada com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência.

2. GESTÃO DE UMA INSTITUIÇÃO SEM FINS LUCRATIVOS NO ENSINO SUPERIOR

A gestão é de fundamental importância em qualquer tipo de instituição, sejam elas, instituições religiosas sem fins lucrativos, agências governamentais ou empresas que visam lucros. Portanto, qualquer instituição que deseja realizar sua missão necessita estar munida de instrumentos gerenciais. Para Murad (2007) a gestão torna-se o órgão específico e distinto de toda e qualquer organização.

Segundo Lück (2002), a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional” para representar um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

A gestão não prescinde nem elimina a administração educacional. Apenas a supera, dando a esta um novo significado, mais abrangente e de caráter potencialmente transformador. Daí porque ações propriamente administrativas continuarem a fazer parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino como, controle de recursos, de tempo, etc. (LÜCK 2002, p.5).

A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da instituição, por essa razão é fundamental a participação de toda a comunidade educativa nos diferentes níveis de decisões e competências. A participação deve ser entendida por toda a comunidade educativa como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão pelos gestores.

De acordo com Ferreira e Aguiar (2006) a gestão democrática somente existe mediante uma prática que articule a participação de todos os envolvidos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sociopolítico. E acrescenta ainda:

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente do que hoje é vivenciada. (FERREIRA E AGUIAR, 2006, p.148).

A gestão democrática das instituições educacionais brasileiras está prevista tanto na Constituição Federal de 1988 no Artigo 206, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) em seu artigo 3º, inciso VIII, ao ressaltar que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática.

Apesar da superficialidade com a qual a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 trata a questão da gestão da educação, ela apresenta a gestão democrática como norte para as instituições de educação no Brasil; apesar de nem todos os atores da comunidade educativa estar preparados para esta modalidade de gestão.

Portanto, de acordo com Ferreira e Aguiar (2006) a gestão educacional no Brasil passa a ser entendida como conjunto de ações articuladas em suas distintas esferas, onde a União, Estados e Municípios e a iniciativa privada têm responsabilidades solidárias no cumprimento da educação como direito social. E ainda, que a luta pela universalização e equidade da educação leva à defesa da gestão democrática, assumindo o direito de escolarização para todos os brasileiros.

Na prática o modelo de gestão democrática e participativa não é tão simples de concretizar. Este modelo se configura em um grande desafio para Instituição de Ensino Superior, porque deverá envolver nas decisões e ações de diferentes complexidades todos os atores da comunidade educativa e, sobretudo, porque consiste em uma filosofia que exige a construção de ações contínuas, permanentes, de qualidades com o envolvimento e a co-responsabilidade de todos.

Na análise da gestão educacional e da inclusão social no Ensino Superior brasileiro destaca-se a concepção de Estado mínimo originário da política neoliberal globalizada, que desresponsabiliza o Estado de sua obrigação de prover os serviços sociais à população, abrindo espaço para a intervenção das organizações que constituem o terceiro setor e pela expansão de outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada, de cunho mais empresarial.

Na discussão sobre a expansão do ensino superior, Eunice Durhan constata que as instituições se diversificaram, passando a possuir características empresariais, o que muitos críticos denominam de mercantilização da educação:

[...] o setor privado, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas subseqüentes à reforma. No período anterior era constituído majoritariamente por instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais [...] A grande ampliação do setor privado, entretanto, se deu pela expansão de outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Este setor responde do modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade (DURHAN 1998, p. 8).

Vale evidenciar que a Constituição de 1988, artigo 213 determina que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas”. No entanto, este mesmo artigo, consente que os recursos educacionais possam ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sendo disponibilizados através da aquisição de bolsas de estudos no ensino fundamental, médio e superior. Neste caso, esta se constitui como a única possibilidade, legalmente amparada, de transferência dos recursos educacionais públicos para a esfera privada.

As instituições do Terceiro Setor possuem um estilo próprio de gestão que vai além das técnicas gerenciais de administração. Os gestores dessas instituições necessitam possuir mais do que qualificação profissional e talento para administração. É preciso ter ideal,

uma motivação capaz de levá-los a ter utopia, a sonhar com um mundo melhor, mais humano, justo e solidário. É preciso ter uma visão de mundo, de ser humano compatível com os valores da missão institucional.

Os gestores de uma IES privada e filantrópica devem buscar um modelo de gestão que possa preocupar-se com a qualidade de ensino e com a sustentabilidade do empreendimento, sem perder a convicção de que a educação não é mercadoria e sim um direito social de todos os cidadãos.

Com este estudo foi possível demonstrar que é possível a instituição de educação privada sem fins lucrativos denominada de Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus atuar profissionalmente em nível de gestão, administrando para a sua sustentabilidade financeira e sucesso de empreendimento sem perder sua identidade cristã, católica e salesiana, ao mesmo tempo contribuindo para a transformação social de demandas carentes da sociedade numa postura salesiana de “evangelizar educando e educar evangelizando”.

3. A INCLUSÃO SOCIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Desde o seu advento que a educação superior no Brasil esteve voltada para os filhos da elite social e econômica, que possuíam condições econômicas para arcar com os altos custos dos estudos em universidades da Europa, especialmente em Coimbra - Portugal.

Os jovens oriundos de famílias pobres somente conseguiam frequentar os cursos do ensino superior mediante o ingresso na vida religiosa ou com o apoio da Igreja. Apesar do surgimento das universidades públicas e gratuitas, o acesso à educação superior continuava privilégio de uma pequena parcela da população.

Com a expansão do capitalismo industrial e posteriormente neoliberal, houve a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior às camadas populares, aos mais carentes com a finalidade de garantir a formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho e apta a “aprender a aprender”, desenvolvendo novas competências exigidas para a vida na sociedade contemporânea, cabendo à educação o papel estratégico de promover o desenvolvimento das novas capacidades requeridas ao trabalhador.

Nesse sentido, a partir dos anos noventa, insere-se no quadro das políticas públicas de educação superior a discussão sobre programas de inclusão educacional dos estudantes das camadas populares ao ensino superior. É evidente que não basta ampliar o acesso à educação, é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação para todos.

O discurso do Governo Federal de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo percentual de alunos com idade entre 18 e 24 anos frequentando o ensino superior, passa pela reforma educacional, que segundo Saviani (1998) é concretizada através da Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional (LDB/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE/2001), apresentadas numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais caracterizadas principalmente pela privatização.

A ação desenvolvida pelo Governo Federal visando concretizar a política da inclusão social no ensino superior brasileiro acontece por meio de programas como: Programa

Universidade para Todos - PROUNI, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI como exemplo de ações destinadas à democratização do acesso e permanência de uma parcela da população brasileira que por longos anos estiveram excluídos dos direitos civis, políticos, sociais e educacionais.

Os programas mais importantes do governo brasileiro para democratizar o acesso ao ensino superior utilizando as vagas das instituições privadas são o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Ambos estão contemplados na ação do governo em possibilitar que estudantes das classes populares ingressem no ensino superior privado. Além dessas ações existem outras medidas como programas de cotas e programas pré-vestibulares gratuitos, “que priorizam a inserção de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros)” (GUARNIERI e MELO SILVA, 2007, p.70).

Na rede pública, o Governo Federal publicou, em 24 de abril de 2007, o Decreto nº. 6.096 que institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades públicas federais.

O Programa Universidade para Todos - PROUNI criado pela Medida Provisória nº. 213 de 13.05.2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, consiste numa modalidade de parceria pública privada que repassa recursos públicos às instituições particulares com e sem fins lucrativos.

A adesão da Instituição de Ensino Superior – IES ao PROUNI permite a isenção de recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior (CORBUCCI, 2004, p. 694).

As Instituições de ensino superior privada poderão aderir à política de inclusão no ensino superior em troca da renúncia fiscal de quatro impostos federais, conforme artigo 8º da Lei de nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº. 70, de 30 de dezembro de 1991;

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº. 7, de 7 de setembro de 1970.

A Lei nº. 12.101, de 27 de novembro de 2009, dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes e os procedimentos de isenção concedidos às mesmas instituições. Apresenta as categorias: Saúde, Educação e Assistência Social como modalidade de prestação de serviços de acordo com as respectivas áreas de atuação.

As instituições de educação superior de fins filantrópicos que aderiram ao Programa Universidade para Todos – Prouni (Lei nº. 11.096/05) aplica-se o disposto no artigo 11, que determina a aplicação de 20% da receita efetivamente recebida em gratuidade educacional na forma da lei. Para as instituições sem fins lucrativos (filantrópica) que não aderiram ao Prouni aplica-se o disposto no artigo 10, que determina a aplicação de 20% da receita bruta em gratuidades educacionais na forma da lei.

Em qualquer situação a instituição deverá registrar e evidenciar de forma segregada as receitas, despesas e gratuidades educacionais com bolsas Gratuidade (institucional) e Prouni (MEC) na escrituração contábil, bem como documentação do estudante beneficiado que comprove sua situação de carência socioeconômica.

As duas principais leis que regulam a concessão de bolsas de estudo na educação brasileira são: Lei 12.101/2009 e a Lei 11.096/2005. Ambas apresentam os critérios socioeconômicos a serem observados pelas instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, no processo de seleção e aprovação dos candidatos a bolsa de estudo.

§ 1ª A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2ª As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

O artigo 15, parágrafo 2º da Lei 12.101/2009, deixa claro que compete a instituição de educação aferir as informações relativas ao perfil socioeconômico do candidato. Portanto, foi implantado o setor de Serviço Social na Faculdade Salesiana Dom Bosco como uma de suas finalidades a gestão da filantropia e o controle institucional, conforme PDI (2008-2012 p.110); assim como, a constituição de uma Comissão Especial para concessão de bolsas da instituição, constituída pelo Vice-Diretor Administrativo Financeiro, Vice Diretor de Ações Comunitárias, um docente, um representante do NAPPS e a Assistente Social da FSDB (PDI – 2008-2012, p.96).

As Instituições de Ensino Superior que participam do Programa Universidade para Todos, conforme a portaria nº. 1.132/ 2009, no artigo 2º, devem instalar uma Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI em cada campus ou unidade da instituição.

A finalidade principal da Comissão Local é acompanhar e fiscalizar o programa dentro da instituição; assim como, interagir com a comunidade acadêmica e com as organizações da sociedade civil, recebendo reclamações, denúncias, críticas e sugestões e emitir a cada processo seletivo, relatório de acompanhamento do PROUNI; e fornecer informações sobre o programa à Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Prouni (CONAP).

As instituições privadas com ou sem fins lucrativos ao aderirem aos programas de concessão de bolsas de estudos em troca das isenções fiscais, apenas administram, gerenciam um recurso que é público. Ela se torna parceira do Estado na execução da política pública de acesso ao ensino superior e na busca de elevação da escolaridade de uma demanda da população sócio e economicamente carente, que por algum motivo não conseguiram ingressar no ensino superior público.

A luta pela inclusão no ensino superior é uma causa justa e necessária, no entanto, não se pode considerar como inclusão educacional apenas o simples ingresso em uma instituição de ensino superior.

Os diversos programas criados pelo Governo Federal facilitaram o acesso de estudantes pobres no ensino superior público e privado; faz-se necessário a existência de

políticas públicas que assegurem a permanência do estudante no sistema educacional de ensino superior e que lhe garanta uma educação com qualidade indiferente de estar cursando o ensino superior na rede pública ou privada.

Nesse sentido, fala-se de políticas públicas necessárias e urgentes em vários setores da vida do povo brasileiro, na construção de direitos sociais, civis, políticos, educacionais que capacite a população para a conquista de qualidade de vida.

Na fala de Curry (2005), os programas para universalização e democratização do acesso ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias, criadas para suprir as insuficiências de políticas universalistas de educação superior.

As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade, elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de inteligência o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Mas não se pode ignorar um certo risco populista que as políticas diferencialistas podem incorporar (CURRY, 2005, p. 24).

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, trabalhando com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.

De acordo com Asmann (1998), é fazer com que essas minorias se sintam inseridas e não vitimizadas pela insensibilidade social de um sistema que comporta a lógica da exclusão, que mesmo apesar dos avanços, ainda hoje predomina no cenário histórico.

A política de inclusão social executada pela Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus constitui-se num instrumento que vem auxiliar no processo de acesso e democratização do ensino superior aos estudantes oriundos das camadas populares que não dispõem de recursos financeiros para arcar com os custos das mensalidades na instituição.

A partir dessa perspectiva a inclusão educacional deixa de ser uma ajuda benevolente, caridosa e assistencial e passa ser política pública, com critérios rigorosos de seleção da demanda a ser beneficiada. Portanto, constitui-se em direitos do estudante, por se tratar de políticas públicas de educação.

É preciso analisar que esse direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade civil muitas das vezes, ainda são vistos como “favores”, “ajuda”, “caridade” pelos próprios beneficiários e pelas instituições de ensino (CARVALHO, 2002, p. 11).

4. A FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O relato da infância e juventude de João Bosco se assemelha a de muitos jovens que procuram as instituições de ensino salesianas, espalhadas pelo Brasil e pelo mundo, no contexto pós-moderno de uma sociedade globalizada e neoliberal, onde o ser humano

tem pouco valor e a educação se tornou mercadoria, vendida a quem pode pagar por ela.

Hoje, como na época de João Bosco, para o jovem de família pobre conseguir acesso e permanência em uma instituição de ensino que o qualifique para o exercício da sonhada profissão, faz-se necessário muita luta, determinação e principalmente recurso financeiro pessoal e familiar.

Como participar do sonho de milhares de pobres que buscam nas Instituições de ensino superior Salesianas (IUS) a esperança de formação humana e qualificação profissional? Como priorizar o atendimento aos pobres nas instituições sem colocar em risco a sobrevivência financeira das mesmas? O que significa ser uma instituição de ensino superior privada sem fins lucrativos num contexto de mercantilização da educação?

As Instituições de ensino superior salesianas situadas no Brasil são credenciadas como Instituições privadas sem fins lucrativos, de acordo com a tipologia de instituições classificadas junto ao MEC. Por essa razão, de acordo com a Lei nº. 12.101 de 27 de novembro de 2009 e Lei nº. 11.096 / 2005 devem destinar um percentual de 20% de sua receita anual na concessão de bolsas de estudos a pessoas em situação de carência socioeconômica.

Apesar da característica de instituição privada e da dependência das mensalidades dos estudantes para a autossustentação, o que diferencia a instituição salesiana das demais instituições privadas é a identidade institucional, a missão e os valores que norteiam a criação e funcionamento de uma instituição de Educação Superior Salesiana (IUS 2003a).

Dessa forma as IUS se fazem presentes no momento mais decisivo da vida dos jovens que é o discernimento vocacional e o amadurecimento profissional, oferecendo-lhe a contribuição do seu patrimônio educativo e carismático. (IUS, 2003a, n. 17).

A Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus tem clareza de que a concessão de bolsas de estudos consiste numa política educacional de inclusão no ensino superior, por essa razão, o programa é entendido como a concretização do direito à educação conforme Constituição Federal de 1988.

A gratuidade integral ou parcial nas mensalidades será concedida após operacionalização de todo processo de seleção, em conformidade com o Plano de Atendimento, mediado pelo profissional de Serviço Social e demais membros que compõem a Comissão de Análise e Acompanhamento, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional. (PDI 2008-2012, p. 94).

Para participar do programa de bolsas pela filantropia da FSDB nas duas modalidades: Gratuidade e Prouni o estudante deverá apresentar uma relação de documentos para comprovar a renda familiar. Além disso, submeter-se-á a entrevista com a assistente social e, caso seja necessário para comprovação das informações, o candidato poderá receber a visita domiciliar. Após a triagem socioeconômica, caberá a uma Comissão Interna para Concessão de Bolsas de Estudo aprovar o candidato. Portanto, é a avaliação socioeconômica que determinará ser beneficiado ou não com a bolsa de estudo filantrópica.

4.1 Interpretação e Análise dos Dados: Na Visão dos Estudantes Bolsistas

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, particular, confessional, filantrópica denominada Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus e utilizou

a abordagem quali-quantitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas aos estudantes bolsistas e aos representantes da comunidade educativa.

Do total de 402 estudantes bolsistas, regularmente matriculados no ano de 2010, nas duas modalidades de bolsa de estudo, aceitaram participar da pesquisa um total de 196 bolsistas, sendo 115 da bolsa Gratuidade (institucional) e 81 da bolsa Prouni (MEC). Em seguida, foi realizada a entrevista com amostragem aleatória, de 10% do universo de cada segmento: gestores, docentes, técnicos administrativos.

De acordo com Fonseca e Martins (1996), é compreensível que o pesquisador nem sempre consiga a totalidade dos elementos da população a ser pesquisada, devido a inúmeros fatores; por essa razão deverá se acerrar de todos os cuidados para obter uma amostra que seja significativa.

A pesquisa tem como objetivo identificar o entendimento dos estudantes bolsistas e dos representantes da comunidade educativa (gestores, docentes, colaboradores técnicos administrativos) a respeito da gestão educacional e da política da inclusão social no ensino superior, de maneira especial, como a mesma se concretiza dentro da FSDB.

Para enriquecimento da análise das condições socioeconômica dos estudantes beneficiados com a bolsa de estudo na instituição foram utilizados dados coletados pela Avaliação Institucional no ano de 2010, coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) com a participação de 928 discentes que participaram da pesquisa.

Na categoria renda familiar, a avaliação Institucional 2010 apresentou a seguinte realidade dos discentes da FSDB: 27,59% apresentam renda que correspondem em salários mínimos vigentes no ano de 2010 (R\$ 510,00) em menos de dois salários mínimos e meio (2½).

Quanto menor a renda familiar maiores são as dificuldades para o estudante permanecer matriculado em uma instituição particular, porque as mensalidades não são as únicas despesas que o estudante tem no Ensino Superior. Além do fato do orçamento familiar não ser destinado apenas para custear as despesas acadêmicas. É preciso custear todas as demais despesas familiares além dos estudos.

Dois fatores se destacam na análise sobre a renda bruta familiar do estudante bolsista e os dados coletados da realidade socioeconômica dos discentes da instituição na avaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em 2010: a demanda atendida pela IES é em sua maioria constituída de pessoas provenientes da camada popular, com baixa renda familiar; portanto aptos a concorrerem ao apoio financeiro oferecido pela instituição por meio das bolsas de estudo. Por outro lado, a realidade socioeconômica da maioria dos estudantes da FSDB é motivo de preocupação com a sustentabilidade financeira da instituição, com a alta taxa de inadimplência e evasão devido à falta de condições financeiras para arcar com o pagamento das mensalidades.

De acordo com os dados da Avaliação Institucional – 2010, um percentual de 80,28% cursou todo o ensino médio em escola pública, 9,81% maior parte em escola pública; 3,45% maior parte em escola particular; 0,11% em escolas comunitárias; 2,36% em supletivo e somente 3,99% todo em escola particular.

Os dados apresentados pela CPA vêm confirmar a realidade diagnosticada pela pesquisa junto aos estudantes bolsistas da Gratuidade e do Prouni que na sua quase totalidade são provenientes da rede pública de educação.

Dos estudantes bolsistas da Gratuidade 93,9% são provenientes da educação básica pública e gratuita. Dos estudantes bolsistas Prouni, 100% responderam ter cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas.

Esse resultado vem confirmar a reflexão de que os estudantes provenientes da rede pública de educação buscam na instituição particular a oportunidade de acesso ao ensino superior pelo fato de não conseguir passar no processo seletivo das universidades públicas, além das políticas de inclusão social que concede bolsas de estudos e financiamento a estudantes que ingressam nas instituições particulares.

Evidencia-se, assim, a acentuada demanda de alunos oriundos das classes populares mais carentes e provenientes da escola pública, como demanda da FSDB. Uma realidade que vem de encontro com a opção preferencial das IUS por jovens e pessoas das classes populares como seus destinatários prediletos.

A opção pelos jovens das classes populares quer superar qualquer postura elitista, não apenas em relação aos destinatários, mas também na orientação da pesquisa e no desenvolvimento dos diversos serviços universitários: quer dizer, no ensino, na pesquisa e na extensão. Neste sentido, a pesquisa, a docência e os serviços têm como objetivo conhecer melhor a condição juvenil, sobretudo dos setores menos favorecidos para proporcionar-lhes uma transformação positiva; e a educação transmitida procura formar pessoas comprometidas com a causa da justiça e promover na sociedade propostas que incidam nos processos educativos e nas estratégias e políticas juvenis (IUS 2003³, N. 19).

Essa realidade dos discentes atendidos pela FSDB exigiu que a instituição oferecesse aos ingressantes um curso de introdução ao Ensino Superior, com a finalidade de proporcionar condições básicas aos acadêmicos de compreenderem o funcionamento do Ensino Superior bem como prestar auxílio nas questões de aprendizagem.

Em relação à escolha por cursar o Ensino Superior em instituição particular, deve-se ao fato dos estudantes não conseguirem aprovação no processo seletivo nas universidades públicas.

Quando perguntado ao bolsista se havia prestado vestibular em universidade pública e gratuita, 73,9% dos estudantes beneficiados com a bolsa institucional disseram que sim e 78% dos estudantes bolsistas do Prouni também disseram que sim.

A grande maioria dos estudantes das camadas populares frequenta a escola pública durante a educação básica, o que vem dificultar o acesso à universidade pública e gratuita, devido à defasagem de conhecimento. É quando o estudante opta pela Instituição privada, depara-se com a dificuldade para pagar as mensalidades, ficando inadimplente ou até desistindo por falta de condições financeira para arcar com as despesas acadêmicas.

Realidade vivenciada pelos estudantes da FSDB que buscaram na política de concessão de bolsas de estudo pela filantropia o apoio financeiro para ingressar e ou permanecer no Ensino Superior e concluir o sonho do nível superior e de melhorias no campo profissional.

Percebe-se a partir dessa análise que a verdadeira democratização do acesso ao Ensino Superior implica a expansão das instituições públicas e gratuitas, a ampliação dos investimentos da União e dos Estados na oferta desse nível de Educação e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica pública permitindo que a população brasileira com baixa renda tenha oportunidade de ingressar na educação superior pública e gratuita realizando o sonho de possuir formação de nível superior. Segundo Carvalho (2006),

O empecilho à massificação do ensino superior brasileiro não está na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas. Estas são insuficientes e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio. Deste contingente, 63% estudam em escolas públicas no período noturno (CARVALHO 2006, p. 996).

Do montante de estudantes beneficiados com a bolsa Gratuidade, 95,7% não teria condições de custear as despesas da mensalidade da graduação se não estivessem recebendo o benefício da bolsa de estudo e apenas 4,3% disseram que tentariam alternativas para custear as despesas com o Ensino Superior, como: empréstimo no banco; ajuda financeira de amigos, cônjuge e parentes; financiamento estudantil; reduzindo as despesas no orçamento familiar; privando-se de outros bens.

A realidade dos bolsistas do Prouni que 75% responderam que não teriam condições financeiras para custear as despesas com o pagamento das mensalidades do Ensino Superior se não tivesse sido aprovada no programa. Outros 25% disseram que apesar de não possuírem condições financeiras buscariam alternativas para arcar com essa despesa devido à grande necessidade de uma pessoa ter hoje em seu currículo a educação superior.

Em relação às maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes para cursarem o Ensino Superior, as principais respostas foram: pagar os outros 50% da mensalidade; as dificuldades financeiras da família, o transporte, material didático (xérox, livros, seminários, entre outras), conciliar trabalho e estudo, tempo para estudar, distância da moradia.

Nesse sentido é bastante apropriada a discussão sobre o caráter social dos programas de concessão de bolsas de estudo no Ensino Superior, que promove uma política pública de acesso, mas não garante a permanência e conclusão com sucesso desta etapa de formação.

O que leva Carvalho (2006) a levantar dúvidas quanto à efetividade do caráter social da política de inclusão no Ensino Superior.

[...] a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as Instituições públicas, ainda podem oferecer tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outras. (CARVALHO 2006, p. 16)

Quando questionados a respeito dos critérios para serem beneficiados com a bolsa de estudo, as respostas dos estudantes bolsistas das duas modalidades foram as seguintes: 84,3% dos estudantes beneficiados com a bolsa de estudo Gratuidade responderam ter conhecimento dos critérios para ser beneficiado com a bolsa de estudo da própria instituição; 9,6% não conhecem os critérios, apesar de estar sendo beneficiado pelo programa e 6,1% não responderam à questão.

Entre os bolsistas do Prouni é maior o conhecimento por parte dos estudantes em relação aos critérios e procedimentos para ser beneficiado com a bolsa de estudo. Todas as informações do Programa Universidade para Todos estão disponíveis para a população no site do Ministério da Educação, existindo até uma cartilha de orientação “Manual do Bolsista Prouni”. Por essa razão, 96% dos entrevistados afirmaram que conhecem os critérios que regulam as bolsas do Prouni, contra apenas 2% que não conhecem e 2% que disseram ter interesse em saber.

De acordo com os estudantes bolsistas para ser beneficiado com a bolsa de estudo da própria instituição (Gratuidade e do Prouni) o principal critério é a situação de vulnerabilidade social, as condições de carência financeira familiar.

Segundo os critérios exigidos pelo Ministério da Educação para o estudante carente poder ser beneficiado com a bolsa de estudo pela filantropia nas instituições privadas sem fins lucrativos, a renda per capita familiar deverá ser de até um salário e meio (1½) para bolsa integral (100%) e de até três salários mínimos para a bolsa parcial de 50%.

A renda familiar por pessoa é calculada somando-se a renda bruta dos componentes do grupo familiar e dividindo-se pelo número de pessoas que formam este grupo familiar.

Em relação aos bolsistas do Proni, o critério é acrescido da exigência de participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obter rendimento superior a 400 pontos. Esse critério para concorrer à bolsa do Proni em algumas situações tem dificultado que estudantes em situação de vulnerabilidade social consigam o benefício por não obter aprovação no exame. A grande concorrência do ENEM acaba por privilegiar os estudantes que estudaram nas melhores instituições da educação básica.

Para participar do programa de bolsas pela filantropia na Faculdade Salesiana Dom Bosco, o estudante deverá apresentar uma relação de documentos para comprovar a composição e a renda familiar. Além disso, submeter-se-á a entrevista com a assistente social, e caso seja necessário para comprovação das informações, o candidato poderá receber a visita domiciliar e a aprovação das comissões existentes na instituição para avaliar o processo das bolsas institucional e do Proni.

Quanto à parceria da instituição de ensino com o Estado na política educacional de democratização do acesso ao Ensino Superior, 78,3% dos estudantes bolsistas da Gratuidade responderam que não existe nenhuma participação do Estado na concessão do benefício em relação a 80% dos estudantes bolsistas do Proni.

O desconhecimento por parte dos estudantes e da comunidade externa da política nacional de concessão de bolsas de estudos, nas Instituições de Ensino superior (IES) privadas em troca da renúncia fiscal, justifica a tentativa de pessoas externas de influenciarem nas decisões da instituição a respeito dos estudantes a serem beneficiados.

São solicitações provenientes de pessoas influentes da sociedade manauara, que utilizam de status pessoais para intermediarem a solicitação dos estudantes interessados ao benefício e que não procuram pelo Serviço Social por desconhecerem a política de concessão de bolsas de estudos pela IES e pela legislação brasileira.

O que levou a Instituição implantar no ano de 2008 a Comissão Especial para concessão de bolsas de estudo, com a finalidade de dar uma característica mais profissional ao programa, evitando que o mesmo caia em ações protecionistas em prol de estudantes que não possuem a carência socioeconômica.

- Após a entrevista sócio-econômica realizada pela Assistente Social, com o objetivo de diagnosticar social e financeiramente o perfil da família, é emitido parecer técnico.
- A gratuidade parcial ou integral só será concedida após parecer técnico da Assistente Social e aprovação da Comissão Especial para concessão de bolsas da FSDB, constituída pelo Vice-Diretor Administrativo Financeiro, Vice Diretor de Ações Comunitárias, um docente, um representante do NAPPS e a Assistente Social da FSDB.
- Após o parecer final, o responsável se comprometerá através de instru-

mento contratual, a cumprir as determinações ali estipuladas, afirmando serem verdadeiras, todas as informações prestadas, a fim de se tornar apto a usufruir da gratuidade. (PDI - 2008-2012, p.96).

O que não acontece com as bolsas do Prouni porque é do conhecimento de todos os brasileiros os critérios a serem observados na concessão deste tipo de bolsa, a começar pela obrigatoriedade de participar do Exame Nacional do Ensino Médio e obter pontuação acima dos 400 pontos para estar apto a concorrer à vaga de bolsistas em qualquer instituição privada de Ensino Superior.

Segundo essa análise, a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais do PROUNI para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal em instituições privadas com ou sem fins lucrativos surge acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de alunos de 18 a 24 anos que frequenta o Ensino Superior.

O Plano Nacional de Educação define diretrizes e metas para a educação no país e tem prazo de dez anos para que todas elas sejam cumpridas. O PNE (2001, p.43) definiu como meta até 2011: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”.

Para os próximos dez anos (2011-2020) o PNE tem como meta elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade do ensino nas instituições de Ensino Superior. Fica o questionamento a respeito da execução de tais metas previstas tendo em vista que o país não conseguiu atingir os 30% que havia sido estabelecida no plano aprovado em 2001.

Um percentual de 98,3% dos estudantes beneficiados com as bolsas institucionais (Gratuidade) e 100% dos estudantes bolsistas do Prouni responderam que a bolsa de estudo é um mecanismo para a inclusão no Ensino Superior. Se a bolsa de estudo é uma forma de inclusão no Ensino Superior, a instituição ao assumir essa política educacional tem contribuído para que essa inclusão aconteça no Ensino Superior.

As informações coletadas na pesquisa demonstram que as bolsas de estudos são entendidas pelos estudantes beneficiados como política de inclusão social e o significado dessa categoria “inclusão social” como sinônimo de resgate da cidadania, como acesso ao direito da educação.

Nesse sentido, a efetivação desta política pública na FSDB implica a garantia do acesso e da permanência do estudante na educação superior. A contribuição da instituição para o emergente e complexo tema que é a discussão atual na política educacional do país para o Ensino Superior. O que vem a justificar a relevância dessa discussão dentro de uma Instituição de Ensino Superior Salesiana que prioriza os mais necessitados na sua missão educacional.

Pode-se ainda analisar que ao conceder a bolsa de estudo para um grupo de estudantes, outro grupo sinte-se excluído por não ter conseguido o benefício, embora apresente os critérios exigidos pela legislação. Sabe-se que a IES não consegue atender a toda demanda que solicita auxílio financeiro através da filantropia, gerando frustração na comunidade educativa.

Apesar das políticas de inclusão voltadas para a democratização do acesso ao Ensino Superior, o sistema nacional de educação superior continua não sendo acessível a toda a população brasileira.

Como as Universidades públicas (federais, estaduais e municipais) estão distante de alcançar a massificação de estudantes que contribua com a elevação da meta a ser atingida pelo governo brasileiro, apesar de políticas implementadas nesse sentido como: abertura da infraestrutura física já instalada para os cursos noturnos, políticas direcionadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade e, sobretudo, para negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas, coube ao Governo Federal o viés mercantilizante, via oferta de ensino superior pago, propondo às instituições particulares a troca de vagas ociosas por renúncia fiscal.

O que leva a questão seguinte que consiste nos benefícios que IES privadas adquirem com a concessão das bolsas de estudos (Gratuidade e Prouni).

Apesar da maioria dos entrevistados afirmarem que a Instituição é beneficiada com a concessão das bolsas de estudo, os mesmos não souberam justificar de forma clara de que forma a instituição é beneficiada.

Para os bolsistas o benefício da Instituição se deve a isenção de impostos; a responsabilidade social realizada pela instituição; a divulgação da instituição pelos estudantes beneficiados; o aumento do número de alunos na instituição; o reconhecimento da instituição pela comunidade externa; no entanto, um percentual não respondeu como se concretiza esse benefício para a instituição porque desconhece.

O que leva a analisar que o assunto não é de todo claro e compreensível para os estudantes beneficiários, talvez por não se discutir abertamente o tema na comunidade educativa.

A concessão de bolsas de estudo na instituição e os benefícios por ela adquiridos com essa política da filantropia ainda é assunto secreto, tratado por poucas pessoas. Ou ainda, não se considera a gestão da filantropia como assunto importante na instituição que tem por característica ser filantrópica, isto é, conceder bolsas de estudo em troca de imunidade tributária.

A Instituição é credenciada pela Portaria do MEC de nº. 1166, com data de 17/04/2002 e publicada em 18/04/2002, como instituição privada sem fins lucrativos, com organização acadêmica: Faculdade e tem como mantenedora a Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia – ISMA que é a portadora do título de filantropia.

A Constituição Federal do Brasil faz referência às entidades civis com várias qualificações, dentre elas: pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos; instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos; instituições assistenciais; entidades beneficentes de assistência social; entidades filantrópicas; entidades sem fins lucrativos; entidades beneficentes; entidades de assistência social; escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com finalidade não lucrativa.

Enfim, não importa a titulação recebida, o que importa é que são instituições criadas para desenvolver atividades de mérito social.

Por fins não lucrativos entendem-se aquelas cuja realização não envolva exploração de atividade mercantil, nem distribuição de lucros ou participação no resultado econômico final da instituição.

Em relação às mudanças socioeconômicas que estudantes tiveram em suas vidas após serem beneficiados com as bolsas de estudo: Gratuidade e Prouni. Um percentual de 91,3% dos estudantes bolsistas da Gratuidade afirmando que sim, essas mudanças aconteceram, contra apenas 5,2% que disseram que não contribuíram e 3,5% que não responderam à questão.

Quanto aos bolsistas do Prouni, houve um empate, sendo que 48% disseram que sim, houve mudanças socioeconômicas na vida de suas famílias com o benefício da bolsa do Prouni e 48% disseram que não, contra 4% que não responderam.

Esse resultado da pesquisa significa que a inclusão social de estudantes carentes no Ensino Superior privado, por meio da política de concessão de bolsas de estudo, contribui sim para a melhoria da qualidade de vida do estudante ao proporcionar formação humana e profissional que o capacitará para o mercado de trabalho.

Em relação à satisfação dos estudantes bolsistas para com a execução da política de inclusão social na instituição, ao ser questionado sobre a FSDB, 100% dos bolsistas da Gratuidade e 99% dos bolsistas do Prouni responderam que indicariam a IES para outros estudantes. O que se pode considerar como o verdadeiro marketing social.

As principais respostas apresentadas pelos estudantes à questão foram relacionadas à qualidade de ensino; a valorização do educando pela instituição de ensino; os princípios éticos, morais e cristãos da instituição em relação à missão de educar.

A pesquisa comprovou que os estudantes bolsistas da FSDB consideram a política de concessão de bolsas pela instituição de ensino como instrumento para a inclusão social de estudantes carentes na educação superior e demonstraram possuir conhecimento a respeito dos critérios para ser beneficiado, embora desconheçam a legislação sobre a filantropia em instituição de educação superior.

4.2 Interpretação e Análise dos Dados: Na Visão dos Gestores, Docentes e Colaboradores Técnicos Administrativos

O segundo momento da investigação foi a participação dos representantes da comunidade educativa nas categorias: gestores, docentes, técnicos administrativos.

Dentre as questões aplicadas, agruparam-se as respostas em dois blocos por categorias: Gestão Educacional e Inclusão Social na FSDB.

A respeito do tema Gestão Educacional e mais especificamente da gestão de uma instituição privada sem fins lucrativos, 100% dos entrevistados têm o entendimento de que a FSDB é uma instituição sem fins lucrativos; no entanto, limitando-se a responder que consiste em “Não visar lucro”.

Quando se fala que a instituição é sem fins lucrativos, não se pode na atualidade entender que a instituição não possa ter lucro em seu investimento. O que ela não pode é distribuir esse lucro entre seus sócios. A gestão de uma instituição sem fins lucrativos deverá ser tão profissional e eficiente como a de qualquer empresa de finalidade lucrativa. Portanto, deverá sim ter sucesso financeiro, cuja renda será reinvestida na finalidade institucional.

Cada vez mais se percebe que as instituições com gestão baseada em valores devem profissionalizar seus gestores e colaboradores porque é imprescindível a existência de uma gestão financeira e de uma prestação de serviços eficientes para a continuidade da instituição. Não basta apenas possuir uma missão e valores institucionais que encantam a sociedade; é preciso sobreviver num mercado com muitos concorrentes. Um dos desafios a ser enfrentado por este tipo de instituição é tornar-se mais profissional sua gestão visando sua sustentabilidade financeira, investir em marketing social e qualificar seus colaboradores para uma atuação mais eficaz.

Ao ser questionado se a FSDB deveria ser uma instituição sem fins lucrativos ou com fins lucrativos, do total de entrevistados, 78,57% responderam que a IES deve continuar como sem fins lucrativos, destacando a importância de preocupar com sua sustentabilidade financeira, e 21,43% disseram que a instituição deveria deixar de ser filantrópica e passar a ser com fins lucrativos, afirmando que essa mudança proporcionaria a instituição um retorno financeiro mais rápido e consequentemente o crescimento institucional.

O processo de privatização da educação superior em curso no país é perceptível quando as instituições com fins lucrativos (empresariais) ficam isentas de tributos que recolhiam devido à adesão ao Programa Universidade para Todos – PROUNI. O que leva a repensar o entendimento sobre a gestão de instituição sem fins lucrativos se quiser sobreviver neste mercado onde cada vez mais predominam com sucesso financeiro as instituições empresariais.

O segundo bloco de questões a serem analisadas diz respeito à Inclusão Social no Ensino Superior de estudantes com carência socioeconômica por meio da concessão de bolsas de estudos. Dos entrevistados, 100% responderam que Sim, concordam com a concessão de bolsas pela Instituição.

A bolsa de estudo proporciona realmente acesso ao ensino superior de estudantes carentes? Nesta questão, 100% dos entrevistados de todas as categorias responderam que SIM. Todos concordam que as bolsas de estudo na IES privada viabilizam o acesso de estudantes carentes ao Ensino Superior, no entanto, nem sempre a permanência. O que leva ao seguinte questionamento: a verdadeira política educacional consiste na democratização e universalização do acesso à educação superior às instituições públicas e gratuitas?

Quanto aos critérios para concessão das bolsas de estudo, somente 64,28% disseram ter algum conhecimento dos critérios e normas legais existentes no processo de seleção e aprovação dos candidatos ao benefício, sendo as principais respostas as seguintes: dificuldades socioeconômicas; ter estudado em escola pública e ter feito o exame do Enem.

Objetivando analisar qual o entendimento dos entrevistados em relação à execução desta política dentro da IES, perguntou-se: A IES é beneficiada com a concessão de bolsas de estudos? As respostas por categorias foram: 100% dos gestores; 87,50% docentes e 80% colaboradores técnicos administrativos afirmaram que sim, a instituição é beneficiada através da isenção de impostos e da certificação da filantropia.

Os gestores, assim como os executores da política de inclusão social, precisam estar conscientes de que a instituição necessita de recursos financeiros para arcar com os seus compromissos acadêmicos e administrativos e que a mensalidade é para a instituição privada e, sobretudo, sem fins lucrativos a sua autossustentação financeira.

É preciso cuidar da gestão da instituição de forma profissional. A marca de instituição cristã, salesiana e filantrópica deverá contribuir para uma gestão democrática e participativa envolvendo toda a comunidade educativa na missão de prestar serviços educacionais com qualidade; tendo sempre como os preferidos desta missão os mais pobres, sem descuidar de sua sustentabilidade financeira e da competitividade deste mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus / AM a inclusão social de estudantes com carência socioeconômica se faz por meio dos programas de concessão de bolsas

de estudo parciais (50%) e integrais (100%) em duas modalidades: a Gratuidade que consiste na bolsa institucional e o Prouni que é a parceria com o Ministério da Educação. Delimitou-se a investigação analisando a gestão educacional à política de inclusão social junto aos estudantes bolsistas destas duas modalidades.

Na questão da satisfação dos estudantes bolsistas em relação à gestão e à inclusão social da FSDB é demonstrado quando 100% dos bolsistas da Gratuidade e 99% dos bolsistas do Prouni disseram que indicariam a instituição para outras pessoas. O que se pode considerar como comprovação da hipótese de que a Instituição de Ensino tem clareza dos fatores considerados fundamentais na gestão da política de inclusão social como política de acesso de estudantes de baixa renda na educação superior.

Quanto aos representantes da comunidade educativa (gestores, docentes, colaboradores técnicos administrativos) 100% dos entrevistados afirmaram ter entendimento que a FSDB é uma instituição privada e sem fins lucrativos, embora não tendo muita clareza do que isso significa, limitando a justificativa em “a IES não visa lucro”.

Em relação à política de concessão de bolsas de estudo, 100% aprovam a política dentro da instituição, sendo que somente 64,28% disseram ter algum conhecimento dos critérios e normas legais existentes no processo de seleção e aprovação dos candidatos ao benefício e as respostas apresentadas estão incompletas. O que leva a compreender atitudes protecionistas a estudantes que tentam ser beneficiados e não estão de acordo com as exigências da legislação.

Percebe-se, ainda, que falta a correlação entre a gestão educacional de uma forma global, a sua sustentabilidade financeira como instituição particular e a obrigatoriedade de executar a política de concessão de bolsas de estudos no percentual de 20% de sua receita efetivamente recebida por ser credenciada como instituição sem fins lucrativos.

Dessa forma, a pesquisa mostrou a complexidade e amplitude de um tema atual e polêmico que permeia a discussão sobre as políticas educacionais direcionadas à educação superior no Brasil. Expõe a preocupação em relação à concepção da educação como bem público e direito social da população e da implantação de políticas que garantam o trinômio acesso/permanência/sucesso dos estudantes ao serem beneficiados pelas políticas educacionais e a preocupação para com a sustentabilidade financeira da instituição.

Conclui-se que a FSDB na condição de instituição sem fins lucrativos dá sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e humana, suprimindo a incapacidade do Estado em desenvolver políticas públicas voltadas à educação superior ao aderir à política de inclusão social de demandas com carência socioeconômica mediante programa de bolsas de estudo.

Quanto ao objetivo geral que norteou essa investigação, que foi a análise dos temas Gestão Educacional e Inclusão Social no Ensino Superior, percebeu-se que foi alcançado, tanto em relação ao referencial teórico que embasou o estudo quanto à pesquisa junto aos estudantes bolsistas e aos representantes da comunidade educativa: gestor, docentes, colaboradores técnicos administrativos.

Constatou-se com esta análise que os bolsistas da FSDB estão conscientes de que as bolsas de estudos constituem-se em direito social e que apesar da gestão da instituição ser democrática e participativa, faz-se necessária maior profissionalização de todos os setores, sobretudo, em relação à gestão.

Mediante os resultados da presente investigação, apesar das críticas tecida por diversos atores sociais, constatou-se que a política de concessão de bolsas de estudos nas IES particulares é uma ação possível de alcançar resultados positivos em relação à democratização do acesso e ou permanência de estudantes carentes na educação superior. Mas, para isso, essa política educacional precisa realmente ser entendida pela demanda beneficiada como política pública educacional e gerenciada com profissionalismo pelas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ASMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Editora vozes. Petrópolis – RJ, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 21ª edição, São Paulo: Saraiva 1999.

_____. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. D.O.U de 14.1.2005. Brasília 2005.

_____. **Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009**. DOU de 30/11/2009. Artigos 12 a 17. Brasília: 2009.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, C.H.A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96, p. 979 -1. 000. Outubro 2006.

CORBUCCI, P. R. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma**. Educação e Sociedade (88), v. 25, n. especial, p. 677-701. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2004.

CPA. **Relatório de Avaliação Institucional**. Avaliação Interna. FSDB, Manaus, 2010.

CURY, C. R. J. **Políticas Públicas inclusivas e compensatórias na educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DIREÇÃO GERAL OBRAS DE DOM BOSCO. **Identidade das Instituições Salesianas de Educação Superior (IUS)**. São Paulo: Salesiana, 2003a.

_____. **Políticas para a presença salesiana na educação superior (IUS)**. São Paulo: Salesiana, 2003b.

DURHAN, E. R. **Uma Política para o Ensino Superior Brasileiro**: Diagnóstico e Proposta. São Paulo: NUPES, Documento de Trabalho 01, 1998.

FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Manaus, 2008.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos, 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

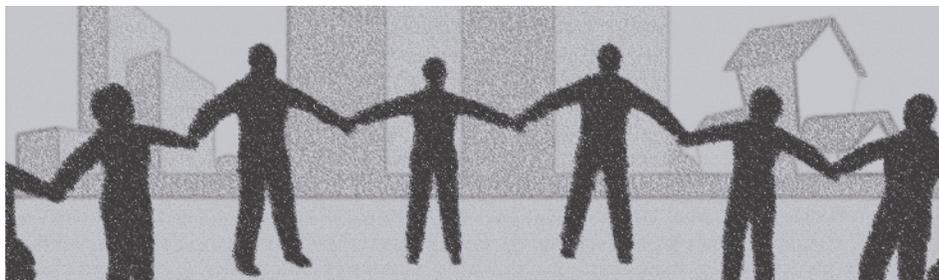
FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A. **Curso de Estatística**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

GUARNIERI, F.V.; MELO SILVA, L.L. **Ações Afirmativas na educação superior**: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre vol.19 n°2. 2007.

LÜCK, H. **Ação Integrada**: administração, supervisão e Orientação educacional. 17 edição. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

MURAD, A. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma nova política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1998.



DIREITO DE PROPRIEDADE: A OBTENÇÃO DO TÍTULO DEFINITIVO DE PROPRIEDADE IMÓVEL EM ÁREA URBANA, ADQUIRIDO POR MEIO DA PROMESSA DE COMPRA E VENDA E SEUS EFEITOS JURÍDICOS

Natércia Brito Reis¹

RESUMO

O presente artigo objetiva abordar sobre o contrato de promessa de compra e venda que mesmo com registro em Cartório, por algum outro motivo, não venha a ser finalizado pelas partes impedindo o promitente comprador de adquirir o imóvel na sua forma plena, com a outorga do título definitivo, prática essa bastante comum na cidade de Manaus. Para a obtenção dessa proposta foi possível analisar o ordenamento jurídico que trata sobre a propriedade imóvel; bem como da Lei Orgânica do Município de Manaus que versa sobre a política urbana de desenvolvimento de programas sociais que realiza a doação de imóveis como forma também de se obter o título definitivo, além de pesquisa bibliográfica e documental nos Cartórios de Registro de Imóveis na capital. Ao final, ve-se a necessidade de se alterar as práticas cartorárias ao menos quanto à obtenção do título pela demonstração de vontade do promitente vendedor em transferir o imóvel ao promitente comprador.

Palavras-chave: Propriedade imóvel. Promitente comprador. Título definitivo.

ABSTRACT

The current article has as objective buying-selling letter of engagement, which even with official registry, for some reason may not be finalized by the parties preventing the prominent buyer from acquiring the asset in its full form, with the permanent grant, which characterizes a common happening in Manaus. In obtaining this proposition it was possible to analyze the legal ordering which is about the property of the asset; As well as the Manaus

¹ Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE) – Manaus/AM, 2010. E-mail: naterciabradv@yahoo.com.br.

organic municipal law which concerns social programs development urban politics which donate real state as a way of obtaining a defining document, in addition to research of official documents in the Municipal registry bureau. For last, it's necessary to alter the registry practices as far as concerning the defining document for the willingness of the prominent seller in transferring the asset to the prominent buyer.

Keywords: Real State. Prominent buyer. Defining document.

I. INTRODUÇÃO

A questão sobre a aquisição de propriedade imóvel no perímetro urbano e a obtenção do tão estimado título definitivo já vinha passando por várias transformações no ordenamento jurídico brasileiro inclusive quanto a sua classificação no Código Civil.

O reflexo das relações civis que envolvem as partes na promessa de compra e venda são extensas, e vão desde o descumprimento de uma das partes em finalizar o contrato, principalmente quanto à transferência do nome do proprietário primeiro ao novo proprietário até o desenrolar dos tramites cartorários para obtenção do título definitivo, chegando, em alguns casos, a ser resolvido na seara judicial por meio da adjudicação compulsória.

Para tanto, será abordado alguns aspectos que diz respeito ao contrato de promessa de compra e venda e os requisitos a serem preenchidos a fim de ser realizado o seu registro no Cartório de Títulos e por fim a obtenção do título definitivo da propriedade imóvel localizada preferencialmente no território do município de Manaus.

Tal prática é bastante comum em todo o Brasil, em especial na cidade de Manaus. Contudo, a Prefeitura de Manaus vem amenizando esses transtornos imobiliários com a implantação do programa social de moradia havendo a doação dos imóveis localizados dentro da sua faixa territorial já disponibilizando o título definitivo, desde que preenchidos certos requisitos imposto pela Lei Orgânica do Município, a LOMAN.

A legislação municipal condiz com o princípio basilar da propriedade, a função social, inserido no art. 5º, incisos XXII e XXIII da CF/88, cuja interpretação não trata da utilização da propriedade para fins de produtividade da terra, mas para moradia em comunhão com sua família, com uso e gozo a que os mesmos têm direito, até porque uma família pode obter a posse de uma propriedade apenas para moradia.

Os princípios fundamentais norteadores das relações sociocontratuais pactuadas entre os seres humanos não estão atrelados somente ao aspecto material com o bem adquirido, tanto faz ela de forma completa ou incompleta, mas psicológica e espiritual, como dizer que a pessoa não possui a posse plena quando viveu em um lugar onde constituiu família, construiu sua história por longos anos, criou um elo com aquele lugar, sendo o bem visto, às vezes, não como coisa, mas como algo integrado a alma.

A busca incessante por essa problemática se deu em razão da grande constatação de pessoas que adquiriam a posse do terreno por meio do contrato de promessa, conhecido vulgarmente como “contrato de gaveta”, que na maioria das vezes contém apenas o recibo de quitação do terreno, e dessa forma obtinham irregularmente o imóvel sem o definitivo cumprimento do contrato de compra e venda gerando maiores transtornos para a futura comercialização do imóvel com a sua desvalorização no mercado.

Para muitos a obtenção de um título definitivo de um imóvel ainda é rodeada de mistério, principalmente quanto ao seu registro no Cartório, em que a validade desse registro como título pleno para a aquisição do imóvel é que traz a tona várias discussões, muitas delas não pacíficas em torno dessa problemática.

Daí, o objetivo da pesquisa, que buscou integrar nesse artigo pesquisas com referências bibliográficas e da legislação municipal, cujo programa visa doação dos bens imóveis àqueles que já a possuíam, mas não detinham o título, e ainda foi necessário adentrar nos aspectos que norteiam o contrato de promessa de compra e venda desde a sua definição, sua evolução no ordenamento jurídico brasileiro, e outros aspectos envolvendo as práticas cartorárias e sua procedência diante dessa nova modalidade de contrato de aquisição de direito real até seu efetivo cumprimento para tornar-se definitivo.

2. DA PROMESSA DE COMPRA E VENDA

2.1 Definição

A ênfase dada à promessa de compra e venda ou compromisso de compra e venda ou preliminar é unânime entre os teóricos que refletem sobre o tema. Para Filho² é o instrumento pelo qual os contratantes se comprometem a celebrar, mais tarde, se cumpridas as obrigações nele avençadas, ou contrato denominado principal ou definitivo, desde que preencha as suas condições de validade.

O pensamento de Soibelman³ converge para a mesma direção cujo contrato de promessa ou promissório “é o contrato preliminar pelo qual se promete concluir um contrato definitivo: de compra e venda, de cessão, de hipoteca, de financiamento, etc. Em geral, qualquer contrato definitivo pode ser precedido de um contrato de promessa. **Promessa de fazer um futuro contrato definitivo. Contrato preliminar, pré-contrato**”. (grifo nosso)

No mesmo sentido, Gonçalves⁴ apud Orlando Gomes “entende ser o compromisso de venda, pelo qual as partes se obrigam reciprocamente a tornar eficaz a compra e venda de um imóvel, mediante a reprodução do consentimento no título hábil”.

Sobre a conceituação da promessa de compra e venda e o mecanismo desse negócio, Venosa⁵ vê sob o prisma de forma geral, e explica que em determinado momento, pode não ser oportuno, possível ou conveniente às partes contratar de forma definitiva, plena e acabada.

A posição desses autores aqui considerados mostra a importância da existência das cláusulas do contrato promissório, além do que expõe o Código Civil de 2002, para que haja a aquisição dos direitos reais, com o domínio sobre a propriedade, será ela concretizada por meio da outorga do título definitivo nos termos do art. 1227, mas isso é apenas a formalização posterior às obrigações a que estão vinculadas as partes nas cláusulas do contrato conforme se depreende pela leitura do art. 482 do Código.

² FILHO, Nicolau Albino. **REGISTRO DE IMÓVEIS: doutrina, prática, jurisprudência**. 3. Ed. São Paulo, Atlas, 1976. P. 164.

³ SOIBELMAN, Leib. **ENCICLOPÉDIA DO ADVOGADO**. 5. Ed. Ver. Atual. – Rio de Janeiro: Thex, 1996. p. 94.

⁴ GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol.V.** – São Paulo: Saraiva, 2006. P. 478.

⁵ VENOSA, Sílvio de Salvo. **Compromisso de compra e venda com Eficácia Real. Direito do Promitente Comprador**. Disponível <http://www.professorsimao.com.br/artigos_convitados_venosa.htm> acesso em 14 out. 2009, às 16h45.

Portanto, vem ocorrendo mudanças nos julgados acerca do entendimento sobre as questões que envolvem a aquisição de propriedade imóvel de forma incompleta em alguns tribunais, inclusive os tribunais superiores até mesmo do Pretório Excelso vêm entendendo cada caso é mais pessoal do que material, disso extrai-se a importância de mencionar a evolução das leis que versam sobre direito de propriedade.

Por isso, a grande relevância em querer ressaltar jurisprudência em torno da negociação para aquisição tanto faz por instrumento público ou particular do imóvel por meio do contrato preliminar, e o descumprimento de suas cláusulas e o direito ao título definitivo nos termos do Decreto-Lei 58/37 com suas alterações vigentes e a Lei 6.766/79.

2.2 Os Aspectos Contratuais da Promessa de Compra e Venda

Sabe-se que ao adquirente de propriedade em contrato de promessa de compra e venda, quando respeitados todos os requisitos da posse, há de se considerar válido a sua aquisição pela boa-fé, princípio basilar do direito de propriedade.

Mas antes de deslindar sobre os aspectos da compra e venda, faz-se necessário tecer breves comentários sobre como se constitui a propriedade e o vínculo desta com a pessoa que se faz na posse e suas classificações e o domínio propriamente dito.

2.2.1 Posse versus Domínio

Forçoso lembrar quais as classificações da posse pela doutrina e a utilizada pelo doutrinador Fiuza⁶ se faz de forma direta ou indireta, justa ou injusta, de boa-fé ou de má-fé, com justo título, *ad interdicta* e *ad usucapionem*.

Os requisitos da posse são aqueles previstos nos arts 1200 e 1.201 do CC/02, que seja de forma justa, e não por meio violento, clandestino ou precário e como as pessoas obtêm a posse é na sua maioria das vezes indireta, justa, de boa-fé, e como exemplo tem-se que o promitente comprador paga integralmente o valor do imóvel ao promitente vendedor, isso apenas na forma obrigacional do contrato preliminar.

Então, o promitente comprador praticou a obrigação de fazer, agora cabe ao vendedor a obrigação de dar, que é cumprir com uma das cláusulas do contrato preliminar, tornando-o definitivo com a devida entrega da escritura definitiva de compra e venda sendo registrado no nome do promitente comprador, claro que com prazo determinado, pois se não o fizer dentro desse prazo haverá por parte do promitente comprador a propositura de ação de adjudicação que será abordado mais adiante.

Portanto, conclui-se que para ser realmente proprietário do bem imóvel não basta ter a posse, tem que haver o domínio, sendo este de forma direta, tal qual explícita o CC/02 em seu artigo 1.196, daí se falar da eficácia real da promessa e o registro no cartório que serve como prova de que há posse para se intentar com a ação devida.

⁶ FIUZA, Cesar. **Direito Civil: curso completo**. 9. Ed. 3.Tir. – Belo Horizonte: Del Rey, 2006. P.866 a 869.

2.3 Eficácia Real da Promessa de Compra e Venda

A primeira barreira quebrada pertinente à eficácia da promessa de compra e venda foi pelo legislador ao instituir o novo Código Civil de 2002, a Lei nº 10.406/02, incluindo no art. 1.225, inciso VII, cujo título II, essa modalidade de contrato no rol “dos direitos reais”, como direito real à aquisição do imóvel, pois no antigo Código a discussão sobre a eficácia desse contrato era duvidosa e cheia de contradições entre os doutrinadores.

Agora, ao se analisar a leitura do art. 1417, in fine, do Diploma Civil, expõe este da seguinte forma: “adquire o promitente comprador direito real à aquisição do imóvel”, explicitando o legislador ordinário que há a instituição do caráter real da garantia de aquisição de um imóvel por meio do contrato de promessa de compra e venda, mesmo que não seja preenchido todos os requisitos do contrato de compra e venda.

Quando o próprio Código Civil diz expressamente no art. 1227 que os direitos reais sobre imóveis constituídos, ou transmitidos por atos entre vivos, só se adquirem com o registro no Cartório de Registro de Imóveis dos referidos títulos (arts. 1245 e 1247), salvo os casos expressos neste Código, o próprio legislador deu margem a exceção de aquisição do imóvel, dentre eles a própria promessa de compra e venda.

Vale lembrar que o atual Código Civil de 2002 contemplou o contrato de promessa de compra e venda finalmente como direito real como se pode observar pelos arts. 1417 e 1418, bem como pelo art. 1.225 todos do diploma civil.

Entende ser um novo direito real o doutrinador Orlando Gomes ao ser citado por Carlos Roberto⁷, que também considera a promessa de compra e venda um novo direito real, mas não pleno e ilimitado, como a propriedade, e sim um direito real *sui generis*, que se reduziria a simples limitação do poder de disposição do proprietário que o constitui, logo, o contrato preliminar vem a ter definitivamente eficácia real a partir do seu efetivo registro imobiliário, conforme autorizado em lei.

Na realidade, o legislador ao incluir a promessa de compra e venda como uma nova espécie de direito real, queria, assim como pretendia o Decreto-Lei 58, o bem estar coletivo e a segurança da ordem social com vistas ao procedimento cartorário em titularizar o contrato de promessa de compra e venda em título, visto que já foi demonstrado pelo legislador o efeito da promessa de compra e venda cujo título é “Do Direito do Promitente Comprador”, disso, veio a surgir no mundo jurídico um novo direito real.

A partir dessa constatação, percebeu-se que o legislador do CC/02 acabou de uma vez com aquele sentimento de incerteza que pairava sobre a eficácia do contrato preliminar de compra e venda como também é conhecido, de ser ele direito real de gozo ou fruição; de garantia; de aquisição ou de garantia sobre coisa alheia de aquisição, para tanto vale rever um pouco sobre a evolução desse contrato no ordenamento jurídico brasileiro a fim de entendê-lo melhor.

⁷ GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol.V.** – São Paulo: Saraiva, 2006. P. 479.

3. ORDENAMENTOS JURÍDICOS SOBRE A PROMESSA DE COMPRA E VENDA

3.1 Breve Histórico

Antes do advento do Decreto-lei 58/37, havia apenas o laço obrigacional entre promitente comprador e promitente vendedor, depois é que vinha as partes torná-lo definitivo, sendo que após o dito Decreto, a promessa de compra e venda tomou forma de contrato com eficácia real trazendo mais garantia às partes que se envolviam nesse tipo de negócio.

Ressalta Venosa⁸ que anterior ao Decreto, os negócios contratuais preliminares eram regulados pelo art. 1088 do CC/16⁹ que permitia o arrependimento de qualquer das partes antes da conclusão do contrato definitivo, contudo não existia sequer garantia nesse negócio, pois os promitentes compradores ficavam desprotegidos e, por conseguinte, não havia eficácia nessa modalidade contratual, desse modo o citado doutrinador expõe como exemplo que “muitos foram lesados por loteadores inescrupulosos, à época, pois na venda de lotes não edificados situava-se então a problemática”.

O W. Barros Monteiro apud Diniz¹⁰ relembra quando no referido artigo 1088 do Código de 1916 permitia que o compromitente, antes de celebrado o contrato definitivo, se arrependesse, desde que respondesse por perdas e danos, nisso o compromissário-comprador não tinha direito algum sobre o imóvel, se descumprida a obrigação pessoal, inexistia meios jurídicos para fazer com que o vendedor lhe desse a escritura prometida. Se ingressasse em juízo, o máximo que poderia obter era a satisfação das perdas e danos, dado que o compromisso somente gerava um vínculo obrigacional.

No antigo dispositivo do Código não havia, portanto, muita segurança jurídica na prática desse negócio jurídico, os golpes dos contratos de gaveta estavam tomando proporções extremas, porque muitas pessoas recorriam à justiça a fim de ver solucionado o contrato que não era cumprido e ter algum retorno, mas o que recebiam era uma mera indenização que chegava a ter um valor irrisório frente ao que pagavam pelo imóvel fantasma.

Tais proporções se deram devido ao crescimento das cidades gerando um enorme aumento nas vendas de imóveis, podiam ser loteados ou não loteados, claro, comprados à prestação em sua maioria.

É conveniente entender o porquê da ocorrência daquele tipo de dissabor ao se pagar apenas a planta do imóvel ainda não edificado e depois sair no prejuízo, porque o próprio legislador deixou a margem na época de qualificar o referido contrato como se tivesse eficácia real como um contrato de compra e venda.

3.2 A Aplicação do Ordenamento Jurídico no Brasil

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei 58/37, conforme diz Gonçalves¹¹, ampliou o rol dos direitos reais, incluindo além dos que já previa o Código de 1916 e criando o

⁸ VENOSA, Silvio de Salvo. **Compromisso de compra e venda com Eficácia Real. Direito do Promitente Comprador**. Disponível <http://www.professorsimao.com.br/artigos_convitados_venosa.htm>. Acesso em: 14/10/2009 às 16h45min.

⁹ Art. 1088. Quando o instrumento público for exigido como prova do contrato, qualquer das partes pode arrepender-se, antes de o assinar, ressarcindo à outra perdas e danos resultantes do arrependimento, sem prejuízo do estatuído nos arts. 1.95 a 1.097.

¹⁰ DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol 4**. 25. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2002. P.628.

¹¹ GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol.V**. – São Paulo: Saraiva, 2006. P. 481.

contrato de promessa irrevogável de venda de um bem de raiz, o que veio a afastar os inconvenientes decorrentes da aplicação do artigo 1088 do CC/16.

Lembra o Procurador de Justiça de MG Rosenvald¹², que o Decreto 58/37 foi revogado apenas na parte referente a loteamento urbano, pela Lei 6.766/79 que cuida do parcelamento do solo urbano.

Atualmente, o Código Civil de 2002 dispõe no seu art. 1.417: “Mediante promessa de compra e venda em que se não pactuou arrependimento, celebrada por instrumento público ou particular, e registrada no Cartório de Registro de Imóveis, adquire o promitente comprador direito real à aquisição do imóvel”.

Os benefícios trazidos pelo Decreto-Lei e as leis posteriores que vieram alterá-lo trouxe significativa mudança para o atual Código Civil facilitando a aplicação da política pública de moradia de cunho social nos Municípios dos estados brasileiro em especial na cidade de Manaus.

3.3 A Aplicação da Política Pública Urbana no Município de Manaus pela LOMAN

O Município de Manaus tem promovido programas de habitação popular que se dá sob a forma de doação de lotes urbanizados dentro dos limites territoriais do Município, e tais programas devem submeter seus projetos para aprovação na Câmara Municipal.

Esse tipo de benefício está amparado sob a forma da Lei Orgânica do Município de Manaus, a LOMAN¹³, cujo art. 167, parágrafo 1º dispõe que “*O Município, ao promover programas habitacionais populares sob a forma de doação de lotes urbanizados em áreas de seu patrimônio, deverá submeter, previamente, o projeto à aprovação da Câmara Municipal.*”

Não esquecendo que se trata de doação de imóvel para fins de moradia, em que o promitente comprador detém a posse do imóvel, porém não detinham o registro com a propriedade em seu nome, mas apenas a posse propriamente dita, e não o domínio sobre ela, daí o relevante interesse público em querer prestar esse serviço social respeitando os princípios fundamentais previstos no art. 5º da Carta Constitucional quais sejam o da dignidade da pessoa humana, o direito à vida e à propriedade.

Para entender melhor sobre as funções sociais e como ela ampara os mencionados princípios fundamentais da Constituição e como são postas em prática pelo Município, estão elas inseridas no contexto sobre política pública urbana em que o objetivo está inserido no art. 217, caput da LOMAN em que “A política urbana tem por objetivo a ordenação do pleno desenvolvimento das funções satisfatórias de qualidade de vida e bem-estar de seus habitantes, ressalvadas as identidades culturais”.

O conceito das funções sociais está compreendido no parágrafo primeiro do art. 217 da LOMAN que são os direitos de todos os cidadãos relativos a acesso à moradia, transporte público, comunicação, informação, saneamento básico, energia, abastecimento, saúde, educação, lazer, água tratada, limpeza pública, vias de circulação em per-

¹² ROSENVALD, Nelson. **A PROMESSA DE COMPRA E VENDA NO CÓDIGO CIVIL DE 2002**. Disponível em <http://www.flaviotartuce.adv.br/secoes/artigosc/rosenvald_compra.doc+decreto-lei+58/37&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>. Acesso em: 05/12/2010 às 21h27min.

¹³ BRASIL. Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAN). Promulgada em 5 de abril de 1990. Disponível em: <http://www2.manaus.am.gov.br/portal/servicos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/lei_organica.pdf>. Acesso em: 10/09/2010 às 10h15min.

feito estado, segurança, justiça, ambiente sadio e preservação do patrimônio ambiental, histórico e cultural.

Portanto, a doação de bens imóveis corresponde à aplicação do interesse social concomitantemente a um dos princípios basilares da entidade pública, o do interesse público, e a função social, mas para isso têm que ser preenchidos alguns critérios como: comprovar se obteve o imóvel por instrumento particular de compra e venda, estar na posse do imóvel há pelo menos cinco anos; comprovar por meio de contas de água, luz, telefone e IPTU desde que esteja no nome de quem se encontra na posse do terreno e outros requisitos previstos no artigo 219, parágrafo único, e incisos da LOMAN.

Não correspondidos todos aqueles critérios, infelizmente há de ser o imóvel validado por outros meios que pode ocorrer quando o mesmo não pertencer ao território do Município, nesse caso, a legislação do próprio Estado haverá de proceder por meio de setor próprio, no caso, o setor fundiário, e não sendo possível esse, de qualquer maneira, existe o procedimento comum, que é recorrendo ao procedimento do Cartório e, por último, se frustrada todas as maneiras, principalmente esta última, há que se recorrer judicialmente, sendo mais frustrante, uma vez que a justiça no Brasil ainda é morosa, mesmo que seja a ação própria para cumprimento do contrato preliminar.

4. VALIDAÇÃO DO CONTRATO DA PROMESSA DE COMPRA E VENDA E SEUS EFEITOS JURÍDICOS

4.1 Do Registro em Cartório

A essencialidade da escritura como importante meio de prova oponível a terceiros está disposto no artigo 108 do Código Civil de 2002¹⁴, o que dá direito ao promitente comprador, como titular do direito real, exercer titularidade *erga omnes*, devido à possibilidade de registrar o referido contrato de promessa e de obter a escritura pública.

Sobre as atribuições no Registro de Imóveis perante o Cartório como bem ensina Gonçalves¹⁵, que é um dos fatores da eficácia real está a Lei de Registros Públicos, que dispõe no art. 167, I, 9 da seguinte forma:

“(…) dos contratos de compromisso de compra e venda de cessão deste e de promessa de cessão, com ou sem cláusula de arrependimento, que tenha por objeto imóveis não loteados e cujo preço tenha sido pago no ato de sua celebração, ou deva sê-lo a prazo, de uma só vez ou em prestações;” (grifo nosso).

Ora, quer dizer que além da promessa de compra e venda em que já contenha a cláusula “pagamento de uma só vez” e seja efetivamente realizado pelo promitente comprador o pagamento a vista, e depois tenha que ser feito novamente um registro no mesmo cartório, mas dessa vez definitivo, é na verdade um grande entrave gerado pelo legislador em querer prosseguir com a prática burocrática dos Cartórios no Brasil e os lucros gerados por este.

Entende Venosa¹⁶ que a transferência do domínio do antigo proprietário ao novo

¹⁴ Art. 108. Não dispondo a lei em contrário, a escritura pública é essencial à validade dos negócios jurídicos que visem à constituição, transferência, modificação ou renúncia de direitos reais sobre imóveis de valor superior a 30 (trinta) vezes o maior valor do salário mínimo vigente no país.

¹⁵ GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol.V.** – São Paulo: Saraiva, 2006.p.274.

¹⁶ VENOSA, Sílvio de Salvo. **Compromisso de compra e venda com Eficácia Real. Direito do Promitente**

deveria ser automática desde que comprovada a quitação total do imóvel no seu devido valor pactuado entre as partes e o interesse externado pelo promitente vendedor em querer se ver desvinculado do bem.

Infelizmente, as práticas cartorárias vêm funcionando atualmente assim, porque determina a lei, quando tudo poderia ser prático, daí muitos quererem se esquivar dessa procedibilidade cartorária mantendo apenas o acordo no aspecto obrigacional, e é nesse ínterim que surge a possibilidade de querer ter o cumprimento do contrato definitivamente a fim de obter o domínio do bem intentando a ação própria que é a ação de adjudicação.

4.2 Adjudicação Compulsória

A ação de adjudicação é uma ação específica interposta contra o promitente vendedor que visa o cumprimento do contrato de promessa e torná-la definitivo, tanto faz se este se encontra registrado ou não em cartório e tem sua garantia disposta no art. 1.418 do CC/02¹⁷.

Explica melhor Venosa¹⁸ que essa execução específica de outorga de escritura, se referindo a ação de adjudicação compulsória, não fica afastada nem mesmo perante a ausência de registro, ou de outros requisitos no contrato, pois no caso torna-se viável recorrer à ação de conhecimento, com índole cominatória, de obrigação de fazer, para obtenção de decisão nos termos do art. 639 do CPC.

Convenientemente, o doutrinador Gagliano¹⁹ fala que “se trata de uma demanda de procedimento mais célere, levando-se em conta o fato de a promessa já haver gerado direito real, oponível erga omnes”.

Nesse tipo de ação grande parte da doutrina entende que somente há possibilidade de intentar quando o contrato de compra e venda for irrevogável, dessa maneira esclarece Diniz²⁰ “são irrevogabilidade do contrato quando da ausência da cláusula de arrependimento, disso resulta outro requisito, a irrevogabilidade; recai sobre bem imóvel loteado ou não loteado; o preço deve ser pago a vista ou em prestações periódicas, a capacidade das partes e por fim o seu assento no Cartório de Registro de Imóveis”.

Quando da efetiva execução do contrato de promessa, Diniz (2010, p. 639) bem cita brilhantemente os ensinamentos de Orlando Gomes, cuja execução do contrato de promessa irrevogável de venda se cumpre pelos dois modos, quais sejam pela escritura definitiva e pela sentença constitutiva de adjudicação compulsória.

Comprador. Disponível <http://www.professorsimao.com.br/artigos_convitados_venosa.htm> Acesso em: 14/10/2009 às 16h45min.

¹⁷ Art. 1.418. O promitente comprador, titular de direito real, pode exigir do promitente vendedor, ou de terceiros, a quem os direitos deste forem cedidos, a outorga da escritura definitiva de compra e venda, conforme o disposto no instrumento preliminar; e, se houver recusa, requerer ao juiz a adjudicação do imóvel.

¹⁸ VENOSA, Sílvio de Salvo. **Compromisso de compra e venda com Eficácia Real. Direito do Promitente Comprador.** Disponível <http://www.professorsimao.com.br/artigos_convitados_venosa.htm> Acesso em: 14/10/2009 às 16h45min.

¹⁹ GAGLIANO, Pablo Stolze; FILHO, Rodolfo Pamplona. **Novo Curso de DIREITO CIVIL contratos, Vol. IV:** tomo 2. – São Paulo: Saraiva, 2008. P. 48.

²⁰ DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol 4.** 25. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2002. P. 633 a 637.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, permitiu constatar que deverão ser necessárias mudanças urgentes no ordenamento Jurídico brasileiro, que só será realizado pelo legislador, a fim de tornar menos burocrática as práticas cartorárias que ocorrem no Brasil e nos Estados dando mais um passo nos procedimentos previsto no Código e em leis esparsas que versam sobre o contrato de promessa e seu registro.

Pelo menos, graças à iniciativa dos Programas do Município de Manaus referente à doação de imóveis vem atenuando a grave situação em que se encontram as pessoas que não podiam obter o tão almejado título, devido às circunstâncias em que adquiriram o imóvel.

Daí a extrema necessidade de o legislador do Código Civil de 2002 se impor e mudar o sistema procedimental arcaico, o que hoje em dia é desnecessário tanto no registro em Cartório, quanto do contrato de promessa quanto de um novo registro com o nome do novo proprietário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAN)**. Promulgada em 5 de abril de 1990. Disponível em: <http://www2.manaus.am.gov.br/portal/servicos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/lei_organica.pdf>. Acesso em: 10/09/2010 às 10h15min.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol 4**. 25. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2002.

FILHO, Nicolau Balbino. **Averbações e cancelamentos no registro de imóveis: doutrina e prática**. 4. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **Registro de imóveis: doutrina, prática, jurisprudência**. 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 1976.

FIUZA, Cesar. **Direito Civil: curso completo**. 9. Ed. 3. Tir. – Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GAGLIANO, Pablo Stolze. **Novo curso de direito civil, vol. IV: tomo 2**. – São Paulo: Saraiva, 2008.

GOMES, Orlando. **Contratos**. 22. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2000.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro. Direito das coisas, vol.V**. – São Paulo: Saraiva, 2006.

RODRIGUES, Sílvio. **Direito Civil. Direito das Coisas, vol. 5**. 28. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Saraiva, 2003.

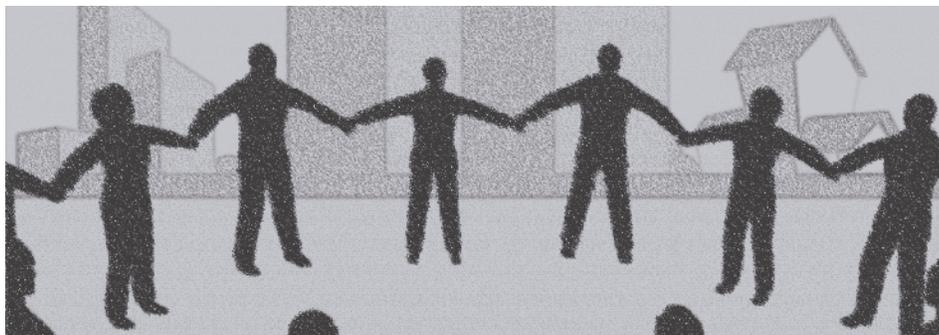
ROSENVALD, Nelson. **A Promessa de Compra e Venda no Código Ci-**

vil De 2002. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Vz7h4DQDMtUJ:www.flaviotartuce.adv.br/secoes/artigosc/rosenvald_compra.doc+decreto-lei+58/37&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>. Acesso em: 05/12/2010 às 21h27min.

SOIBELMAN, Leib. **Enciclopédia do Advogado**. 5. Ed. Ver. Atual. – Rio de Janeiro: Thex, 1996.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Compromisso de compra e venda com Eficácia Real. Direito do Promitente Comprador**. Disponível <http://www.professorsimao.com.br/artigos_convitados_venosa.htm>. Acesso em 14/10/2009 às 16h45min.

VADE MECUM Acadêmico de Direito Rideel. 10. Ed. Atual. – São Paulo: Rideel, 2010.



LOS MAPAS DE CONOCIMIENTOS, UNA HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Leyda Finalé de la Cruz¹ Ivette Ricardo Conde²

RESUMEN

El artículo aborda los aspectos teóricos relacionados con la gestión del conocimiento aplicado a las organizaciones y los mapas de conocimientos como herramientas de representación de conocimiento que permite identificar, localizar, organizar y representar la mayor parte del conocimiento disponible y necesario en una organización. Ellos pueden ser un elemento determinante y necesario, presente en toda propuesta dirigida a lograr la vinculación de las organizaciones encargadas de gestionar el conocimiento.

Palabras claves: conocimiento, gestión del conocimiento, organización, mapas de conocimiento.

ABSTRACT

The article presents theoretical foundation related to the knowledge management applied to the organizations as well as the knowledge maps as tools for knowledge representation that allow to identify, locate, organize and represent most of the available and needed knowledge in an organization. They can be a fundamental and determining element, present in any proposal directed to achieve links between the organizations in charge of knowledge management.

Keywords: Knowledge, knowledge management, organization, knowledge maps.

¹ Máster en Ciencias Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba.

² Ingeniera Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en el ámbito de la llamada economía del conocimiento, la gestión del conocimiento (GC) se ha convertido en uno de los principales temas de investigación y, en el paradigma de gestión por excelencia, en el campo de la organización y gestión de instituciones.

Todas las organizaciones generan y usan conocimiento. A medida que las organizaciones interactúan con sus entornos, absorben información, la convierten en conocimiento y llevan a cabo acciones sobre la base de la combinación de ese conocimiento y de sus experiencias, valores y normas internas. Sienten y responden. Sin conocimiento, una organización no se podría organizar a sí misma. (Davenport y Prusak, 2001)

La estructura y dinámica de los conocimientos en la organización requiere un sistema de mapas, realizados bajo diferentes criterios, que permiten conocer la ubicación, magnitud, potencialidad y adecuación a las metas, así como la disponibilidad o necesidad de otros recursos de información, en cada momento, y que pudiesen actualizarse, modificarse, crearse o almacenarse como experiencia histórica, con una frecuencia y rapidez adecuada a la propia dinámica de los cambios.

Los mapas de conocimiento son una representación del conocimiento que es utilizado dentro de una organización para la realización de las labores propias de su misión. Fundamentar las bases teóricas de la gestión del conocimiento y sus herramientas de apoyo es el objetivo del presente trabajo.

2. DESARROLLO

El Conocimiento en la Organización

Varios autores han dado una definición de lo que entienden por conocimiento, de ellas podemos resumir que conocimiento es: experiencia, información, datos, ideas, habilidades, creencias, reglas, valores que pueden poseer las personas, es crear e innovar y pueden manifestarse en documentos o bases de datos, en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales de la organización.

El conocimiento en la organización es un conjunto colectivo de saber y saber hacer, que implica identificar, estructurar, vincular, relacionar y comparar la información para crear resultados. El conocimiento se crea por las personas, comprende análisis, valoraciones, intuición, sabiduría, experiencia, difíciles de imitar por otras personas, debido al carácter diferencial entre las personalidades de cada individuo e imposible hasta el momento de generarse por las computadoras. El conocimiento en la organización existe dentro de las personas, como parte de la complejidad humana y el reto actual impone convertirlo en un activo de la organización. Para las organizaciones es de vital importancia tanto los datos, la información como el conocimiento, debido a la sinergia que existe entre estos conceptos. La importancia de los datos radica en que se emplean por la organización para crear información, no expresan nada sobre sí mismo pero sí tienen significado e importancia. Al mismo tiempo, la información se utiliza por las organizaciones para crear conocimiento organizacional.

Conocimiento Organizacional

Está demostrado que una organización no puede crear el conocimiento solo sin la iniciativa del individuo y la interacción que tienen lugar dentro del grupo, por lo cual se origina y se aplica dentro de la organización en el sentido de los conocedores. Debemos tener en cuenta entonces que este conocimiento no es simple, es una mezcla de varios elementos; es un flujo constante, al tiempo que se estructura formalizadamente; es intuitivo y difícil de captar en palabras o de entender plenamente de forma lógica.

El conocimiento organizacional es descrito por muchos investigadores como un proceso (flujo) o como un stock. Ambas consideraciones son válidas sin que se pueda desprestigiar una de las dos, pues el conocimiento organizacional es el resultado de las transformaciones dialécticas entre el tácito y el explícito.

Se puede entender entonces, el conocimiento existente en la organización como el proceso resultante de las diferentes interacciones desarrolladas por los individuos que la conforman, a través de su historia, sustentado en su cultura, principios, valores y creencias, sobre el cual dicha organización desarrollará cada una de sus acciones, orientadas a través de su misión, objetivos estratégicos y su visión de largo plazo.

Según el boletín del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)³ emitido el 10 de agosto de 2002 refiere que los principales argumentos respecto de por qué se debe gestionar el conocimiento son:

La necesidad de combinar el conocimiento explícito, el tácito, la inteligencia competitiva, para aumentar la velocidad en producir cambios en las estructuras de conocimiento, y la cantidad de respuestas efectivas que se hacen en tiempo y calidad a las demandas del contexto.

Para aumentar la conectividad del sistema, creando los lenguajes facilitadores de la circulación del conocimiento, en donde se aumenta la comprensión del conocimiento que es necesario difundir y compartir.

La necesidad de administrar las nuevas formas de producción del conocimiento en redes en espacios no tradicionales.

La necesidad de crear una inteligencia colectiva que se apoya en la conformación de un cerebro organizacional que almacena y organiza el conocimiento disperso.

Para garantizar la circulación del capital intelectual social dentro de los diferentes contextos de una determinada sociedad, favoreciendo así sus procesos de desarrollo. El conocimiento existe en las organizaciones modernas, independientemente de la importancia que se le asigne. El reto que estas instituciones enfrentan es el de gestionarlo de forma adecuada para poder producirlo, capitalizarlo, transmitirlo y hacerlo disponible a otras personas; lo que permitirá generar ventajas.

Aspectos Generales Sobre la Gestión del Conocimiento

La aparición y creciente importancia del conocimiento como un nuevo factor de producción hace que el desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para su

³ El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, ILPES, es un organismo permanente y con identidad propia, integrante de la CEPAL que forma parte del Sistema de las Naciones Unidas. Se fundó en 1962 y su misión central es apoyar a los Gobiernos Miembros del Consejo Regional de Planificación –principal órgano intergubernamental que guía la labor del Instituto– en el planeamiento estratégico y la gestión de los asuntos de interés público, mediante la prestación de servicios de capacitación, asesoría e investigación.

medición, creación y difusión se convierta en una de las principales prioridades de las organizaciones en la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, también podemos considerar que ha sido precisamente el desarrollo de esas tecnologías y metodologías para la medición y difusión del conocimiento las que han convertido el conocimiento en un elemento indispensable para el desarrollo económico y social.

La gestión del conocimiento es un concepto aplicado en las organizaciones, que busca transferir el conocimiento y la experiencia existente entre sus miembros, de modo que pueda ser utilizado como un recurso disponible para otros en la organización. Usualmente el proceso implica técnicas para capturar, organizar, almacenar el conocimiento de los trabajadores, para transformarlo en un activo intelectual que preste beneficios y se pueda compartir.

Existe una gran variedad de definiciones, aportadas por distintos investigadores, para gestión del conocimiento; pero todos concuerdan en que la misma es un proceso continuo de adquisición, creación, almacenaje y transferencia de la información que se mueve en el entorno de la organización.

En Mayo del 2002 el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente emitió las Bases para la introducción de la gestión del conocimiento en Cuba, en las mismas se plantea:

“La gestión del conocimiento ha sido identificada como un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más importante de las organizaciones: el recurso humano y el conocimiento que los humanos poseen y aportan a la organización. Uno de los valores principales de la gestión del conocimiento es su completa coherencia con cualesquiera otras técnicas, como la gestión de calidad, la reingeniería, el benchmarking, la planeación estratégica y otras, que se basan también en conocimiento. Todas estas son parte de la estrategia de la organización moderna e integrada”.

“La GC es un enfoque gerencial (no una tarea más), orientado a crear una cultura de la organización, en la cual se aprende como modo de ser, en la solución de cada oportunidad y de cada problema, abordado en equipos, con comunicación abierta y fluida, en un clima de confianza, optimismo, autoestima, satisfacción, sentido de identidad y de pertenencia, y otras capacidades, valores y principios más específicos.” (Núñez Paula, 2005)

Para Cuba, ya es un hecho desde hace algunos años que la asimilación de estos enfoques, así como las ventajas que ellos traen aparejados, resulta una solución con alto grado de fiabilidad. La introducción de la gestión del conocimiento está relacionada directamente con la solución a limitaciones del país en cuanto a recursos materiales y financieros, concentrando sus posibilidades en los enfoques, métodos, técnicas y herramientas que permitan la creación de beneficios a partir de una nueva cultura organizacional.

Objetivos de la Gestión del Conocimiento

De acuerdo con varias bibliografías consultadas se llegó a un consenso general de los objetivos de la Gestión del Conocimiento, las cuales se presentan a continuación:

Identificar, manejar y compartir todo el conocimiento explícito y tácito de una organización tal que, los empleados puedan usarlo para ser más efectivos y productivos en su trabajo dentro de la organización”. (Kim; Chaudhury; Rao, 2002) “Para formular

una estrategia de alcance organizacional para el desarrollo, adquisición y aplicación de conocimiento; implantar estrategias orientadas al conocimiento, promover las mejoras continuas de los procesos de negocio, enfatizando en la generación y utilización de conocimiento; reducir los tiempos de ciclos en el desarrollo de nuevos productos, mejorar los ya existentes y la reducción del desarrollo de soluciones a los problemas y reducir los costos asociados a repetición de errores” (Días Muñante, 2003). También puede agregarse que sirve para “explotar el conocimiento existente del mejor modo posible, haciéndolo más productivo; renovar el conocimiento de las personas y de la organización por medio de procesos de aprendizaje; transformar el conocimiento de las personas en capital estructural de la organización; alinear la estrategia corporativa con las capacidades y competencias ya sea con las existentes así como con las nuevas que surgen para mejorar la ventaja competitiva”. (Peña Vendrell 2001).

Importancia

La gestión del conocimiento contribuye a expandir o difundir el conocimiento por toda la organización, con el objetivo de incrementar el valor de los productos y servicios que se ofrecen y con él la satisfacción de los clientes. Así como, mejora la accesibilidad al conocimiento y la información por parte de todos los trabajadores de la organización y con ello el proceso de aprendizaje y facilita un proceso de colaboración e investigación constante.

“La gestión del conocimiento es una disciplina que promueve una solución integrada y colaboradora para la creación, captura, organización, acceso y uso de los activos de información de una corporación. Estos activos incluyen las bases de datos, los documentos y, mucho más importante, las capacidades y experiencias de sus miembros. La gestión del conocimiento no es un fin en sí misma sino un medio para lograr objetivos” (Peña Vendrell 2001).

La Gestión del Conocimiento en la organización es sólo el comienzo de un proceso necesario para la toma de decisiones concretas, relacionadas con el cumplimiento de los objetivos. De los recursos o activos con que cuentan las organizaciones, ya sean financieros, físicos o intangibles.

Una tarea sumamente delicada que ha de asumir la gestión del conocimiento es la visualización del conocimiento disponible y su representación para que todo el mundo tenga acceso a él dentro de la organización. La tarea principal consiste en representar los flujos de conocimiento, localizar los sitios en los cuales existen conocimientos, adscribir los conocimientos a los sitios correspondientes. Y además, todo ello se ha de realizar de tal manera que resulte fácil de interpretar para el mayor número de personas posible. En este sentido, la representación del conocimiento abre las puertas a una fluida comunicación de conocimientos dentro de la organización.

Herramientas Para la Gestión del Conocimiento

Para que la Gestión del Conocimiento sea efectiva en las organizaciones, éstas deben garantizar la infraestructura tecnológica necesaria para recopilar y recuperar el conocimien-

to, pero sobre todo promover la unión compartida de la visión y misión del conocimiento, proporcionar la colaboración entre personas en el desarrollo exitoso de la estrategia definida por la entidad.

En la actualidad, las tecnologías de información permiten contar con herramientas que apoyan la gestión del conocimiento en las organizaciones, apoyando en la recolección, la transferencia, la seguridad y la administración sistemática de la información, junto con los sistemas diseñados para ayudar a hacer el mejor uso de ese conocimiento.

Existen varios tipos de herramientas de identificación del conocimiento que se encuentra dentro y fuera de las organizaciones. A continuación se muestran nueve herramientas desarrolladas por Probst, Raub y Romhardt (2001):

Directorio y sección amarilla de expertos: Los directorios de expertos contienen listas de problemas frecuentes para el desarrollo de productos, junto con los nombres de quienes pueden solucionarlos. Esta herramienta permite ubicar a los expertos y especialistas en cualquier parte del mundo.

Mapas de conocimiento: Visión general de todo el conocimiento imprescindible para lograr objetivos organizacionales estratégicos.

Topografía del conocimiento: Identifican a las personas que poseen habilidades y conocimientos específicos e indican su nivel de conocimiento.

Mapas de los activos del conocimiento: Esta herramienta muestra donde y como se almacenan los activos específicos del conocimiento.

Sistemas de información geográficas: Muestran la organización geográfica de los activos del conocimiento. Esta forma de representación se puede entender de manera intuitiva y puede generar una enorme diferencia en la eficacia de las decisiones administrativas.

Los mapas de las fuentes del conocimiento: Muestran cual persona en un equipo, organización o entorno puede contribuir con conocimientos importantes o actividades específicas.

La red de respuesta rápida: La red maneja la experiencia adquirida en todos los proyectos de consultoría y ofrece a los usuarios, informes y contactos para problemas específicos que puedan surgir en el transcurso de un proyecto.

Redes: Importante para identificar a los expertos y a las fuentes del conocimiento. Las relaciones entre los participantes se basan en el principio del intercambio. Así, disponen de una orientación personal y participan de manera voluntaria, se caracteriza porque sus miembros tienen un interés principal común.

Redes de expertos: Las redes son estructuras policéntricas, no se desintegran si se pierde alguno de los miembros, son una fuente de información y contactos que permiten un estilo de comunicación informal directo. El sistema solo funciona cuando cada persona contribuye con su propio conocimiento.

Resulta evidente que la tecnología es un pilar importante e indispensable en el desarrollo de la Gestión del Conocimiento, y es más que evidente afirmar que actualmente la comunicación e intercambio personal se ha virtualizado, lo cual brinda una mayor eficacia en la reciprocidad. Además el entorno impone el uso de herramientas con tecnologías informáticas y altamente diversificadas para el logro de eficiencia y eficacia en los diferentes procesos organizacionales.

Existen múltiples herramientas aplicables directa o indirectamente a la Gestión del Conocimiento en la organización, en función del almacenamiento, difusión y diseminación del conocimiento.

Desde el ámbito de la información documental se hallan disímiles herramientas, tales como:

Programas de gestión de la documentación y la imagen: Permiten la creación de bases de datos con referencia de documentos y sus contenidos. Informatizar y hacer accesible la información que hoy está disponible sólo en papel. La creación de bases de datos de conocimiento en diferentes áreas, en la medida de sus capacidades de búsqueda por campos y a texto completo permite un tratamiento muy versátil de la información.

Sistemas de edición electrónica: Permiten editar cualquier tipo de información de manera rápida y a bajo costo para difundir la información en CD-ROM, en intranet, extranet e Internet.

Motores de búsqueda: Permiten la búsqueda de información, mediante sesiones de exploración, en direcciones de Internet (proveedores, organización de la competencia, búsquedas temáticas, etc.), la propia Web y también en los programas informáticos de la corporación y la creación de bases de datos con la información obtenida.

Sistemas interactivos: Para definir documentos tales como encuestas y formularios, para hacerlos accesibles, mediante navegador Web, en Intranet o Internet.

Existen herramientas que se pueden utilizar para generar conocimiento, codificarlo, transferirlo y almacenarlo, ejemplo de ello lo constituye el IdeaFisher, Mindlink, y el Idea Generator, KnowledgeXs, Groupware, Microsoft Netmeeting, las Bases de conocimiento, Excalibur Retrieval Ware 6.6, OCS-Optic, OPTIC WEB, Brainstormings, SAPnet, Meta-4Mind y Meta4Mind Set, las Bibliotecas Digitales y el Benchmarking, por sólo mencionar algunas.

La Gestión por el Conocimiento requiere de herramientas que hagan posible el flujo de información entre los diferentes agentes que componen un grupo de trabajo, la selección e implementación de herramientas tecnológicas para la GC, es de suma importancia. Por su parte la tecnología es la que propaga e induce una mayor conciencia en nuestros días sobre la necesidad de “aprender a aprender” y transmitir y aplicar lo que se sabe para diferenciarse de la competencia, y es también la tecnología la que facilita la construcción, en definitiva de modelos dinámicos de Gestión por el Conocimiento. La tecnología tampoco puede en ningún caso sustituir a la intuición, en su calidad de conocimiento inconsciente inducido por la experiencia, ni ofrecer por sí misma perspectivas sobre acontecimientos presentes y futuros. Pero no cabe duda de su extraordinario papel como elemento facilitador (además de beneficiario) en la generación de conocimiento.

Ante este reto, se han desarrollado herramientas de representación como lo son los mapas, los cuales permiten identificar elementos del conocimiento, su configuración, dinámica, interdependencias mutuas e interrelaciones, contribuyendo a la adquisición, organización, transmisión y utilización del conocimiento dentro de las organizaciones.

“La modelización o el mapeo del conocimiento individual y grupal de las diferentes zonas geográficas de la organización⁴ automatizan el nivel de acierto y permite a los directivos tomar decisiones. Es más efectivo mostrar un modelo visual con los conocimientos de los grupos (clusters) que intentar explicarlas verbalmente”. (Rodríguez Tápanes 2005)

⁴ La llamada geografía de la organización puede estar sujeta a su organigrama funcional o la creación de proyectos bajo estructuras de Dirección Integrada de Proyectos (DIP)(**nota original del autor**)

Mapas Como Herramientas de Representación de Conocimiento

Los mapas de representación del conocimiento son herramientas que han sido y seguirán siendo utilizadas con el propósito de brindar soporte en la adquisición y organización del conocimiento. Algunas herramientas para la representación de conocimiento son relativamente fáciles de comprender y de usar, otras son más complejas, sirven para aspectos más puntuales y/o más amplios, algunas son para todo tipo de usuario y otras para determinado grupo, unas tienen formatos fijos otras no (Campos, 2006). Pueden ser elaboradas antes o después de una explicación, dependiendo del escenario y la función; construirlas y aplicarlas (saberlas explicar), constituyen la base de la adquisición de conocimiento.

En la actualidad, el gran desarrollo que han presentado los mapas de representación de conocimiento han permitido concretar varias funcionalidades de estas herramientas y por lo tanto diversas formas de realizarlos, algunas de ellas son: mapas y herramientas cognitivas, modelos visuales, técnicas de aprendizaje visual, herramientas viso-verbales, mapa semántico, mapa conceptual, mapa de árbol, mapa de definición de conceptos, mapa de espina de pescado, esquema de puente, diagrama de Venn, diagrama de flujo, diagrama de red, la línea del tiempo, etc. (Campos 2006).

Los mapas de representación de conocimiento tienen varios beneficios, los cuales fueron el resultado de la consulta de dos autores, Campos (2006) y Cañas (2006):

- Diagnostican la estructura cognitiva del individuo.
- Facilitan el desarrollo del vocabulario y el aprendizaje de textos.
- Favorecen el pensamiento lógico y creativo.
- Ayudan a la integración del conocimiento previo y el obtenido.
- Promueven una mayor comprensión y retención.
- Contribuyen a la identificación de ideas principales y la relación entre conceptos.
- Facilitan la investigación, reflexión y colaboración.

Algunos ejemplos de estos mapas de representación del conocimiento son:

- Mapas mentales⁵
- Mapas Conceptuales⁶
- Mapas temáticos⁷
- Mapas tecnológicos⁸
- Roadmaps tecnológicos⁹
- Mapas de Conocimientos¹⁰

Toda organización posee una estructura de los contenidos semánticos con los que trabaja, y también una estructura de personas en grupos, más o menos flexibles, bien

⁵ Ver a: Buzan, T. "El libro de los mapas mentales". Editorial: Urano. España, 2002.

⁶ Ver a: Marshall, B., Chen, H. and Madhusudan, T. "Matching knowledge elements in concept maps using a similarity flooding algorithm. *Decision Support Systems In Press*", Corrected Proof. Mc Carthy, J.D. Domine la era de la información. Barcelona: Rabinbook (1991), (2005).

⁷ Lamarca Lapuente, M.J. "Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen". Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. URL: [<http://www.hipertexto.info>.]

⁸ Ver a: Escorsa, P., Rodríguez, M. y Maspons, R. "Mapas Tecnológicos y oportunidades de Mercado. VIII Seminario Latinoamericano de Gestión Tecnológica". (1999).

⁹ Ver a: Fleischer, T., Decker, M. y Fiedeler, U. "Assessing emerging technologies—Methodological challenges and the case of nanotechnologies. *Technological Forecasting & Social Change 72*", 2005, pp. 1112–1121; y a Probert, D. y Radnor, M. "Frontier Experiences from industry-academia consortia. *Research Technology Management*", (2003).

¹⁰ Ver a: Pérez Capdevila, Javier; Blog para el intercambio de Conocimiento, "¿Cómo construir un mapa de conocimiento en la organización?" disponible en: <http://www.¿Cómo-construir-un-mapa-de-conocimiento-en-la-organización?htm> 2004. (17-10-2010)

determinados por los objetivos de trabajo, funciones, procesos o tareas (permanentes o circunstanciales) o por sus competencias iguales o complementarias. La integración de personas en grupos genera competencias y cualidades grupales (actuales y potenciales) diferentes a las de sus integrantes por separado. Todo ello nos muestra que la estructura y dinámica de los conocimientos en la organización requeriría un sistema de mapas, realizados bajo diferentes criterios, que permitiese conocer la ubicación, magnitud, potencialidad y adecuación a las metas, de las competencias individuales y grupales, así como la disponibilidad o necesidad de otros recursos de información, en cada momento, y que pudiesen actualizarse, modificarse, crearse o almacenarse como experiencia histórica, con una frecuencia y rapidez adecuada a la propia dinámica de los cambios.

Una GC eficiente, pasa por la necesidad de identificar, localizar, organizar y representar en forma textual y, sobre todo, gráfica, fácil de interpretar, la mayor parte posible del conocimiento disponible y necesario; para ello, se ha sugerido, en la literatura especializada, el uso de los llamados mapas del conocimiento, que se construyen a partir de lo que algunos autores han llamado inventarios del conocimiento en la organización.

Los Mapas de Conocimientos

Toda organización que desee implantar un proyecto de gestión por el conocimiento debe conocer con anterioridad lo que se llama el estado de la situación, es decir, de qué conocimiento dispone. La identificación de los datos, información y conocimiento disponible van a conducir como primera medida a la realización del llamado mapa del conocimiento, en el que la organización debe integrar todos los objetos del conocimiento a modo de inventario, etiquetando cada uno con la tipología, categoría y localización que le corresponda.

A continuación se expondrán consideraciones generales de los mismos para que el lector inexperto pueda comprender, de manera general, aspectos relacionados con este tema. Con esto se espera además, que quien consulte esta investigación entienda el motivo de la elección de esta herramienta por sobre las demás, a la hora de representar el conocimiento debido a que los otros tipos de mapas más bien intentan convertirse en una especie de repositorios de conocimientos, sin embargo, estos mapas no representan el conocimiento en un sentido formal, sino que ponen a nuestra disposición una herramienta tanto pedagógica como analítica. El objetivo perseguido con la realización de dichos mapas es el disponer de un modelo gráfico que facilite la interpretación de la situación en la que se encuentra el conocimiento y cómo fluye por la organización debido a que muestra las posibles líneas de desarrollo de la organización sobre la base de su estado actual.

Consideraciones Generales de los Mapas de Conocimientos

La identificación y el registro, mediante mapas de conocimientos, del potencial de conocimientos acumulados en los individuos, que forman parte de una organización determinada, como punto de partida para la toma de decisiones, es una de las bases para la gestión del conocimiento. Contar con la información que pueden brindar una herramien-

ta como los mapas de conocimiento, ambiciona marcar el inicio de un nuevo enfoque en las organizaciones con alto grado de dependencia de su conocimiento.

La bibliografía consultada y con la ayuda de una matriz de conceptos se pudo llegar a una generalidad de todas las definiciones encontradas para elaborar el concepto propio de las autoras de este artículo:

Los mapas de conocimientos son una herramienta de la gestión del conocimiento. Muestran una representación gráfica de la información que posee la organización, pero que no contiene al mismo conocimiento, solo nos indica cual es el conocimiento existente, la referencia de dónde encontrarlo y quienes son las personas que lo poseen dentro de la misma, configurándose como una guía y dándole un nivel exhaustivo de importancia a los mismos. Utilizando una metodología, son elaborados por personas involucradas interna o externamente en los procesos de la organización.

“Los mapas del conocimiento pueden plasmarse de varias maneras pero, en cualquier caso, es necesario ir más allá de modelos matemáticos o de soluciones informáticas; es indispensable considerar el elemento humano para evitar obtener resultados inútiles o equivocados”. (D’Alòs-Moner 2003)

“No puede hablarse de mapas del conocimiento realmente efectivos en una organización sin tener en cuenta las personas que trabajan en ella, su implicación y su motivación”. (D’Alòs-Moner 2003)

La utilidad del Mapa de Conocimiento depende principalmente del objetivo, de a donde se quiere llegar, por lo general para hacer el mismo recorrido de siempre no es necesario un documento-guía como este, basta con hacer siempre lo mismo para obtener el mismo resultado.

Se ha identificado diferentes utilidades de los mapas del conocimiento, entre ellas:

- Facilitan la ubicación y concertación de recursos en los procesos de transferencia del conocimiento.
- Contribuyen a evitar gastos en recursos que pueden estar disponibles dentro de la organización.
- Permiten comparar y determinar fácilmente la relación entre el conocimiento necesario y el disponible.
- Permiten descubrir o identificar funciones, procesos, tareas, donde la implantación de una iniciativa de GC puede proporcionar más valor a la organización.
- Facilita la implementación y perfeccionamiento de otras herramientas de la gestión de la información.
- Indica dónde pueden establecerse las comunidades y centros de interés o de práctica.
- Permiten identificar las relaciones de la organización con su entorno-elementos del capital relacional.

Los objetivos planteados por Pérez Capdevila (2004) de los mapas de conocimiento son:

- Identificación de dónde está el conocimiento y su comunicación a la organización (esto se refiere tanto al conocimiento explícito como al tácito).
- Eliminar la dispersión haciendo disponible todo el material a la organización. Poner en conocimiento de todos los miembros de la organización, quién sabe qué (y ofrecerles la posibilidad de interactuar cuando se identifica el experto).
- Definición de los objetos de conocimiento y su propósito.

- Categorización.
- Indicación de los destinatarios de los documentos disponibles.
- Semáforo de confianza de los documentos (poniendo a disposición de los usuarios algún modo de medir la calidad de los documentos y la pertinencia para su búsqueda).
- Equilibrio entre confidencialidad y disponibilidad.

Las ventajas que proporcionan los mapas de conocimientos:

Generan un gran número de condiciones favorables posibilitando reexaminar y comprender con datos (pertinentes y relevantes), así como con información significativa, las bases de la necesidad de cambio, que puede requerir la organización en determinado momento. También obliga a tratar de comprender y colaborar con los otros miembros de cada grupo durante el proceso de creación de un nuevo conocimiento, de la concurrencia y sobre cualquier cambio que sea necesario.

Se identifican diferentes tipos de mapas de conocimiento de acuerdo con el fin que sean concebido: tenemos el planteado por Pérez Capdevila (2008), los mapas de conocimientos organizacionales son la representación gráfica, cuantitativa y cualitativa que se obtiene como resultado de la gestión de la información, acerca de las cualidades humanas: aptitudes (conocimientos, habilidades, capacidades) y actitudes (conducta, valores, creencias) que poseen los miembros de la organización, en relación con aquellas cualidades que son demandadas en ese entorno en tiempo presente y futuro.

La Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria de Bogotá en el año 2009 presenta la necesidad de los mapas de conocimientos regionales, como el dispositivo que permitirá mirar la región desde otras ópticas y planteamientos a los tradicionales para lograr el desarrollo de las metas propuestas en función del Desarrollo Regional.

Hay distintas herramientas que proporcionan una importante ayuda a la hora de diseñar los mapas de conocimiento. Desde las herramientas más simples, como Visio de Microsoft, que es un software con utilidades de Flowchart, hasta adaptaciones de herramientas de modelos de procesos de negocio o, por supuesto, mapas conceptuales como Mind Mapper. Otros software como son InfoRapid Knowledge Map, Knowledge Manager, IHMC CmapTools-Concept Map, Free Mind, así como las páginas Web diseñadas a tal efecto.

CONCLUSIONES

El conocimiento es una mezcla de varios elementos y un flujo constante, el cual la organización no puede crear sin la iniciativa del individuo y la interacción que tiene dentro del grupo. La gestión del conocimiento es un proceso continuo de adquisición distribución y análisis de la información que se mueve en el entorno de la organización para ser más creativos e innovadores a sus trabajadores. La gestión por el conocimiento requiere de herramientas que hagan posible el flujo de información entre los diferentes agentes que componen un grupo de trabajo. Los mapas de conocimientos permiten una gestión del conocimiento eficiente al identificar, localizar, organizar y representar en forma textual y, sobre todo, gráfica, fácil de interpretar, la mayor parte posible del conocimiento disponible y necesario. Ellos pueden ser un elemento determinante y necesario,

presente en toda propuesta dirigida a lograr la vinculación de las entidades encargadas de gestionar el conocimiento.

REFERENCIAS

- Buzan, T. 2002. **El libro de los mapas mentales**. Editorial Urano. /sn/. España.
- Campos, A. 2006. **Organizadores gráficos: técnicas visuales para aprender y enseñar**. Revista Internacional Magisterio. No. 18. Enero 2006.
- D'Alòs-Moner, Adela. 2003. **Mapas del conocimiento: con nombre y apellido**. (artículo pdf). /sl/. /sn/.
- Davenport, T. and Prusak, L. 1998. **Working Knowledge: How organizations manage what they know**. Harvard Business School Press, Boston: USA. 1998. /sn/.
- Davenport Thomas H. & Prusak Laurence. 2001. **Conocimiento en acción: Cómo las organizaciones manejan lo que saben**. Buenos Aires: Argentina. Pearson Educación. 2001.
- Damián, C. y Cabrera, B. 2010. **La gestión por el conocimiento en la sociedad del conocimiento**. [http://www.monografias.com/index/shtml.]
- Días Muñante, Jorge Raúl. 2003. **Trabajo monográfico para optar por el título de licenciado: "Modelo de la GC aplicado a la universidad pública del Perú"** (PDF). /sn/.
- Escorsa, P., Rodríguez, M. y Maspons, R. 1999. **Mapas Tecnológicos y oportunidades de Mercado**. VIII Seminario Latino Americano de Gestión Tecnológica.
- Fleischer, T., Decker, M. y Fiedeler, U. 2005. **Assessing emerging technologies—Methodological Challenges and the case of nanotechnologies**. Technological Forecasting & Social Change 72. 2005. /sl/. /sn/.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de planificación económica y social (ILPES). 2002. **Introducción a la gestión del conocimiento aplicada al sector público**. Boletín emitido en agosto de 2002. Chile. Dirección del ILPES en Internet: <http://www.eclac.cl/llpes> y <http://www.ilpes.cl>
- Kim, Y. J. Chaudhury, A. Rao, H. R. 2002. **A Knowledge Management Perspective to Evaluation of Enterprise Information Portals**. (2002) "Knowledge and Process Management" Volume 9 Number 2 pp 57–71
- Lamarca Lapuente, M. J. 1999. **Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral**. Universidad Complutense de Madrid. URL: <http://www.hipertexto.info>.

López Núñez, Arnaldo. 2008. **Aproximación Metodológica a la Medición del Capital Intelectual y sus componentes**. En: X Taller de Gestión Tecnológica y su aplicación en la Industria Mecánica 2003. La Habana: DISAIC. 2006.

Marshall, B., Chen, H. and Madhusudan, T. 2005. **Matching knowledge elements in concept maps using a similarity flooding algorithm**: Decision Support Systems In Press, Corrected Proof. MC CARTHY, J.D. Domine la era de la información. Carcelona: Rabinbook (1991).

Núñez Paula, Israel A. 2003. **¿Hemos creado las condiciones para introducir la Gestión del conocimiento?** [en línea] mayo 2003 Disponible en: <http://www.hipertext.net> (consultado:17-10-2010)

Núñez Paula, Israel A. y Nuñez Govin, Yiny 2005 **La gestión del conocimiento y los mapas de conocimientos**, [en línea] 14 de diciembre 2005 extraído de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci03_05.htm (monografías)

Peña Osorio, Luisa. 2010. **La representación del conocimiento a través de los mapas de conocimientos en el IDICT Instituto de Información Científica y Tecnológica (IDICT)**. Capitolio de la Habana, Apdo. Postal 2291 CP. 102000. La Habana Vieja. Email: informacionejecutiva@idict.cu, lusita07@gmail.com

Pérez Capdevila, Javier. 2004. **Blog para el intercambio de Conocimiento, “¿Cómo construir un mapa de conocimiento en la organización?”** “[en línea] mayo 2004 disponible en: [www.¿Cómo construir un mapa de conocimiento en la organización?htm.] (consulta 17-10-2010)

Pérez, Capdevila J. 2008. JPC-Macofuzzy: **Una metodología para construir el mapa de conocimientos organizacionales**. Memorias de Ibergecyt 2008.

Ponjuan Dante, Gloria. 2006. **Introducción a la gestión del conocimiento. Dpto de Bibliotecología y Ciencia de la información Facultad de Comunicación; Universidad de la Habana. La Habana. 2006.**

Probst, Gilbert 2001 **Administrando el conocimiento** / Gilbert Probst, steffen Raub, Kai Romhardt. – México: Pearson Educación. 2001.

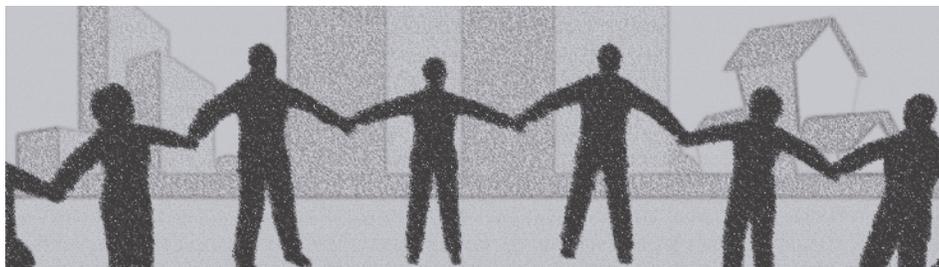
Rodríguez Chávez, Teresa. 2008. **Modelo teórico-metodológico para la integración de la formación del profesional en la Sede Universitaria Municipal de Jagüey Grande a la producción y aplicación de conocimientos en esta localidad**. Tesis para optar por el título académico de Máster en Ciencias de la educación superior. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. Centro de estudio y desarrollo educacional.

Rodríguez Tápanes, Luis Javier. 2005. **Mapas de conocimiento: Una aplicación en la Gestión del conocimiento**. [en línea] mayo 2005. disponible en: <http://www.ges->

tec.disaic.cu/ponencias05/otros/Res%20Javier%20Rodriguez%20CEINPET.doc (consulta: 17 de octubre 2010.) (ljaveier@ceinpet.cupet.cu)

Rodríguez Tápanes, Luis Javier. 2006. **Mapas de Conocimientos: herramienta para la integración de acciones en la Gestión del Conocimiento** [en línea] diciembre 2006 disponible en: <http://www.gestec.disaic.cu/ponencias05/lunes/Trab%20Luis%20Javier%20Rodr%EDguez%20CEINPET.do> (consulta: 12 de febrero 2011)

Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria de Bogotá. 2009. **Metodología para la construcción de mapas de conocimientos regionales** [en línea] 2009 disponible en: <http://sisu.siderpco.org/portal/mapas-de-conocimiento-regional/blog> [consulta: 20-12-2010]



SUPERACIÓN DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO/INTELECTUAL

Josefina Barrera Kalhil¹ Patricia Sánchez Lizardi² Lourdes Tarifa Lozano³
Albano Freitas Lemos Sapalo⁴

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una intervención pedagógica para enseñar contenidos matemáticos a niños de 4^o grado con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual que presentaban dificultades para aprender contenidos de esta materia. Inicialmente, se realizó un diagnóstico para determinar las áreas con mayor grado de dificultad y con base en este diagnóstico se desarrollaron actividades para mejorar la motivación hacia las tareas, la calidad en la realización de las tareas, y el dominio de los contenidos matemáticos. Se dio seguimiento a la intervención y se midió el avance de estos alumnos. Los resultados indican que los niños mejoraron sus niveles en todas las áreas detectadas durante el diagnóstico. Este trabajo se propone ofrecer vías para superar dificultades de aprendizaje en alumnos con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual.

Palabras claves: Retardo psíquico/intelectual, Dificultades de Aprendizaje, Matemática.

ABSTRACT

In this paper we present the results of an educational intervention to teach mathematical concepts to 4th grade students with intellectual disabilities that were having difficulties learning concepts in this area. Initially, we conducted a screening to determine the areas with the most difficulty for students and based on those results we developed ac-

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora investigadora en el programa de Enseñanza de las Ciencias en la Amazonia. Universidad del Estado de Amazonas (UEA) Manaus, Amazonas. E-mail: josefinabk@gmail.com

² Doctora en Psicología Escolar. Profesora investigadora en el programa de Enseñanza de las Ciencias en la Amazonia. Universidad del Estado de Amazonas (UEA) Manaus, Amazonas. E-mail: patricia.s.lizardi@gmail.com

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora en el programa de Ciencias de la Educación Superior. Facultad de Ingeniería Química Mecánica. Universidad de Matanzas (UMCC). E-mail: Matanzas, Cuba.lourdes.tarifa@umcc.cu

⁴ Maestro en Educación Matemática. Programa de Educación Matemática. Universidad de Matanzas (UMCC) Matanzas, Cuba. E-mail: albano.freitas@umcc.cu

tivities to improve motivation toward the task, quality in task performance, and content knowledge. We monitored the intervention and students' progress. Results indicated that children improved in all the areas detected during the screening. It is expected that the results of this work offer a contribution to minimize learning difficulties in students with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disabilities, learning difficulties, mathematics.

I. INTRODUCCIÓN

Los objetivos de la educación especial se plantean considerando dos aspectos importantes. El primero se refiere al fin en sí de la educación y las características de los niños con deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, el segundo, al cómo deben actuar los profesores y el colectivo. Para alcanzar estos objetivos, la educación especial se auxilia de principios técnicos y metodológicos de la pedagogía y la psicología, así como de métodos y procedimientos especiales, necesarios para el desarrollo del trabajo en los diferentes tipos de centros y aulas especiales (MONTSE, 2001).

Los pedagogos, psicólogos y defectólogos⁵ cubanos parten de la concepción de que el desarrollo psíquico del niño está determinado por la apropiación de las distintas formas de experiencia social (CASTELLANOS, 2001). La percepción, el pensamiento, la memoria, se desarrollan en el proceso mismo de la educación que recibe el niño en el seno familiar en primera instancia y más tarde en la escuela y en la sociedad en su conjunto (ROSSER, 1994).

La identificación de los niños con retardo en el desarrollo psicológico, quienes presentan dificultades para aprender, así como el descubrimiento de vías de trabajo pedagógico y psíquico-correctivo que resulten efectivos para activar en la mayor medida posible los procesos psíquicos de estos menores, se encuentran entre las complejas tareas que de modo especial deben ser tratadas por la psicología y pedagogía modernas.

En la actualidad es poco cuestionable la importancia que la educación tiene para cualquier sistema socio-político, no sólo en lo que se refiere a la educación de la población en general si no de la población que se encuentra en situaciones de riesgo y desventaja, como lo son las personas con algún tipo de deficiencia o dificultad en el aprendizaje. De esta manera, la educación para todos resulta ser una necesidad de primer orden, tanto en los países desarrollados como en aquellos que están en vías de desarrollo (UNESCO, 2003). Así, en el proceso de enseñanza, particularmente en los niveles básicos, se pone de manifiesto que un gran número de niños no progresan como el resto de sus pares y se convierten en un grupo de alumnos con permanente bajo aprovechamiento. Si estos alumnos no se detectan tempranamente y se crean las condiciones especiales para su instrucción, corren el riesgo de retirarse de la escuela sin alcanzar una preparación mínima para la vida, comprometiendo así su capacidad de autosuficiencia y contribución a la sociedad.

⁵ *Defectología* es el término usado en algunos países para referirse al estudio y enseñanza de personas con deficiencias ("defectos") o discapacidades cognitivas y de desarrollo. El término que la mayoría de países ha decidido usar para minimizar la connotación negativa de la palabra defectología es el de *educación especial*.

2. DESARROLLO Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Dentro del grupo de escolares con bajo rendimiento académico se encuentra un considerable número de menores que actualmente son denominados niños con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual (GAYLE, 2005). Han sido varios los autores que han dirigido sus investigaciones al estudio de alumnos con estas características, unos enfatizando las causas que provocan el retardo en el desarrollo psíquico/intelectual (e.g., LUBORSKI, 1984) y otros enfocándose en la definición del concepto y sus particularidades, así como las prácticas de educación adecuada (e.g., BATSHAW, SHAPIRO, FARBER, 2007; TORRES, 1990; DÍAZ ET AL., 1989; HERRERA, 1989).

Varios estudiosos del tema han contribuido al mejor entendimiento de lo que es el retardo psíquico/intelectual y propuesto algunas definiciones. Por ejemplo, Torres (1990) define el retardo en el desarrollo psíquico como una cuantificación temporal en el ritmo de desarrollo, fundamentalmente en las funciones psíquicas superiores, que se expresa en una inmadurez de la personalidad del sujeto, lo que afecta el proceso de aprendizaje. Por su parte, Díaz y colegas (1989) consideran el retardo en el desarrollo psíquico como una cuantificación en el desarrollo psicológico y no un déficit permanente que no puede ser compensado en el curso del desarrollo ontogenético. Por último, Herrera (1989) plantea que “el retardo en el desarrollo psíquico es una desviación en el desarrollo de los procesos psíquicos que se reflejan en la insuficiencia de las funciones cognoscitivas y afectivas-volitivas que obstaculiza la capacidad para aprender”.

En las diferentes investigaciones realizadas se plantean las posibilidades correctivo-compensatorias para estos menores si llegan a recibir la atención que requieren por parte de la escuela, la comunidad, y la familia. Por ejemplo, Luborski (1984) plantea que la esencia patogénica de las diversas formas del retardo lo constituye la inmadurez en el desarrollo de los sistemas frontales de la corteza de los grandes hemisferios cerebrales. Esta inmadurez puede estar provocada por diferentes causas:

- De orden pre-natal como golpes, exposición a rayos X, intoxicaciones durante el embarazo, factores genéticos.
- De orden peri-natal como el uso inadecuado de agentes mecánicos y condiciones anormales del parto.
- De orden materno como sufrir de ataques epilépticos o tener placenta previa.
- Propios del bebé como lo son el bajo peso al nacer, cianosis, traumatismos.
- Causas post-natales como enfermedades infecciosas durante los tres primeros meses de vida.
- Enfermedades de curso crónico que afectan el sistema nervioso central.
- Desnutrición marcada.
- Marcada falta de estimulación sensorial.

Los resultados de las investigaciones realizadas por autores cubanos (GAYLE, 2005; TORRES, 1990) referentes a las causas del retardo coinciden plenamente con las expuestas anteriormente y sugieren también que un trabajo enfocado en la prevención e intervención temprana pueden favorecer la solución o minimización de estas dificultades.

Aunque no es objetivo directo de este trabajo, es importante considerar algunos indicadores básicos para el diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico. Por ejemplo, se debe prestar atención a:

- Antecedentes de un daño leve en el sistema nervioso central que puede ser originado por causas pre-natales, peri-natales o post-natales, ya que las secuelas podrían manifestarse posteriormente como una dificultad en el aprendizaje.
- Insuficiente desarrollo de los procesos psíquicos, fundamentalmente los procesos cognoscitivos como memoria, pensamiento, atención, lenguaje, percepción, además de dificultades afectivas-volitivas.
- Limitaciones en la capacidad para aprender por causas aparentemente desconocidas.

Es de gran utilidad puntualizar que para emitir un diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico/intelectual deben estar presentes los tres factores antes mencionados. En países como Estados Unidos, un diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico/intelectual se hace evaluando: 1) el nivel intelectual, medido a través de pruebas estandarizadas de inteligencia, y 2) las habilidades adaptativas de comunicación, socialización, y auto-cuidado (BATSHAW, SHAPIRO, FARBER, 2007).

Los estudios realizados por Vlasova (1992), Pevznerm (1981), Luborski (1984) y Herrera (1989) insisten en la necesidad de continuar profundizando en la investigación sobre el retardo en el desarrollo psíquico/intelectual, especialmente en lo que se refiere a su definición y a sus implicaciones para la educación de alumnos con estas características. Es aquí donde el concepto de Zona del Desarrollo Próximo de la teoría de Vygotsky (MEDINA, 2007) adquiere una relevancia fundamental para la educabilidad de estos estudiantes. Pues es esa zona la que los profesores tienen que identificar al educar a los niños con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual. Esto es, considerar el lugar donde el niño puede aprender de manera independiente y determinar hasta qué punto necesita aún depender de la dirección de la profesora o un colega para realizar una actividad con éxito.

Estos autores coinciden que existen diferencias intelectuales en estos niños, lo que de manera lógica repercute en la manera de ser educados. Las dificultades en la capacidad para aprender que observamos en los niños con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual no se aprecian en los escolares típicos de su edad. Los escolares con desarrollo típico tienen una Zona de Desarrollo Próximo superior a la de los niños con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual, la cual se pone de manifiesto al seleccionar tareas psicológicas en las que los niños con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual aún necesitan mayor cantidad de ayuda para completarlas de manera exitosa. El desarrollo de los procesos psíquicos/intelectuales de los niños con retardo es inferior tanto cualitativa como cuantitativamente al de los niños con desarrollo típico (BATSHAW, SHAPIRO, FARBER, 2007). Los niños con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual no controlan su conducta ni planifican sus acciones como lo que hacen los niños típicos, y predominan las respuestas irreflexibles por ensayo y error. Este conocimiento, por lo tanto, debe ser tomado en cuenta al planearse programas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos.

Una de las áreas académicas que permite observar estas diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la Matemática. Los problemas con la asimilación de los contenidos de esta materia en los escolares con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual son frecuentemente observados por los profesores que educan a estos alumnos. Así, nuestra intención al desarrollar este trabajo consiste en *contribuir a erradicar las dificultades en la asimilación de los contenidos matemáticos en los escolares de 4° grado con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual*.

3. MÉTODO

Estos autores tomando en cuenta los elementos anteriormente mencionados realizaron el diagnóstico de un grupo de alumnos de 4° grado, de 3 escuelas especiales y 3 regulares en las ciudades de La Habana y Matanzas en Cuba. En el presente trabajo se presentarán resultados obtenidos sólo con 103 alumnos de las escuelas especiales. Los alumnos tenían en promedio 9 años de edad cuando participaron en este estudio. Se determinó que estos alumnos presentaban dificultades en la asimilación de los contenidos matemáticos, además de otras dificultades, usando una prueba pedagógica de diagnóstico. En esta prueba, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Setenta y nueve alumnos (76.69%) aprobaron, ubicándose en las categorías de *bien* y *regular*, identificándose dificultades en el dominio de los contenidos esenciales del grado, así como de otros precedentes que sirven de base a éstos. De esta manera, 58 alumnos (56.31%) se encontraron en la categoría de *bien*, 21 (20.38%) en la categoría de *regular* y 24 (23.30%) resultaron evaluados de *mal* de acuerdo con la escala valorativa elaborada para este estudio (Anexo I).
- Se encontró que el grupo tenía dificultades en el dominio de los contenidos matemáticos en los tres complejos de materia esencial del grado: aritmética, geometría y magnitudes.

Considerando las dificultades detectadas, tomando en cuenta el nivel cognitivo de los alumnos, así como los aspectos positivos y los niveles alcanzados por los escolares, se elaboró un conjunto de actividades de intervención para incorporarse a la asignatura de Matemática de 4° grado, con el objetivo de favorecer en estos alumnos el proceso de asimilación de los contenidos matemáticos.

Las actividades de intervención se basaron en un conjunto de juegos que incluían, tanto los contenidos de Matemática en las tres áreas identificadas, como en los intereses del profesor y de los alumnos. Para determinar estos intereses se usó la *técnica de los diez deseos*, en la cual se preguntaba a los alumnos acerca de aspectos de su familia y escuela. En cuanto a las actividades de intervención, se usaron juegos que incluían los conceptos de Matemática del currículo escolar. Por ejemplo, se usó la actividad de *ayúdame a pintar*, en la que el alumno tenía que identificar colores y figuras geométricas, para estudiar esos dos conceptos. Las actividades se introdujeron de manera flexible en las diferentes clases de acuerdo con un sistema rotativo de trabajo en grupo, con la intención de despertar el interés de los alumnos por el contenido de la materia, desarrollar su capacidad de aprendizaje, y posibilitar la realización exitosa de la actividad presentada.

Para la comprobación sistemática del progreso de estos alumnos durante el proceso de las actividades de intervención, se aplicó la escala valorativa (Anexo I) que relaciona los aspectos esenciales de enseñanza y aprendizaje hacia los que dirigimos nuestra influencia.

4. RESULTADOS

Durante el año escolar se aplicó la escala valorativa (Anexo I) para medir los aspectos de motivación hacia las tareas, calidad en la realización de las tareas, y el dominio de los contenidos matemáticos. Se realizaron tres cortes parciales obteniéndose los resultados siguientes:

Primer corte parcial. Este corte fue hecho al término de 6 semanas de iniciadas las actividades de intervención, en el que, la motivación hacia la asignatura fue evaluada de *bien* en

79 alumnos (76.69%). Esto indica que los estudiantes manifestaron entusiasmo por las tareas realizadas, por su necesidad de estudiar, de resolver correctamente las actividades y en la exigencia al maestro por hacer más. Diez y seis alumnos (15.38%) fueron evaluados de *regular*, disminuyendo así con respecto al diagnóstico inicial de 21 alumnos en esta categoría. El salto aún no es significativo pero 5 de los niños de la categoría de *regular* en la etapa del diagnóstico obtuvieron resultados superiores, pasando de esta categoría a la de *bien*, indicando que estos alumnos, aunque se interesaban en la clase y les gustaban las actividades presentadas, no manifestaron conscientemente deseos de profundizar en el estudio o de hacer más. Finalmente, 8 alumnos (7.69%) fueron evaluado de *mal*, pues se mostraban distraídos, desinteresados, y negativos hacia la solución de las diferentes actividades presentadas. Al hacer una valoración general, este primer corte arroja, integrando todos sus elementos, pequeños índices de avance en relación a la situación inicial del grupo. Obsérvese que el objetivo principal se centró en esta ocasión en la **motivación hacia las tareas**.

Segundo corte parcial. Al concluir las siguientes seis semanas de trabajo, período en el que se intensificó la aplicación de los juegos, se realizó un segundo corte parcial, considerando los aspectos e indicadores de la escala valorativa. La **calidad en la realización de las tareas** se elevó, los alumnos en general mostraron mejor dominio de los contenidos por lo que arribaron a soluciones certeras con poca ayuda, disminuyendo parcialmente la función orientadora del maestro en las actividades y aumentando su independencia. Así, 63 alumnos (61,53%) fueron evaluados de *bien*, indicando que fueron capaces de solucionar correctamente los ejercicios presentados, 32 alumnos (30,74%) se enmarcaron en la categoría de *regular*, pues aún presentaron algunas dificultades. Pero, como puede observarse, más del 90% de alumnos ya aprueba las evaluaciones efectuadas, en contraposición al 76,69% inicial del diagnóstico. Únicamente 8 alumnos (7,69%) mantuvieron su evaluación de *mal*, pues solucionó de forma incorrecta las tareas. En relación al **dominio de los contenidos matemáticos** del grado se evaluó de *bien* a 48 alumnos (46,15%), considerando que cumplieron los objetivos señalados para el 4° grado. Cuarenta alumnos (38,46%) obtuvieron categoría de *regular* pues aún presentaron algunas dificultades en contenidos esenciales del grado, en este caso el dominio de los ejercicios básicos de multiplicación. Se obtiene en este caso también una valoración superior al diagnóstico inicial por cuanto ya más del 84% muestra mejoría en sus resultados. Finalmente, 15 alumnos (15,38%) se evaluaron de *mal* pues tuvieron poco dominio de las materias esenciales del 4° grado, aunque mejoraron en el dominio del procedimiento escrito de la adición y sustracción.

Este segundo corte parcial muestra que en las clases de Matemáticas, al usarse las actividades de intervención, se posibilita un avance paulatino en el proceso de aprendizaje de los menores. Los resultados, en general, fueron mejores a los obtenidos al inicio de la intervención.

Tercer corte. Al culminar la aplicación de las actividades de intervención, se realizó un tercer y un último corte, siempre dirigiendo nuestra atención hacia la comprobación de la efectividad de las actividades empleadas en función de lograr un mejor aprendizaje de los contenidos matemáticos por parte de los alumnos. Así, al concluir la aplicación de estas actividades en la clase se logró que el 100% de los alumnos cumpliera con las reglas establecidas en los juegos y durante el trabajo en grupo, lo que favoreció el desarrollo de las relaciones entre los miembros del equipo. De forma individual, los menores se fueron haciendo cada vez más conscientes del papel de cada uno, lo que fortaleció la confianza en sí mismos y motivó el desarrollo de rasgos de honestidad.

Los resultados de este último corte apuntan a un avance positivo en el aprendizaje de los alumnos, demostrado en su aplicación a la práctica y a nuevas situaciones, así como a la superación de las dificultades que inicialmente fueron señaladas. Noventa y ocho alumnos (95,0%) se evaluaron de *bien* según los indicadores asumidos y solo 3 (2,91%) no lograron vencer los objetivos trazados en aritmética, geometría y magnitudes. En este último corte no se contó con la evaluación de dos alumnos.

5. A MANERA DE CONCLUSIONES

Una de las asignaturas que por sus características propicia el desarrollo máximo de las potencialidades de los alumnos es la Matemática, ya que contribuye de forma decisiva al desarrollo multilateral y armónico de las personas. La enseñanza de esta materia ha sido uno de los aspectos esenciales en la educación, por lo que las posibilidades de intervención para la superación de las dificultades de aprendizaje en esta área tendrán un lugar fundamental en la educación especial como aproximación compensatoria para alumnos con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual. Por lo tanto, con base en los resultados de este estudio, se puede concluir que:

1. En la enseñanza de la Matemática en escuelas especiales para escolares con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual no siempre se activan las actividades de intervención necesarias de manera que pueda hacerse más efectivo el proceso de aprendizaje de esta asignatura.

2. La utilización de las actividades de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela especial para menores con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual, especialmente el juego y el trabajo en grupo para la solución de tareas, propician una mejor asimilación de los contenidos de dicha asignatura, evidenciándose en la solidez y calidad de los conocimientos adquiridos.

Se espera que los resultados de este estudio motiven el interés de investigadores para profundizar en el estudio de métodos compensatorios de enseñanza de las ciencias, no sólo para alumnos con retardo en el desarrollo psíquico/intelectual, sino para alumnos con diferentes dificultades de aprendizaje.

Es importante destacar que durante todo el desarrollo de este trabajo se contó con la colaboración de los profesores de las escuelas que hacían parte de la misma.

Agradecimientos

A la Universidad de Matanzas, Cuba y a los profesores y alumnos de las escuelas primarias que colaboraron con el desarrollo de esta investigación.

REFERENCIAS

BATSHAW, M. L.; SHAPIRO, B.; FARBER, M. L. Z. Developmental delay and intellectual disability. In: BATSHAW, M. L., PELLEGRINO, L. e ROIZEN, N. J. (Orgs.). **Children with disabilities**. 6a ed. Baltimore, MD, EUA: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007. p. 245-261.

CASTELLANOS, D. **Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador.** La Habana, Cuba: ISP Enrique J. Varona, 2001.

DÍAZ, B., et al. **Características del niño en riesgo por condiciones socioeconómicas y familiares adversas.** Resultado parcial de investigación. MINED. La Habana, Cuba, 1989.

GAYLE, M.A. **Una aproximación a la concepción teórico-metodológica del proceso de tránsito en la especialidad de retardo en el desarrollo psíquico.** Ponencia presentada en Pedagogía, La Habana, Cuba, 2005.

GÓMEZ, A. A.; VIGUER, S.; CANTERO, L. M. J. **Intervención temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años.** La Habana, Cuba: Editorial Pirámide, 2005.

HERRERA, J. L. F. **Características de la memoria voluntaria, atención voluntaria y pensamiento en los niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico.** Tesis de doctorado. Universidad Central de Las Villas: Cuba, 1989.

LUBORSKI, V. I. **Niños con retardo en el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Prosvetshinie, 1984.

MEDINA, L. A. **Pensamiento y Lenguaje: Enfoques constructivistas.** D.F., México: McGraw-Hill Interamericana, 2007.

MONTSE, F. N. La Educación Especial en el ámbito familiar. In: **Enciclopedia Pedagógica de necesidades educativas especiales.** Vol. I. España: Editorial Aljibe, 2001.

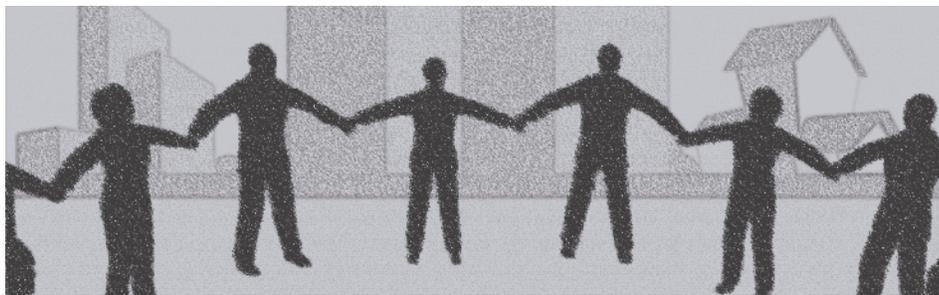
PEVZNERM, M. S. **Niños con retardo en el desarrollo psíquico.** La Habana, Cuba: Editorial Libros para la Educación, 1981.

ROSSER, R. **Cognitive development: Psychological and biological perspectives.** MA, Needham Heights, USA: Allyn and Bacon, 1994.

TORRES, G. M. **Selección de lecturas sobre Retardo en Desarrollo Psíquico.** La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1990.

UNESCO, OFICINA REGIONAL. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.** Modelo de acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PRELAC. Declaración de La Habana, 2003.

VLASOVA, A. T., et al. **Niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico.** La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1992.



O PAPEL DA FAMÍLIA NO REGIME PENITENCIÁRIO MASCULINO DE MANAUS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA REINSERÇÃO SOCIOFAMILIAR

Eleniza Silva Viana Santos¹

Aline Rocha Alves dos Santos²

RESUMO

O presente artigo demonstra os resultados obtidos na pesquisa realizada com os familiares dos presos de Regime fechado das Instituições Prisionais de Manaus, tendo como objetivo analisar a importância da família para o preso de Regime Fechado Masculino de Manaus. O presente trabalho teve como base 10 sujeitos referentes aos familiares de presos do Regime Penitenciário Fechado de Manaus. A pesquisa foi dividida em duas fases, uma vez que buscará desenvolver a pesquisa de campo nos moldes da abordagem qualitativa, pois é o método julgado mais adequado para elucidar a temática escolhida. O mesmo foi desenvolvido nos meses de Fevereiro a Março de 2011. E a segunda fase através do desenvolvimento do referencial teórico com o tema em relevância. Quanto aos meios foram utilizados na pesquisa documentos eletrônicos, revistas, referências bibliográficas e coletas de dados in locos. A finalidade da pesquisa foi Exploratória pela escolha das Instituições Prisionais de Manaus na intenção de descrever a importância da presença da família nos dias de visita, bem como Identificar as dificuldades que os familiares encontram nos dias de visita nas Unidades Penitenciárias de Manaus. Tendo como resultados da pesquisa uma significativa resposta quanto às dificuldades que as famílias encontram nos dias de visita e um número relevante de familiares preocupados com a reincidência.

Palavras-chave: Famílias, presos, reinserção sociofamiliar.

ABSTRACT

This article demonstrates the results obtained in research conducted with the relatives of prisoners in closed institutions Prison Regime of Manaus, aiming to analyze the im-

¹ Pós Graduada em Políticas Públicas de Atenção a Família da Faculdade Salesiana Dom Bosco. E-mail: elenizavianna@hotmail.com

² Professora Mestra da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Orientadora do TCC. E-mail: Alinerocha1006@hotmail.com

portance of family in the Closed Female prison regime of Manaus. This work was based on 10 subjects relating to families of inmates in the Penitentiary System Closed Manaus, the research was divided into two phases, since they seek to develop the field research along the lines of a qualitative approach, because the method is deemed more appropriate to elucidate the theme chosen. It was developed in February and March 2011. And the second phase through the development of a theoretical relevance to the topic. As for the means were used to search electronic documents, journals, bibliographic references and data collection in the loci. The purpose of exploratory research was the choice of Correctional Institutions of Manaus in the intention to describe the importance of family presence on visit days, and identify the difficulties that family members are seen in the days of Units Penitentiaries of Manaus. Survey results as having a significant response of the difficulties that families are the days of the visit and a number of relevant family members worried about a recurrence.

Keywords: families, prisoners and social reintegration - family.

I. INTRODUÇÃO

Os trabalhos destinados à reintegração familiar dos presos são importantes porque buscam também reinserir o condenado à vida social sem o estigma do cárcere e com atitudes e comportamentos desvinculados da criminalidade, contribuindo também para a diminuição dos índices de reincidência. Por meio, principalmente, do trabalho e do estudo, abrem-se maiores possibilidades de reinserção familiar e social.

Este trabalho foi motivado por uma curiosidade em saber como eram os ambientes prisionais e de que maneira os seres humanos que ali vivem por anos, mantêm os vínculos familiares e de que maneira essas famílias são tratadas pela Instituição Prisional, bem como analisar qual a importância da família para o preso de regime fechado se reinserir na vida sociofamiliar.

Neste sentido a pesquisa objetiva analisar a importância da família para o preso de regime fechado do Sistema Penitenciário de Manaus, seguindo um roteiro de entrevista com perguntas abertas o que objetivará a identificação das dificuldades que os familiares têm nos dias de visitas bem como elencar a importância desses familiares para os presos durante a pena e de que maneira se mantêm os vínculos familiares descrevendo a importância da presença da família nos dias de visita.

Foi usado o método de natureza qualitativa, o estudo de temas no seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos do significado assumido pelos indivíduos; para isso, usa uma abordagem holística, que preserva a complexidade do comportamento humano (GREENHALGH & TAYLOR, 1997).

Foram utilizados 10 sujeitos na pesquisa referentes aos familiares de presos do Regime Penitenciário Fechado de Manaus que frequentam a Gerência de Reintegração Social e Capacitação – SEJUS, para palestras e recebimento de benefícios direcionados aos presos e respectivos familiares.

O presente trabalho foi dividido em duas fases, uma vez que buscará desenvolver a pesquisa de campo nos moldes da abordagem qualitativa, pois é o método julgado mais adequado para elucidar a temática escolhida. O mesmo foi desenvolvido nos meses de

Fevereiro a Março de 2011. É a segunda fase através do desenvolvimento do referencial teórico com o tema em relevância.

Quanto aos meios foram utilizados na pesquisa documentos eletrônicos, revistas, referências bibliográficas e coletas de dados através de coleta de dados in loco. A finalidade da pesquisa foi Exploratória pela escolha das Instituições Prisionais de Manaus na intenção de saber como os familiares dos presos são atendidos nos dias de visita.

A pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um breve histórico de como as famílias são vistas pelo Sistema Prisional bem como seus direitos garantidos em lei.

O segundo capítulo discorre sobre os dias de visita e suas políticas de visitação. O terceiro e último capítulo aborda a participação da família para a reintegração sociofamiliar dos presos do regime fechado e os resultados e discussão da pesquisa de campo.

O tema se torna relevante para sensibilizar os familiares dos presos de regime fechado quanto à importância nos dias de visita, bem como manter os laços afetivos enquanto o preso estiver cumprindo pena promovendo, assim, uma reinserção sociofamiliar menos conflituosa para ambos, podendo este preso vir a ter uma vida egressa longe da criminalidade. Fazendo com que a sociedade se sensibilize diante do grande número de homens presos que buscam uma vida melhor e condições dignas para manter os familiares sem ter que retornar ao mundo do crime. Para isso a sociedade tem que estar apta a receber esse egresso dando oportunidades de trabalho e proporcionando, assim, menor índice de reincidências e de presos, favorecendo também uma vida mais segura à sociedade em geral.

2. A FAMÍLIA NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS DE MANAUS

Seguindo os princípios definidos pela Lei de Execução Penal (LEP – 1984), a assistência ao preso, escopo de atuação da “Reintegração Social e Familiar”, deve se dar nas seguintes esferas: material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Na prisão, observa-se muito ativamente um processo de socialização conhecido como prisionização. Essa prisionização apresenta-se nos costumes que os presos irão adquirir e nos hábitos que também tomará. Por regra geral e também por ser fato observado pelos estudiosos da questão penitenciária, “todo homem que é confinado ao cárcere se sujeita a prisionização, em alguma extensão” (THOMPSON, 2002, p. 23).

Quando uma pessoa é acusada de um delito e presa, automaticamente, acaba carregando para dentro do cárcere também a família, como afirma Vicente (2000), e por mais que se negue, e seja por deveras injusto, a realidade é que a discriminação se estende para aqueles que não participaram do delito, ou seja, aos parentes e pessoas próximas, a família também se torna vítima da prisão.

As visitas familiares, aos que estão em presídios, recebem parentes sob normas limitadas, que se estendem em regras sem exceções, e vai desde os dias determinados para o contato, às vestimentas com respectivos acessórios, calçados dos visitantes, número de visitas, lista de autorizados e determinado pela pessoa reclusa, e produtos a serem entregues pelos visitantes aos visitados.

No presídio, a pessoa detida, apresenta uma relação com o nome dos visitantes autorizados a visitá-la. Varella (1999) relata que esta lista dá direito à visita, apenas aos

familiares com parentesco de primeiro grau, que são cadastrados e “checados” junto ao Instituto de identificação, para certificação de que a pessoa relacionada seja realmente parente ou amigo do preso, ou que não esteja em cumprimento de pena.

Ferreira (2006) ressalta que esses cuidados devem ser criteriosos para evitar maiores constrangimentos aos familiares, pois:

O excesso de lotação, as drogas e as bebidas e a lei do mais forte que impera nos presídios são exemplos de problemas do Sistema Carcerário Brasileiro. O sentido de ressocialização da pena fica altamente comprometido quando estamos aplicando a punição e não tratando do social. Como também a importância da Família como fator preponderante nessa ressocialização. (2006, p.45).

Estudar a família, incluindo todos os membros desta é refletir sobre a complexidade do planejamento e estrutura familiar. “A família natural ou substituta é sempre melhor do que qualquer instituição ou intervenção”. (VICENTE, 2000, p.52).

Faz – se necessário conhecer os vários níveis de envolvimento de cada membro da família, porque cada um deles pode fornecer contribuições específicas para a família se desenvolver. E, para compreender o desenvolvimento do indivíduo nas diferentes etapas do ciclo de vida, ao longo de diferentes gerações, podendo assim compreender os rompimentos familiares dentro do cárcere.

Para Burgess (1926) a importância de se compreender o indivíduo no contexto da família vem sendo reconhecida há muitos anos, embora a implementação de pesquisas empíricas tenha ocorrido basicamente após a publicação dos trabalhos de Urie Bronfenbrenner, na década de 70. Focalizar a singularidade e a complexidade da rede relacional da família permite vislumbrar um novo quadro de família como um grupo específico em desenvolvimento, inserido em um contexto cultural também em desenvolvimento.

A noção de que a família e a cultura constituem contextos essenciais para a compreensão do indivíduo na singularidade. A recuperação do preso passa pela manutenção de referência com o mundo exterior, tais como, a família, o meio de trabalho, o bairro onde reside quanto mais essa referência forem afastados, mas difícil será a readaptação posterior à sociedade. “Pode ser que, após um longo período, adaptado pelas forças de sua instituição total, o mesmo já não consiga se adaptar a uma sociedade livre”. (EVANGELISTA, 1987, p.36).

Carvalho (2001) faz uma discussão a respeito de que a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia ou deveria propiciar os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e ao bem estar dos componentes.

A família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é no ambiente familiar que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também neste interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Para Evangelista (1987) é preciso compreender a família como uma estrutura que se modifica constantemente o contexto social, cultural e histórico, sendo importante considerar a família nuclear, baseada em poucos indivíduos e limitada à convivência nos limites do espaço doméstico compartilhado, que vem substituir as famílias extensas baseadas em uma rede de parentescos.

Estudar a diversidade cultural favorece o desenvolvimento de teorias mais claras e a construção de conceitos mais válidos de família. Dentro de um Sistema Prisional Precário no quais essas famílias são parcialmente ou muitas vezes desfeitas, não havendo nada de concreto a fazer.

Pois não há programas, trabalhos ou profissionais voltados para a área da família, ou mesmo fazer com que seus vínculos não sejam corrompidos com as dificuldades e frustrações que o cárcere impõe a inúmeras famílias dentro do nosso Estado. (FERREIRA, 2006,p.38).

Apesar da LEP (1984), no capítulo III art.43, que discorre sobre a assistência aos condenados e internos, garante projetos de assistência social à família consistente em orientação e amparo; ressaltando também o art.40 do mesmo capítulo que também discorre à assistência ao condenado e interno que diz que o Estado tem que garantir o mínimo de assistência, ou seja, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, o qual não acontece na maioria das Instituições Prisionais não só no Estado do Amazonas, mas também em todo o país.

Conforme os autores citados, a dignidade constitui-se em valor espiritual e moral próprio da pessoa humana, do qual decorre de forma imediata o direito à vida, à intimidade, à família, à liberdade. Por essa relevância, tem sido apontado como base de todos os direitos constitucionais consagrados, quer aos seres humanos livres, ou até, em relação aos aprisionados por decisão condenatória tendo em vista que esse princípio confere unidade de sentido ao conjunto de preceitos relativos aos direitos fundamentais sendo uns dos mais relevantes a presença fundamental da família dentro do cárcere.

3. POLÍTICAS DE VISITAÇÃO PENITENCIÁRIA

De acordo com Varella (1999, p.45- 49), como se o sofrimento da família já não fosse o suficiente, este se agrava quando se vai a uma visita num presídio. “Há toda uma formalidade para que seja permitida a entrada de um visitante em um Presídio”. Porém, “não se atentando ao fato de que todas as formalidades foram devidamente preenchidas”; razão pela qual a visita se faz presente, “tem funcionários que não se limitam e sem qualquer receio, tendem a tratar de forma desumana os que na fila esperam para adentrar os presídios”.

Como relata o autor acima citado, acusados e visitantes são todos sentenciados respectivamente pelo mesmo crime, são indignamente recebidos.

Havendo um total desrespeito e descaso que se alastra, sem qualquer importância em separar crianças, mulheres e idosos. Passado o balcão das revistas às visitas passam por detector de metais (um numero mínimo de Penitenciárias é assim) então, vão para a salinha da revista pessoal. Lá se tira todas as peças de roupa e estas vão sendo entregues nas mãos das funcionárias (no caso de revista feminina), uma por uma. Depois, a visitante tem que jogar os cabelos para frente, abrir a boca, levantar a língua, agachando e levantando no mínimo três vezes. Existem revistas ainda piores, ou seja, mais profundas. (VARELLA, 1999, p 52).

Os estabelecimentos penais têm um ou mais dias de visitação por semana, durante os quais os visitantes podem permanecer no local por várias horas. Em geral, as polí-

ticas de visitação tendem a ser mais liberais nas prisões que têm mais infraestrutura para acomodar os visitantes do que nas carceragens das delegacias policiais (FERREIRA, 2006, p.38).

As prisões têm dois dias de visitação por semana e em algumas instalações um dia da semana é destinado às visitas conjugais, e um dia do fim de semana às visitas de outros parentes e amigos. “Em Manaus as visitas geralmente acontecem nos fins de semana” (XIMENES, 2008, p.2).

Poucos estabelecimentos penais têm áreas especiais para visitas, os visitantes podem muitas vezes entrar diretamente nas próprias áreas onde moram os presos. Em algumas prisões, tais como a casa de detenção de São Paulo, “visitas sociais” da família e amigos ocorrem no pátio, enquanto às esposas e companheiras é permitido entrar nas celas dos detentos (VARELLA, 1999, p 56).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 em seu Artigo XII preconiza que:

Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo homem tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Todos os estabelecimentos penais têm restrições sobre o tipo de comida e outros itens que o visitante pode trazer para os presos. “Obviamente, as drogas ilegais são consideradas contrabando em todos os estabelecimentos, assim como qualquer tipo de arma, ferramentas e álcool”. Além disso, cada estabelecimento penal tem regras diferentes sobre a entrada de comida, roupas e itens pessoais. “Na maioria é proibido entrar comida cozida, somente comida industrializada e biscoito são permitidos” (VARELLA, 1999, p.61 - 64).

Há muitos preconceitos preestabelecidos aos visitantes de uma instituição penal, na qual pesquisas já comprovaram que a maioria dos materiais ilícitos que entram nestas instituições não é trazida pelos visitantes. Os visitantes são periodicamente vigiados e checados pelos agentes e os materiais trazidos são rigorosamente revistados.

Em se tratando de crianças Miotto (1995) diz que estas precisam estar acompanhadas de pessoas de maior idade (mãe ou pessoa autorizada pelos pais) e, às vezes, necessitam apresentar autorização expedida pelo juizado da vara da infância e juventude para fazer visita ao preso.

Quanto às visitas conjugais, frequentemente chamadas de “visitas íntimas”, as prisões brasileiras impõem poucas limitações. Geralmente, só os prisioneiros que estão segregados por razões administrativas ou disciplinares não podem receber essas visitas.

Todos os outros prisioneiros podem normalmente receber visitas conjugais, que duram o mesmo tempo que as visitas regulares, uma vez por semana. A variação é maior quando se trata de definir que visitantes têm direito a visitas conjugais.

Alguns estabelecimentos penais registram os visitantes e tentam impedir a entrada de prostitutas; outros permitem a entrada de qualquer pessoa; e alguns restringem as visitas conjugais à mulher do detento, ou à sua companheira estável. (VARELLA 1999, p. 71).

A visita íntima ainda não está regulamentada e tem sido permitida em caráter experimental. Assim, a visita íntima do marido, mulher, companheiro ou companheira deverá estar sempre condicionado ao comportamento do preso, à segurança do presídio e às condições da unidade prisional sem perder de vista a preservação da saúde das pessoas envolvidas e a defesa da família. Para Ferreira (2004), trata-se de uma questão delicada a ser enfrentada com muita responsabilidade, em benefício da própria população carcerária. No entanto, a visita da família é um direito incontestável, que deve ser incentivado, como elemento de grande influência na manutenção dos laços afetivos e na ressocialização do preso.

Conforme Varella:

Em qualquer unidade prisional masculina, o palco deste cenário é repleto, com filas kilométricas de mulheres esperando perfumadas, animadas e pacientes a hora de se submeter a mais constrangimentos que os rotineiros e ofertar todo o carinho e amor do mundo ao namorado, marido, amante fixo, ou amásio. (1999, p.54).

Para Sarti (2008) é natural a mulher zelar e fazer tudo para manter a instituição familiar. Como ficam com os filhos quando os maridos são presos, é muito importante manter o vínculo com o pai deles. Um dos principais propósitos da visita normal ou íntima, ainda é justamente esse, manter a família.

Um dos conceitos que permeiam compreender a passagem e a transformação de uma sociedade em outra sociedade é o de hegemonia e contra hegemonia. Hegemonia significa em primeiro lugar a capacidade de direção, de fazer – se aceitar, de obter o acatamento e o consenso do conjunto da sociedade a partir da organização e da ação de um grupo em relação aos demais grupos da sociedade. (FALEIROS 1993, p.95).

Não há um sistema prisional operante classificação de prisioneiros por níveis de segurança como, por exemplo, máximo, médio e mínimo, tanto em cada prisão, como entre as diferentes prisões, o que há, é alguns presídios ditos de segurança máxima (FERREIRA, 2004, p. 57 – 58). Os prisioneiros são misturados igualmente ao acaso, fazendo com que muitos parentes e amigos deixem de fazer a visita ao apenado com medo de rebeliões e represálias. A atribuição de celas tende a ser ditada por considerações de espaço ou decidida entre os próprios prisioneiros, e até mesmos os internos que aguardam julgamento são livremente misturados com aqueles já condenados.

Conforme Varella (1999), o material de limpeza e higiene pessoal, quando possível é fornecido pela família do preso que na maioria das vezes é de extrema vulnerabilidade social. O quadro é absolutamente crítico, exige respostas imediatas na forma de políticas públicas que envolvam todas as instituições responsáveis e a sociedade civil em geral.

O excesso de lotação, as drogas, as bebidas e a lei do mais forte que impera nos presídios são exemplos de problemas do Sistema Carcerário Brasileiro onde os materiais ilícitos não são os familiares que trazem para dentro das Instituições penais, sendo assim inviável a forma desumana de tratar os visitantes, sem necessidade da revista vexatória. .“Na produção de um serviço é necessário distinguir atividades e o resultado, ou melhor, a eficácia desses serviços e o meio utilizado para presta – lo” (FALEIROS, 1993, p.97).

A capacidade real de uma prisão é difícil de ser objetivamente estimada e como resultado disso, é fácil de ser manipulada. A grande maioria dos estabelecimentos prisionais brasileiros está superlotada.

3. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA REINTEGRAÇÃO SOCIOFAMILIAR DO PRESO DE REGIME FECHADO

A “reintegração social”, enquanto função social do sistema prisional se ramifica em dois vértices de ações, sendo um voltado para o período de cumprimento de pena, especialmente a pena privativa de liberdade e outro voltado para o período pós-soltura, em que presos e presas passam a ser tratados como egressos e egressas prisionais. “Por mais elevadas que sejam as qualidades de um povo, se ele não tiver força moral, energia e perseverança, jamais o direito poderá prosperar”. (LHERING. 1872, p.32).

Na prisão, observa-se muito ativamente um processo de socialização conhecido como prisionização³. Essa prisionização apresenta-se nos costumes que os presos irão adquirir e nos hábitos que também tomará. Por regra geral e também por ser fato observado pelos estudiosos da questão penitenciária, “todo homem que é confinado ao cárcere se sujeita a prisionização, em alguma extensão” (THOMPSON, 2002, p. 23).

O ser humano ao ser condenado à pena de reclusão, não perde somente o direito de exercer livremente suas ações, como passa então, a incorporar uma série de normas que lhe são impostas, passando a fazer parte de um novo contexto social, levando-o a lidar com diferentes aspectos da vida na prisão. Segundo Sá (2005), um dos problemas enfrentados pelos sentenciados à pena privativa de liberdade, é a prisionização e seus efeitos. Todavia para Thompson (2002), a prisionização é o cerne do problema provocado pelo cárcere.

A crise no sistema prisional não é um problema só dos presos, é um problema da sociedade. E toda a sociedade passará a sofrer o agravamento das consequências da própria omissão. Citando Spasati:

As medidas de proteção social que o Estado implementa através das suas políticas sociais não tem necessariamente o mesmo significado político e jurídico no que diz respeito a cidadania, isto é, ao exercício dos direitos sociais (2003,p.43).

A reintegração do preso à vida sociofamiliar esbarra em vários obstáculos, que inviabilizam qualquer esforço institucional de recuperação do indivíduo infrator. Nessa luta será necessário contar, não apenas com uma estrutura carcerária eficiente, capaz de proporcionar ao preso uma capacitação mínima de subsistência ao ser liberto, mas também com o apoio da família e da sociedade, possibilitando a volta do preso à vida produtiva, aceitando-o em todos os setores, sem preconceito em relação à conduta pregressa.

A questão é reformar os valores ético-morais de nossos povos, despertando a consciência para o fato de que qualquer nação só se faz grande a partir do respeito à dignidade de seus filhos, sejam eles livres ou privados de sua liberdade.

³ A prisionização é o processo de deterioro que, opera de modo contrario, ou seja, que normalmente aumenta a vulnerabilidade. (ZAFFARONI 1991, p.43)

A perturbação da ordem social, percebida pelas classes dominantes como ameaça, gera instituições para o controle, a circunscrição e a dominação do problema. Às vezes confundem-se o desaparecimento dos problemas com a exclusão das pessoas do meio social. “As prisões e certos internamentos dão conta disso”. (FALEIROS, 1993, p.35).

Em virtude disso, Foucault (2005) afirma que o sistema prisional é reprodutor de ilegalidades e criminosidades, uma vez que não são oferecidas condições necessárias para o reenquadramento do indivíduo na vida sociofamiliar.

Não estamos sós. Fazemos parte de uma sociedade que tem uma organização própria e que também apresenta seus problemas. A sociedade atua constantemente sobre nós, e, se não interagirmos positivamente com ela correremos o risco da delinquência ou da exclusão social. (C.N.B.B 2009,p.24).

As famílias, assim, veem-se reduzidas a núcleos de vícios e disfunções sociais. Os pais não têm condições de dar aos filhos a educação que a comunidade requer, enquanto o Estado esquiva-se de cumprir o papel constitucional de amparar a infância e os cidadãos, repassando para outros sua responsabilidade.

A noção de família define-se, em torno do eixo moral. Suas fronteiras sociológicas são traçadas seguindo o princípio da obrigação, que lhe dá fundamento, estruturando suas relações. “Dispondo-se as obrigações morais recíprocas é o que define a pertinência ao grupo familiar” [...]. (SARTI, 2008, p.33).

A necessidade de pesquisas na área de “família, principalmente sob a perspectiva do desenvolvimento humano, que se caracteriza por estudar as fases de desenvolvimento do indivíduo considerando o que acontece na família enquanto grupo”, tem sido salientada, particularmente, por Kreppner (2001, p.47). Para esse autor:

A ênfase no contexto familiar e seu impacto sobre o desenvolvimento individual de uma criança, particularmente durante períodos de transição, ajudam-nos a compreender como os diferentes modos de realizar as tarefas de desenvolvimento podem afetar o desenvolvimento individual de cada ser humano, e que seus erros e falhas não são providos do nada.

Conforme Gueiros a noção de que a família e a cultura constituem contextos essenciais para a compreensão do indivíduo na singularidade. A “recuperação” do preso passa pela manutenção da referência com o mundo exterior, tais como, a família, o meio de trabalho, o bairro onde reside quanto mais essa referência forem afastados, mas difícil será sua readaptação posterior à sociedade. Pode ser que, após um longo período, adaptado pelas forças de sua instituição total, o mesmo já não consiga se adaptar a uma sociedade livre. “A noção de convivência familiar difere de uma camada social para a outra, posto que organização da família se realize a partir da articulação com a estrutura social” (2005, p.118).

A assistência social no âmbito prisional coloca-se como uma ferramenta para atender as mais significativas necessidades dos presos. Onde muitas vezes esses profissionais são chamados também para participação direta para proceder à inclusão do egresso e do preso ao meio sociofamiliar, buscando meios para encaixá-lo novamente na sociedade

e o inserindo no mercado de trabalho, onde para Marx (1975) “em sua totalidade as relações de produção formam o que se chamam de relações sociais”.

O apoio familiar pode parecer uma causa óbvia para algumas pessoas, mas para um preso, a presença dos filhos e companheiras é fundamental para sobreviver dentro do cárcere, onde tantas são as dificuldades e desrespeito com o ser humano, onde direitos são violados e homens desassistidos em precárias condições de vida.

A imagem do homem se baseará principalmente em sua condição de trabalhador, participante do estado público. Ele é o cidadão cumpridor das leis, provedor da família, a quem trata com zelo, atenção e carinho, impedindo de cometerem delitos. (ROCHA 2003, p.120).

A família foi e sempre será o fundamento da sociedade. Esta transcende a qualquer partido político, sociedade, associação ou a qualquer outro gênero de agrupamento humano “ela é constituída por relações de amor, amizade e cumplicidade” (MIOTTO, 1995, p.98). Na origem de tudo, há um amor conjugal que chama a vida a participar dessa construção conjunta.

Até o advento da Constituição Federal de 1988, o conceito jurídico de família era extremamente limitado e taxativo, pois o Código Civil de 1916 somente conferira o status família àqueles agrupamentos originados do instituto do matrimônio. [...] “o florescimento da idéia que a família é lugar da felicidade esta vinculado juntamente ao ocultamento de seu caráter histórico” [...]. (MIOTO, 1995, p.117).

Ao definir a família como uma instituição, como a célula mãe da sociedade, quando a analisar ou defendemos os direitos, nos referimos a uma realidade bem definida do que esta acontecendo no Sistema Prisional, que está aí presente, no dia a dia dos membros envolvidos, que desempenha um papel concreto na vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, entende-se que a família não é apenas uma instituição de origem biológica, mas, sobretudo, um organismo com nítidos caracteres culturais e sociais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao desenvolver o trabalho de campo e indagar as dificuldades dos familiares nos dias de visita, observou – se que a revista de averiguação dos visitantes (revisita vexatória; como é conhecida pelos familiares e amigos dos presos) e a falta de transportes é a opinião mais convergente entre os entrevistados, uma vez que foi ressaltado por um entrevistado que o tempo de demora nos dias de visita seria a resposta mais significativa.

Sendo assim para Carvalho (2001, p.68). As condições humilhantes das revistas denunciam a existência de uma “crueldade oficializada” nos presídios e, em decorrência disso, a própria Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que o Brasil é um dos maiores violadores dos Direitos Humanos. O mesmo Órgão recomenda que seja preservado o direito dos presos e dos familiares, mas isso é negado, sendo assim fundamentada a opinião dos entrevistados.

Ao indagar os envolvidos sobre qual seria as maiores dificuldades para manter os vínculos familiares com os presos do Regime Penitenciário de Manaus, observou - se que em média as dificuldades declaradas foram às revistas como respostas mais significativas, uma vez que já foi dito que a revista seria um entrave nos dias de visita. Vale ressaltar que

apenas um entendeu que a maior dificuldade seria a distância percorrida pelos amigos e familiares dos presos, tendo em vista que não há transportes direto para as Instituições carcerárias.

Nesse sentido, como já foi citado anteriormente, Vicente (2000) diz que “a família natural ou substituta é sempre melhor do que qualquer instituição ou intervenção”... (p.52), e se a mobilidade das famílias ao acesso dos presos que estão reclusos nas instituições penitenciárias de Manaus se torna um entrave nos dias de visita fundamenta – se as opiniões dos entrevistados.

E ao averiguar com os entrevistados quanto à maior dificuldade que a família sentiu com a prisão, foi relatado que a situação financeira é a questão mais relevante e apenas um divergiu que a falta de promotores públicos seria a dificuldade enfrentada pela família.

Diante disso cito uma frase celebre do pensador francês Foucault quando diz:

A prisão é uma pena. A humanidade se levanta contra esse horrível pensamento de que não é uma punição privar o cidadão do mais precioso dos bens, mergulhá-lo ignomiosamente no mundo do crime, arrancá-lo a tudo que lhe é caro, precipitá-lo talvez a ruína e retirar-lhe, não só a ele, mas a sua família todos os meios de subsistência. (2005, p.38).

Pois a garantia financeira torna – se a maior dificuldade, sem falar das consequências familiares que a prisão acarreta, o que fundamenta a opinião dos entrevistados.

Diante do questionamento aos familiares sobre o conhecimento dos programas de ressocialização oferecidos pelo Estado dentro dos presídios de Manaus, observou – se que em média, a falta de conhecimento sobre os programas foram mais significativa. Vale ressaltar que dois entrevistados têm o conhecimento dos programas, mas não participam.

Conforme a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11 de Junho de 1984), art. 1º “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. E diante da importância das atividades relacionadas à Educação e à Profissionalização, como meio de ressocialização e forma de garantir direitos da pessoa presa, fundamenta – se a opinião dos entrevistados.

O sentido de ressocialização da pena fica altamente comprometido quando aplicando a punição e não tratando do social. Como também a importância da Família como fator preponderante nessa ressocialização.

Diante da indagação quanto à expectativa dos familiares pós – soltura, os entrevistados em media declararam que os presos não voltem a cometer crimes e três entrevistados gostariam que a vida voltasse ao normal.

Neste sentido “quando se perde a liberdade, o homem já perde muito, mas é espantoso tudo o que lhe é possível ainda perder”. Quem se refere a isso é Espinosa (2003, p.58), quando se refere ao egresso do sistema prisional em busca de melhorias ao pós – soltura, dando fundamento a opinião dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente artigo observou – se que a presença da família dentro das instituições prisionais são benéficas para o preso sendo relevante expor que em média, os

visitantes são do gênero feminino, distribuídas entre mães, esposas e companheiras, sendo o apoio dessas visitantes o fator mais relevante para reincidência sociofamiliar, assim o preso está mais apto a voltar à sociedade.

Salienta-se também que um significativo número de visitantes deixam de fazer as visitas com frequência no decorrer da prisão, podendo analisar que quanto mais tempo o preso permanece encarcerado, menos visitas ele recebe, as visitas que eram rotineiras passam a ser eventuais, afastando, assim, cada vez mais presos e familiares, rompendo – se os vínculos familiares.

Dessa forma, a expectativa dos familiares quanto ao retorno do preso à sociedade cresce, e juntamente com a expectativa vem a preocupação e os medos da reincidência. Além dos tradicionais programas de ressocialização mantidos dentro das penitenciárias não se tem dados de que as mesmas são eficazes para a ressocialização de quem passou por diversas dificuldades dentro do cárcere.

Observou-se que tão importante quanto a presença da família nos dias de visita é proporcionar ao preso a capacidade de desenvolver as atividades cotidianas de forma independente e prazerosa, alcançado resultado como a diminuição da ociosidade, assim a presença da família o motiva para capacitar-se e não voltar a reincidir.

Este trabalho apresentou também as dificuldades de se manter os vínculos familiares dentro das instituições penais de Manaus. Uma das dificuldades que ficou evidente foi um ambiente degradante e desestimulador para quaisquer visitantes que são maltratados na hora da revista, dita a “revista vexatória” o entrave que mais se relatou na pesquisa.

O objetivo deste artigo foi fazer uma análise sobre a presença da família dentro das instituições do Sistema Penitenciário de Manaus, a prática regular das visitas auxilia na melhora de diversos aspectos físicos, biológicos, psíquicos e sociais do preso, trazendo para o preso uma vida sociofamiliar dentro do cárcere mais harmônica e menos degradante para que o mesmo esteja apto ao retorno à sociedade com o mínimo de traumas que o encarceramento pode deixar. Evidenciando que a presença da família dentro das instituições penais é de importante relevância aos presos, pois a presença dos mesmos lhes dá incentivos e motivações para enfrentar as dificuldades vividas dentro do cárcere.

Sendo assim fica confirmada a interrogação do problema estabelecido neste artigo quanto a real importância da família para o preso de regime fechado se reinserir na vida sociofamiliar, com vários relatos de que sem o apoio da família, o retorno é mais difícil sendo este o apoio fundamental para enfrentar os descasos e desmandos vividos dentro do cárcere.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal.

BURGESS, E. W. **As áreas urbanas. 1926.** Tradução de Mario A. Eufrásio. São Paulo: Martins, 1970.

CARVALHO. **A priorização da família na agenda política social.** KOLOUSTIAN. Silvio Manoug (organizador) IN Família Brasileira a base de tudo. 4. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNICEF, 2001.

CNBB. **Campanha da Fraternidade 2009: Fraternidade e Segurança**. São Paul: Salesiana, 2009.

EVANGELISTA, Maria Dora Ruy. **Prisão aberta: à volta à sociedade**, São Paulo: Cortez, 1987.

FALEIROS, Vicente de Paulo. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Carlos Lélío Lauria, NETO, Teófilo Narciso de Mesquita. **Manual de conduta do preso**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____, Carlos Lélío Lauria, VALOIS, Luiz Carlos. **Sistema Penitenciário do Amazonas História – Evolução Contexto Atual**. Curitiba: Editora Juruá, 2006.

FOUCAUT. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhe. 30. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

GUEIROS, Dalva, AZEVEDO, Rita de Cássia Silva Oliveira. **Direito a convivência familiar**. IN Revista do Serviço Social e Sociedade n°. 81. São Paulo, Cortez, 2005.

LHERING, Rodolf Von. **Der Kampf ums Recht (A Luta pelo Direito)**. Palestra em Viena 1872.

KREPPNER, K. **Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social**. Psicologia: Teoria da Pesquisa, 2001.

MIOTTO, Armida Bergamini. **Curso de direito penitenciário**. São Paulo: Saraiva 1995.

ROCHA, Lourdes de Maria Leitão Nunes. **Poder judiciário e violência doméstica contra a mulher: má defesa da família como função da justiça**. IN Revista do Serviço Social e Sociedade. n°. 67. São Paulo: Cortez 2003.

SÁ, A. A. **Sugestão de um esboço de bases conceituais para um sistema penitenciário**. IN: Manual de Projetos de Reintegração Social. Governo do Estado de São Paulo / Secretaria da Administração Penitenciária, 2005.

SARTI, Cynthia **A. Famílias encerradas**. IN: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (orgs.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP. 2008.

SPOSATI, Aldaíza; FALÇÃO, Maria do Carmo, TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. **Os direitos (Dos desassistidos) Sociais**, 4. ed. . São Paulo. Cortez, 2002.

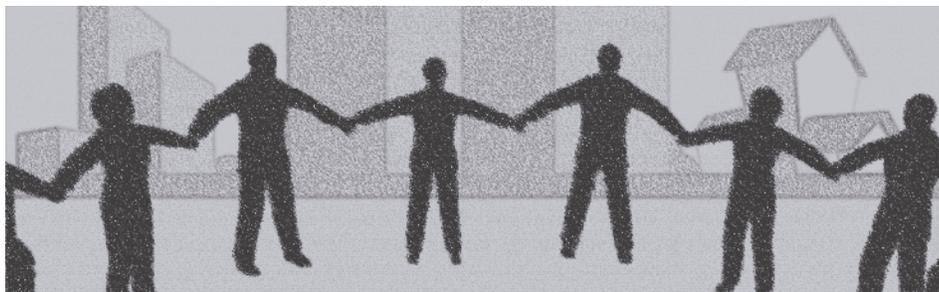
THOMPSON, Augusto. **Questão penitenciária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

VARELLA. Dráuzio, **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

VICENTE, Cenise Monte. **O direito á convivência familiar e comunitária**: uma política de manutenção do vínculo. KOLOUSTIAN, Silvio Manoug (organizador) IN: Família brasileira, a base de tudo. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2000.

XIMENES. Flavia, MORENO. Tabajara. **IV CONEPA DEBATE APLICAÇÃO DE PENAS ALTERNATIVAS COMO OPÇÃO**. IN: Informativo da Secretaria de estado de Justiça e Direitos Humanos – Junho/Julho de 2008.

ZAFFARONI. Caderno de La Carcel Buenos Aires, **A Filosofia no Sistema Penitenciário**. Traduzido por: Dr. João Orestes Fagherazzi, 1991.



PROBLEMÁTICAS URBANAS DOS BAIROS ZUMBI I, II E III: DESAFIOS PARA SUSTENTABILIDADE

Jesse Rodrigues dos Santos¹ Maria Lenize Trindade²
Paula Suellen Frota de Melo³ Sylvanio Rodrigues Medeiros⁴

RESUMO

Este artigo, num primeiro momento, delinea uma introdução acerca dos problemas ambientais acarretados pelo consumo exarcebado e descarte de suas embalagens em locais indevidos, a necessidade de promover a educação ambiental, bem como a metodologia e o caminho percorrido para pesquisa de campo. Em seguida, traz para discussão a problemática urbana e o desafio para o desenvolvimento sustentável nos dias atuais. E, por fim, apresenta os resultados da pesquisa de campo e propõe alternativas sustentáveis para superação do *status quo* vivenciado por seus moradores.

Palavras-chave: Problema Urbano - Meio ambiente - Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

This article, in the first moment, delineates an introduction concerning the environmental problems carried by the exaggerated consumption and discard of her packings in improper locations, the need to promote the environmental education, as well as the methodology and the way runninged through for the field research. Soon after, it brings to the discussion the urban problem and the challenge for the sustainable development of the society in the current days. And, finally, introduces the result of field research and proposes sustainable options to overtake of the *status quo* lived by the inhabitants.

Keywords: Urban problem - Environment - Sustainable Development.

¹ Economista, mestre em Processos Socioculturais na Amazônia pela UFAM, doutorando em Desenvolvimento Socioambiental na UFPA. E-mail: jesse_edsa@yahoo.com.br

² Assitente Social, docente do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco. E-mail: lenize_trindade@hotmail.com

³ Assistente Social, docente do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia pela UFAM. E-mail: paulasuellen.melo@yahoo.com.br

⁴ Economista, docente do Curso de Administração da Faculdade Salesiana Dom Bosco. E-mail: sylvanio@hotmail.com

I. INTRODUÇÃO

A problemática ambiental vai muito além da quantidade de pessoas que existe numa localidade e suas necessidades de uso e consumo de recursos naturais, mas no consumo excessivo e/ou desigual desses recursos e no seu desperdício ou uso indevido. Na contemporaneidade, a educação ambiental é tida como a chave mestra para resolução de referida problemática e deve ser entendida como educação política enfatizando antes a questão “por que fazer” do que “como fazer”.

Parte-se do pressuposto de que com o fomento e favorecimento da educação ambiental, formaremos cidadãos participativos e conscientes dos seus direitos e deveres em relação á sociedade e ao meio ambiente. A educação ambiental perpassa pelo entendimento da noção de desenvolvimento sustentável.

A noção de desenvolvimento sustentável, por sua vez, caracteriza-se pela proposição de construção de uma sociedade que deva ser capaz de suprir as necessidades da geração atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras através da articulação dos fatores econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Para tanto, este artigo, através da elucidação dos dados coletados na pesquisa de campo realizada nos bairros Zumbi I, II e III da zona Leste de Manaus, discute conceitos e alternativas que propiciem a sustentabilidade nos referidos bairros e que, posteriormente, poderão ser condensados em atividades práticas através de palestras, oficinas e exposições.

A pesquisa de campo foi realizada no dia 31 de outubro (sábado) do ano de 2009 com a participação de alunos e professores dos cursos de Serviço Social, Ciências Contábeis e Administração da Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB, bem como dos líderes comunitários dos bairros.

Constituíram sujeitos potenciais de pesquisa 523 moradores, o equivalente a 1,59% de toda a população do bairro, aos quais responderam 34 perguntas fechadas que versavam sobre as variáveis: Educação Formal, Meio Ambiente e Capacitação profissional. As variáveis utilizadas na pesquisa correspondem à área de pesquisa e/ou a delimitação de cada um dos projetos que compõe o Programa de Articulação de Ensino, Pesquisa e Extensão da FSDB. Vale ressaltar que referido programa é composto por três projetos, a saber: Educar para a Vida, Cuore e Capacitar.

No mais, os dados apresentados neste artigo fazem menção a variável Meio Ambiente a qual abarca o projeto intitulado CUORE: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável - Organização Comunitária para o Empreendedorismo e Geração de Negócios.

2. AS PROBLEMÁTICAS URBANAS E O DESAFIO DA SUSTENTABILIDADE

A urbanização cria problemas na medida em que se reproduz em aglomerados populacionais quase sempre de modo desordenado, isto é, sem o planejamento necessário para assegurar a oferta e o acesso ao saneamento básico e aos equipamentos e serviços sociais. Consequentemente, este processo é acompanhado pela formação de concentrações de populações empobrecidas, com baixa escolaridade em geral sem colocação no mercado de trabalho formal ou envolvidas em atividades informais. Tais condições,

atualmente, são objeto de intervenções por parte de diversas organizações, inclusive, das instituições de ensino superior cujos cursos tem como objeto os problemas oriundos da urbanização. Neste sentido, em geral aplica-se os conceitos da sustentabilidade para analisar os vieses e particularidades locais e propor soluções através de ações de pesquisa e extensão.

2.1 Noção de Desenvolvimento Sustentável

Atualmente, o conceito de sustentabilidade, que vem sendo discutido e redefinido desde a segunda metade do século XX⁵, pode ser resumido, conforme tem sido estabelecido ao longo das conferências promovidas pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), através da seguinte assertiva: um modelo de desenvolvimento sustentável deve ser capaz de suprir as necessidades de geração atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras. Tal definição tem implicações severas sobre os sistemas produtivos, os padrões éticos, os hábitos e condutas de organizações e indivíduos. Em outros termos, a definição de sustentabilidade implica na necessidade de correção de trajetórias através de mudanças nos paradigmas tecnocientíficos e nos referentes éticas da relação entre sociedade e natureza. A discussão assume amplitude global, mas a sua efetividade exige ações localizadas planejadas sob a orientação da participação e da solidariedade.

Consoante a Declaração Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, e contribuindo um pouco mais para o entendimento e proposição do Desenvolvimento Sustentável, Sachs (2002) classifica o conceito de sustentabilidade sob cinco dimensões principais: i) sustentabilidade social, que apresenta como base uma proposta de desenvolvimento que assegure um crescimento estável, com distribuição equitativa de renda, garantindo o direito de melhoria de vida da população; ii) sustentabilidade econômica, que propõe um fluxo constante de inversões públicas e privadas, além do manejo e alocação eficiente de recursos naturais; iii) sustentabilidade ecológica, que propõe a utilização dos recursos naturais com menor nível de impacto ao meio ambiente; iv) sustentabilidade geográfica, a qual condensa a necessidade de se buscar uma nova configuração para a questão rural-urbana de forma mais equilibrada; v) sustentabilidade cultural, que propõe trabalhar as mudanças societárias de forma sintonizada com a questão cultural vivida em cada contexto específico. Conforme Sachs (2002), para que haja desenvolvimento sustentável é fundamental atender, simultaneamente, os critérios de relevância social, prudência ecológica e viabilidade economia.

⁵ A noção de Desenvolvimento Sustentável deriva inicialmente, com a publicação do estudo Limites do Crescimento realizado por um grupo de pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e publicado pelo Clube de Roma. Posteriormente, a discussão avançou na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em Estocolmo, 1972, com a proposta do conceito de ecodesenvolvimento de Maurice Strong e Ignacy Sachs. Em 1987, a CMMAD através de seu relatório "Nosso Futuro Comum", conhecido como Relatório Brundtland, publicou um primeiro enunciado do termo "Desenvolvimento Sustentável". Todavia, somente Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizado no Rio de Janeiro, o conceito de Desenvolvimento Sustentável foi definitivamente incorporado como um princípio. Em 2002, a Cúpula sobre Desenvolvimento sustentável, realizada em Joanesburgo, na África do Sul, afirmou-se que Desenvolvimento Sustentável é construído sobre três pilares interdependentes e mutuamente sustentadores: desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental.

2.2 Aspectos Urbanos Socioambientais e Alternativas para a Sustentabilidade

As socioculturas⁶ contemporâneas apresentam padrões de consumo conspícuo, orientado por paradigmas sociais pelos quais os indivíduos são estimulados a adquirir, consumir produtos que extrapolam suas necessidades psicossociais e biofísicas. Esta conduta visa à sustentação do modelo de acumulação baseado em um crescimento econômico sustentado pelo consumo e gerador de resíduos, emissões e efluentes prejudiciais à saúde em geral e ao meio ambiente. Tal situação desperta diversas preocupações quanto à elaboração de alternativas econômicas orientadas pelo paradigma das sustentabilidade.

O modelo vigente resiste, pois sua primazia se prolonga desde os períodos posteriores à II Guerra Mundial, quando a prioridade era reconstruir a economia dos países desenvolvidos e promover o crescimento das economias subdesenvolvidas, onde o principal objetivo era elevar o PIB. Contudo, as ações e investimentos para o crescimento econômico produziram impactos sobre os ecossistemas urbanos e rurais, que se tornaram críticos através das evidentes ameaças à fauna, flora, às condições climáticas, o agravamento da pobreza e outras questões sociais decorrentes do crescimento desordenado da população. Assim, a dimensão econômica deixou de ser exclusiva e as preocupações voltaram-se também para o encadeamento dos fatores ecológicos, ambientais e sociais.

O quadro sintomático da crise ambiental é função do modelo econômico e sociocultural vigente e se manifesta através de fenômenos complexos que envolvem as diversas dimensões da existência social e natural. Porém, as evidências surgem através de problemas e crises que, em geral, estão interrelacionadas com as desigualdades sociais e os impactos socioambientais. Em áreas urbanas, um dos casos típicos é o da favelização de áreas periféricas, nas quais se aglomeram populações de baixa renda. Estes locais, entre outros aspectos são caracterizados por: i) escassez de serviços e equipamentos sociais; ii) precariedade ou ausência de saneamento básico; iii) elevados índices de violência; e, iv) degradação dos solos e corpos hídricos pelo descarte de resíduos e efluentes domésticos. Estes indicadores evidenciam e demarcam a dimensão dos problemas locais.

A identificação e análise dos problemas socioambientais pressupõe uma estrutura de conceitos através dos quais a realidade pode ser abstraída através de variáveis e categorias para, então, ser compreendida pela análise científica. Em se tratando da necessidade de se coletar e sistematizar dados e evidências inerentes às especificidades da questão socioambiental local, as categorias e variáveis podem ser de três dimensões: i) quanto à percepção e representação dos sujeitos; ii) quanto às quantidades e qualidades associadas às causas; iii) quanto às medidas implementadas em busca de soluções e suas consequências.

Dentre as medidas pontuadas como solução para o controle e/ou diminuição dos problemas socioambientais pode-se destacar a educação ambiental urbana, a coleta seletiva e a aplicação dos 5 “R” ao qual consiste em: i) Repensar o problema do lixo; ii) Reduzir o lixo; iii) Recuperar os materiais; iv) reutilizar; v) reciclar.

Segundo Santos *et alii* (2009) a sociedade foi acostumada a pensar no agora e não no futuro, portanto, repensar o problema do lixo consiste em dá novo valor ao destino do lixo que a produzido hoje para manter a sociedade e o meio ambiente de amanhã, que

⁶ O termo sociocultural enuncia uma noção híbrida na qual se encontram integradas a idéia de uma sociedade específica com suas características culturais peculiares.

por sua vez, pressupõe a redução, recuperação e reutilização dos materiais e recipientes, como por exemplo, a reforma de móveis velhos, a reutilização de uma garrafa de refrigerante para armazenamento de água ou suco. E, por fim, após as tentativas anteriores, ainda há a possibilidade de reciclar.

A reciclagem perpassa pelo processo de coleta seletiva. A coleta seletiva consiste, basicamente, na separação dos materiais que serão jogados no lixo e representa a maior aliada para o processo de reciclagem. Reciclar, por sua vez, significa transformar os restos descartados (lixo) em matéria-prima para a fabricação de outros produtos.

Segundo Rodrigues e Cavinatto (2003) a reciclagem assume um papel fundamental na preservação do meio ambiente, pois além de diminuir a extração de recursos naturais, ela devolve para a terra uma parte de seus produtos e reduz o acúmulo de resíduos nas áreas urbanas.

Não obstante, cada um dos processos anteriormente citados de nada valerá se não houver o estímulo ou prática da educação ambiental urbana.

Carvalho (2008) visualiza a educação ambiental urbana como uma resposta plausível ao desafio das problemáticas socioambientais, pois entende que não se separa meio ambiente-social de meio ambiente-natural. Para referido autor é preciso sensibilizar os cidadãos para a importância do local em que vivem, sua história, suas riquezas, seus contrastes e transformações contínuas.

A participação de todo(a)s os envolvido(a)s na luta pela qualidade de vida local é a forma ideal para resolução de problemas decorrentes do processo civilizatório. Entretanto, para que tal participação seja efetivamente válida, é relevante salientar a necessidade de que a população esteja bem informada sobre as temáticas a serem debatidas, caso contrário seus (suas) integrantes não apenas terão dificuldade de emitir juízos sobre a realidade discutida mas também serão mais facilmente manipulado(a)s e induzido(a)s pela opinião de outro(a)s. (SILVEIRA, 2001 *apud* CARVALHO, 2008, p. 28).

Neste sentido, para que de fato haja sustentabilidade do planeta faz-se mister, primeiramente, educar a sociedade para a preservação e conservação do meio ambiente, e, só depois, propor alternativas para sua sustentabilidade.

No mais, para a realização deste artigo foi feito o levantamento dos dados socioeconômicos referentes à população dos bairros Zumbi I, II e III. Em seguida, a FSDB, através da equipe de professores e estudantes envolvidos nos projetos, estabeleceu o contato com a comunidade para identificação dos problemas urbanos socioambientais por eles vivenciados. Isto posto, os resultados obtidos ao longo destes contatos e diálogos serão apresentados e discutidos no tópico a seguir.

3. ASPECTOS URBANOS SOCIOAMBIENTAIS DO BAIROS ZUMBI I, II E III

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa realizada junto aos moradores dos bairros Zumbi I, II e III, zona leste da cidade de Manaus. Vale ressaltar que a escolha dos bairros não se fez aleatoriamente, mas em decorrência da área de atuação dos trabalhos da Inspeção Missionária Salesiana da Amazônia (ISMA).

Posto isto, inicia-se a análise dos dados tabulados e para efeito desta pesquisa, as opções de respostas das questões fechadas, além das opções convencionais, foram acrescentadas, em todas elas, as opções “em branco” e “nulo”. Isto foi necessário devido às falhas, por parte do entrevistador, na hora de se preencher as respostas dos questionários. Portanto, para não comprometer o resultado da pesquisa, os gráficos terão, quando necessário, essas duas opções a mais em suas legendas. Caso essas duas opções não apareçam em algumas legendas de alguns gráficos, é porque nenhuma delas foi contabilizada para aquela questão.

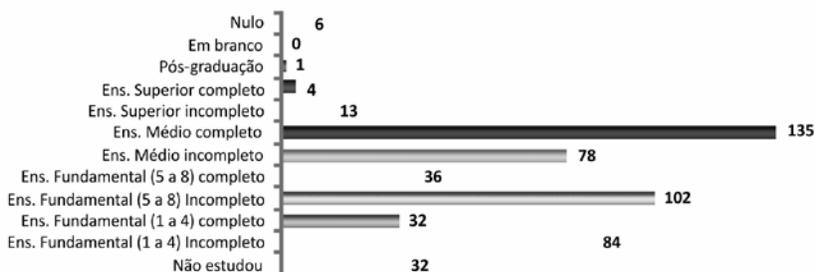
De todos os entrevistados, a maioria era do sexo feminino, ou seja, 356 mulheres, aproximadamente 68% do total, contra 165 homens, isto é, aproximadamente 32% do mesmo total. Apenas dois questionários apresentaram resposta em branco para esta questão, o que representa apenas 0,38% do total.

A maioria dos entrevistados é de jovens e/ou adultos. Segundo o IBGE, jovens são aqueles que possuem de 18 anos até 29 anos de idade. Já os adultos são aqueles que possuem de 30 anos até 59 anos de idade. A partir de 60 anos de idade, são considerados velhos ou idosos. Então, pode-se afirmar que 95% das pessoas que responderam ao questionário ou eram jovens ou eram adultas. Somente a parcela de jovens representa quase 30% do total entrevistado.

Os “solteiro(as)” são maioria, seguido dos “casados(as)” Estas duas categorias, somadas representam, aproximadamente, 70% do total entrevistado, ou seja, está se falando de “adultos(as) solteiros(as)” e “adultos(as) casados(as)”. A terceira categoria é a “união estável”⁷, com 20% do total.

O Gráfico I apresenta os dados sobre os níveis de escolaridade dos entrevistados.

Gráfico I: Escolaridade (número de pessoas)



Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009.

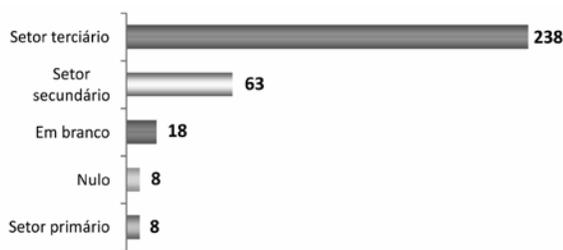
Seis questionários apresentaram a resposta “nula”. A maioria dos entrevistados possui o ensino médio completo, ou seja, aproximadamente 26% do total. Porém, apenas 3,24% dos entrevistados possuem o ensino superior completo ou estão cursando uma faculdade, o que evidencia um número muito reduzido de pessoas qualificadas residentes nestes bairros. De outro lado, 213 dos entrevistados possuem o ensino médio completo e incompleto. E, se considerarmos todos que possuem o ensino fundamental

⁷ A “união estável” caracteriza-se quando um casal reside sob um mesmo teto, mas ainda não são casados formalmente, ou seja, de “papel passado”, oficialmente.

incompleto e completo da primeira até a quarta série e todos os que possuem o ensino fundamental incompleto e completo da quinta até a oitava série, esse quantitativo se eleva para 286 entrevistados⁸, isto é, mais da metade dos entrevistados possuem qualificação muito baixa para almejam postos de trabalho com remuneração elevada. Como a renda familiar é muito baixa, a maioria dos entes tem que ingressar no mercado de trabalho mais cedo na intenção de elevar essa renda e, portanto, dificultando a qualidade da sua formação.

O Gráfico 2 evidencia a ocupação profissional dessas pessoas e o setor ou segmento econômico em que estão inseridos no mercado de trabalho. Através das ocupações evidenciadas no gráfico a seguir, pode-se constatar, em parte, a necessidade dessas pessoas em complementar sua renda com outras atividades remuneradas, o que compromete ainda mais uma possível inserção no ensino superior.

Gráfico 2: Ocupação profissional



Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009

Observar-se a concentração de muitos resultados no setor terciário, indicando a provável ocorrência de atividades remuneradas realizadas na residência do interlocutor, tais como: costura, fabricação de salgados e doces, consertos de sapatos, fabricação de dindins, picolés e sorvetes, tabernas, quiosques – peixe e verduras, café da manhã, jogo do bicho – Loteria, dentre outras.

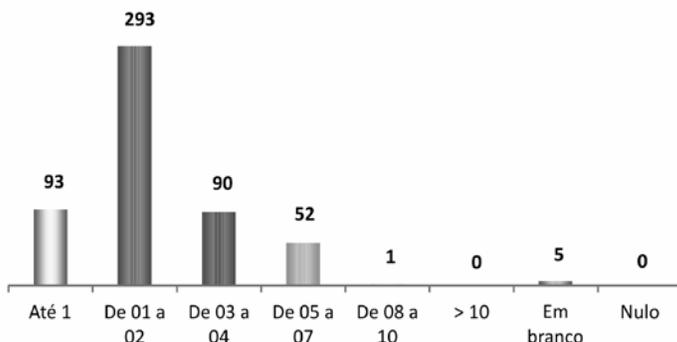
Dentre os três setores da economia, o que apresenta o maior número de empregados é o terciário, com 238 pessoas, praticamente 71% do total, em seguida vem o setor secundário com 63 pessoas o correspondente a 18,81% do total, dentre os quais estão os trabalhadores das indústrias, e por fim, o primário, com apenas 8 pessoas, isto é 2,39%.

Neste sentido, em virtude da ocupação profissional exercida por maioria dos entrevistados – setor terciário e na maioria informal - os mesmos pontuaram a necessidade de complementar a renda com outras atividades. E, dentre os principais motivos que favorecem a prática da complementação de renda pode-se enumerar a situação ocupacional que essas pessoas apresentam, ou seja, se possuem carteira de trabalho assinada, se são profissionais liberais, se estão desempregados, se são aposentados, etc.

⁸ Para efeito de melhor visualização e compreensão, a categoria “ensino fundamental” foi dividida em duas partes: de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, vale ressaltar que nomenclatura “série” utilizada, deve-se ao fato dos entrevistados terem estudado neste regime seriado. Isto posto, o número de 254 entrevistados, corresponde a 36 alunos com ensino fundamental completo (da 5ª até 8ª), 102 alunos com ensino fundamental incompleto (da 5ª até 8ª), 32 alunos com ensino fundamental completo (da 1ª até 4ª) e 84 alunos com ensino fundamental incompleto (da 1ª até 4ª).

A renda familiar dos entrevistados é apresentada no gráfico 3. O número de respostas em branco foram cinco para esta questão.

Gráfico 3 : Renda familiar mensurada em quantidade de salários mínimos.

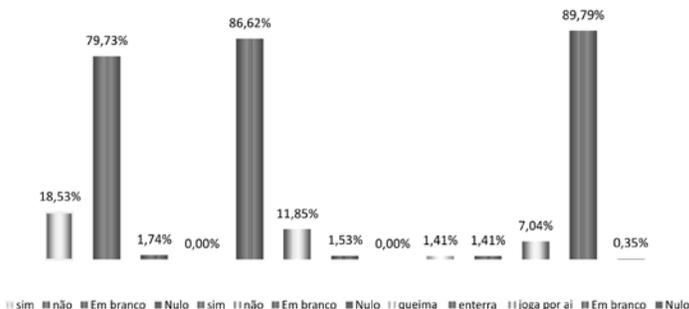


Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009

A maioria dos entrevistados 54,87% do total, isto é 293, disse ter renda de um a dois salários mínimos. Em segundo lugar está os que recebem menos de um salário mínimo, 93 entrevistados, o correspondente a 17,42%. De outro modo, pode-se dizer que praticamente 90% do total entrevistado ganham menos de um salário mínimo até, no máximo, quatro salários mínimos. Resumindo, a renda é muito baixa para a maioria da população dos bairros do Zumbi. Apenas uma família ganha de 8 a 10 salários mínimos.

A seguir o gráfico 4 mostra alguns serviços públicos que os moradores desses bairros têm acesso. Para efeito de compreensão, este gráfico está dividido em três partes e sua visualização correta inicia-se da esquerda para a direita. A primeira parte é formada por quatro colunas, e evidencia o tratamento de esgoto. A segunda parte é formada também por quatro colunas, e evidencia a coleta de lixo. A terceira, e última parte, é formada por cinco colunas, e mostra o que os moradores fazem quando não têm acesso a coleta de lixo.

Gráfico 4: Serviços públicos: tratamento de esgoto, coleta de lixo e o destino do lixo quando não há coleta.



Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009.

Aproximadamente 80% do total entrevistado disseram não ter acesso aos serviços públicos de tratamento de esgoto, enquanto que 18,5% afirmaram que têm acesso a este serviço. Apenas 1,74% deixaram esta questão em branco. Este resultado não é inédito, pois a maioria dos estados brasileiros não ultrapassa os 50% no que diz respeito a tratamento de esgoto.

No que se refere aos serviços públicos de coleta de lixo aproximadamente 87% do total de entrevistados disseram que são realizados com freqüência em suas ruas, 11,85% afirmaram que ainda não têm acesso a este tipo de serviço público e somente 1,53% do total entrevistado deixaram esta questão em branco. Com relação à coleta de lixo, acredita-se estar bem assistida, porém, o primordial aqui é a evolução dessa coleta (coleta seletiva) e o destino da mesma, pois se resolve um problema (o lixo do bairro) e cria-se outro (no destino – o lixão).

Sabendo que nem todos usufruem da coleta de lixo buscou-se saber dos entrevistados qual o destino do lixo quando não há a coleta. As respostas mostram que um pouco mais de 7% jogam o lixo em qualquer canto, apenas 2,82% enterram ou queimam o lixo. Ressalta-se que aproximadamente 90% do total dos entrevistados deixaram esta questão em branco, o que praticamente compromete o resultado desta questão.

O gráfico 5 demonstra a porcentagem de residência que possuem fossa sanitária.

Gráfico 5 : Existência de Fossa Sanitária nas residências



Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009

Os dados apresentados no gráfico demonstram que mais da metade dos entrevistados, 56% do total, possuem fossa sanitária em sua residência e 44% afirmaram não ter fossa. Embora, a maior parte dos entrevistados afirme possuir fossa sanitária na sua residência o quantitativo daqueles que não possuem é muito representativo, dito de outra forma, ainda é um número muito grande de residências jogando seus resíduos fisiológicos em qualquer lugar, poluindo igarapés, igapós, córregos, lagos e outros locais, além de contribuírem para a proliferação de doenças. Apenas 0,39% deixaram em branco esta questão.

O gráfico 6 mostra o destino dos resíduos líquidos das residências

Gráfico 6 : Existência de Sumidouro na residência

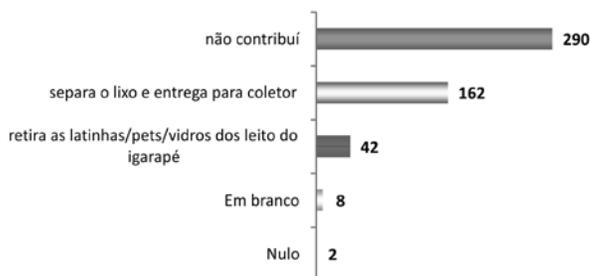


Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009

Na busca de evidenciar o destino dado aos resíduos líquidos dispensados pelas residências foi perguntando aos moradores a respeito da existência de sumidouros⁹ nas suas residências. Os resultados demonstram que 20% dos entrevistados afirmam ter sumidouro de água em suas residências, enquanto que, aproximadamente, 80%, a maioria, não possuem, ou seja, destinam esses resíduos para as ruas, igarapés, igapós ou para qualquer outro lugar que não possuem rede de esgoto e muito menos estação de tratamento de esgoto, contribuindo ainda mais para poluição do meio ambiente.

O gráfico 7 mostra a contribuição dos moradores para a coleta seletiva dos lixos.

Gráfico 7: Contribuição para a coleta seletiva



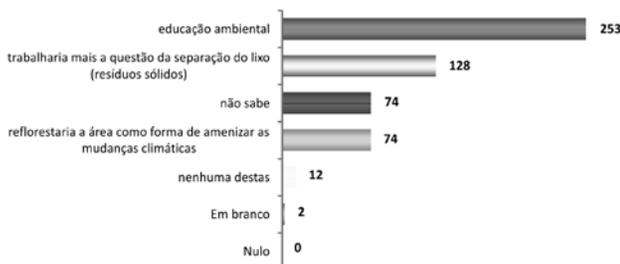
Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009

Os dados do gráfico permitem inferir que 58% dos entrevistados não contribuem com a coleta seletiva, 32,14% separam o lixo e entregam diretamente ao coletor e o surpreendente é que 8,33% disseram que retiram latinhas de bebidas (de alumínio), pets, vidros e outros detritos dos leitos de igarapé. Aproximadamente 2% apresentaram resposta nula ou em branco.

⁹ O sumidouro é uma espécie de fossa (buraco escavado na frente ou atrás da residência) onde os resíduos líquidos são destinados e o próprio terreno é encarregado de fazer a absorção desta água, exercendo uma espécie de “filtro” natural.

O gráfico 8 evidencia o que os moradores do Zumbi mudariam no seu bairro para contribuir com o desenvolvimento sustentável.

Gráfico 8: Contribuição com o desenvolvimento sustentável no seu bairro



Fonte: Pesquisa realizada nos bairros Zumbi I, II e III no dia 31 de outubro de 2009

Os dados demonstram que 253 entrevistados, isto é 47%, acreditam ser muito importante o acesso da população a uma educação ambiental mais consistente e com aspectos não apenas de conscientização, mas de atividades concretas que possibilitem a participação efetiva e contínua da comunidade, contribuindo assim para a minimização dos impactos ambientais. Outros 128 entrevistados responderam que trabalhariam na separação do lixo (coleta seletiva), bastando apenas o serviço público de coleta de lixo fazer a parte dele, estes representaram 23,57% do total. Dentre as demais alternativas pontuada para o prática do desenvolvimento sustentável, 74 entrevistados, o correspondente a 14% disseram que participariam de reflorestamento em áreas degradadas para amenizar as atuais condições climáticas, igual percentuala disseram que não sabem o que fazer para mudar ou contribuir com o desenvolvimento sustentável..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática abordada neste artigo diz respeito aos efeitos e característica do crescimento populacional urbano e suas conseqüências para o meio ambiente. Em se tratando do caso específico dos bairros Zumbi I, II e III, os dados analisados indicam os seguintes aspectos:

Em sua maioria, os entrevistados apresentaram graus de escolaridade concentrados nos níveis fundamental e médio e baixa ocorrência de grau superior; concatenados, a entrada precoce no mercado de trabalho.

As exigências postas pelo mercado de trabalho, onde os graus de qualificação e escolaridade influencia a colocação em postos e níveis de renda hierarquizados, influenciaram uma possível inserção subalterna e informal dos entrevistados. Em geral, no setor terciário e em ocupações domésticas. Em tais condições, as remunerações são muito baixas e exige o aumento da jornada de trabalho para a complementação da renda.

Portanto, os baixos níveis de renda podem ser apontados como efeitos da baixa escolaridade, onde a necessidade de aumentar a jornada de trabalho para complementar a renda implica

no afastamento dos trabalhadores da escola. Assim, tem-se um processo de causalção circular no qual o baixo nível renda é determinado pela escolaridade reduzida, que por vez não pode ser elevado em função da necessidade de investir tempo no trabalho em detrimento do investimento na ampliação do nível de escolaridade.

Nesta pesquisa foi possível identificar, também, os aspectos urbanos socioambientais vivenciados pelos moradores dos bairros do Zumbi I, II e III. Os dados indicam pontos opostos ao desenvolvimento sustentável ambiental, a saber:

Há uma grande dificuldade de acesso aos serviços de saneamento básico, especificamente, o tratamento de esgoto, por outro lado, a coleta de lixo é freqüente. Todavia o tratamento devido dos resíduos (lixo) é incompleto, em geral, nestes bairros, o processo se completa com a entrega destes resíduos ao caminhão de coleta. Vale ressaltar que foi percebida a iniciativa de coleta seletiva de resíduos reutilizáveis e recicláveis.

Em relação ao descarte do esgoto sanitário doméstico a maioria das residências possui fossas. Contudo, uma boa parte das residências, cerca de 40%, não cuida deste descarte e, deste modo, não há controle ou tratamento do esgoto doméstico.

Este trabalho considera o conceito de sustentabilidade a partir de categorias relativas a acesso da população aos serviços de tratamento de esgoto e de coleta de lixo, assim como o devido descarte do esgoto sanitário. Do mesmo modo, considera a conduta e a percepção dos entrevistados em relação à coleta de resíduos sólidos e as alternativas utilizadas para assegurar níveis mínimos de sustentabilidade ambiental.

Neste sentido, quanto à perspectiva de desenvolvimento sustentável para o bairro, os dados revelam a necessidade e o anseio por ações de educação ambiental as quais favoreçam a prática de ações de empreendedorismo, mais especificamente, no campo da coleta seletiva de resíduos para reaproveitamento. Esta ação se completa com projetos de geração de renda e trabalho através da aplicação dos 5 “R” e da Coleta Seletiva.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Vilson Sérgio. **Educação Ambiental Urbana**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

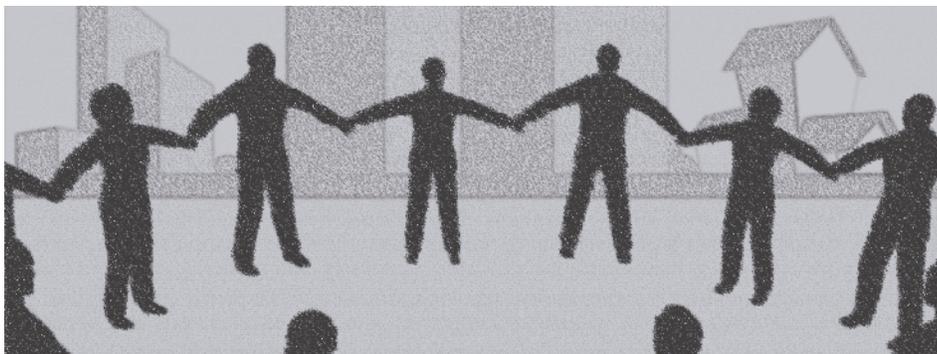
GISNSANTI, Roberto. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atual, 1998.

KITAMURA, Paulo Choji. **A Amazônia e o Desenvolvimento sustentável**. Brasília: EMBRAPA-SPI, 1994.

RODRIGUES, Francisco Luiz. CAVINATO, Vilma Maria. **Lixo: de onde vem, para onde vai?** 2. ed. 16. reimp. São Paulo : Moderna, 2003.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, Maria Cristina do Santos. TOPAN, Cláudia Saldanha de oliveira. LIMA, Ellen Kathilen Rabelo. **Lixo: curiosidades e conceitos**. Manaus : EDUA, 2009.



O ENSINO DE CIÊNCIAS E O PENSAMENTO COMPLEXO

Eduardo Segura¹ Amarildo Gonzaga²

RESUMO

O presente artigo proporciona uma reflexão dos esforços desenvolvidos para atingir o aperfeiçoamento da educação, eliminando o reducionismo estabelecido no cotidiano acadêmico. Para tanto, Morin (2006), Capra (1996) e Maturana (2002) apresentam a epistemologia pertinente para realizar a tessitura capaz de lidar com a incerteza, a complementaridade e a transdisciplinaridade dos objetos de estudos da pesquisa educacional. Entretanto, existe a premência de que o ensino de ciências realize essa mudança de paradigma a partir da estrutura mental dos indivíduos que constituem a área. Desta forma, tornando o indivíduo capaz de produzir o conhecimento que atenda as exigências da contemporaneidade e de eliminar a disjunção entre sujeito e objeto observado. Assim, a epistemologia complexa tem o intuito de mostrar maior afinidade com o objeto de estudo da educação do que a epistemologia clássica.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Epistemologia complexa, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article provides a reflection of efforts to achieve the improvement of education, eliminating the daily academic reductionism established. To do so, Morin (2006), Capra (1996) and Maturana (2002) present epistemology relevant to make the fabric capable of dealing with uncertainty, complementarity and transdisciplinary nature of the objects of study in educational research. However, there is the urgency that the science education realize this paradigm shift from the mindset of the individuals who make up the area.

¹ Universidade do Estado do Amazonas, E-mail: eduardozambar@hotmail.com

² Universidade do Estado do Amazonas, E-mail: amarildo.gonzaga@yahoo.com.br

Thus, making the individual capable of producing knowledge that meets the requirements of contemporary and eliminate the disjunction between subject and object observed. Thus, the complex epistemology aims to show greater affinity with the subject matter of education than the classical epistemology.

Keywords: Science Teaching, Epistemology complex, transdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O olhar do observador, quando tende a se deixar levar pelos indícios de causalidade, decorrentes de experiências anteriores, quase sempre traz uma carga significativa de preconceitos, devido principalmente ao reducionismo que, por ter sido o princípio norteador das investigações científicas, tende a anular principalmente a criatividade. Romper com esta cultura, tão enraizada nas culturas que nos ensinaram a legitimar o conhecimento, principalmente no nosso cotidiano acadêmico, não é tarefa fácil.

Perceber o nosso próprio corpo, a maneira como imaginamos o mundo, e as diversas formas como nos relacionamos com ele e a partir dele, em uma perspectiva sistêmica, de forma que todas as partes sejam interpretadas, na condição de interdependentes entre si, interagindo e transformando-se mutuamente, excluindo-se a possibilidade de legitimação do princípio de que as partes precisam ser definidas, para serem somadas e, por conseguinte, contribuírem para o entendimento do todo, ainda é um procedimento atípico. Sendo assim, o todo não é a simples soma das partes, visto que da própria organização do sistema, continua e constantemente nascem inúmeras propriedades que tendem a retroagir sobre cada uma delas. Mas também o todo não deixa de ser bem menos do que a soma das partes, pois no momento em que as propriedades emergem, tendem a obscurecer as qualidades das partes (MORIN, 2006).

Essa forma de compreender a realidade não surgiu por um acaso, e muito menos pode ser interpretada apenas na condição de mais um conceito a ser definido. Pelo contrário, extrapola esses princípios, visto que chega a ser um fato inerente à própria vida. Nosso próprio interior e nós próprios somos um sistema complexo, que interage com outros indivíduos, também na condição de sistemas (CAPRA, 1996) e, por conseguinte, faz-se necessário entendermos a nós mesmos, assim como aos demais, para melhor convivermos com eles. Para tanto, precisamos problematizar, a partir de todas as situações que experienciamos, durante a nossa trajetória formativa, tanto em ambientes formais e não-formais de ensino usando, inclusive, inicialmente, como pretexto, o modelo mental cartesiano, a fim de começarmos a desconstruir e reconstruir, o que se apresenta, pre-valectendo-nos das múltiplas leituras, possíveis de serem feitas, a partir das circunstâncias e possibilidades cotidianas.

Humberto Maturana e o Pensamento Complexo

Dentre os teóricos que apresentam subsídios para sustentação do pensamento complexo está Humberto Maturana, neurobiólogo e professor do Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Dentre as suas contribuições, referentes à sustentação desse

novo paradigma, está a descoberta da autopoiese, que se baseia no princípio de que “um ser vivo, uma célula, é um sistema no qual diversas classes de moléculas participam da síntese de diversas classes de moléculas” (2002, p. 32). O termo surgiu da fusão entre o termo *auto*, que indica o próprio objeto, e outro, *poiese*, que indica a reprodução/criação.

Mesmo partindo de uma descoberta pautada na cognição, o interessante no propósito de Maturana é que ele conseguiu oportunizar possibilidades para que outros teóricos transpusessem a dimensão cognitiva de sua descoberta para uma dimensão social. O responsável pela transposição da autopoiese para o meio social foi Luhmann que, na década de 80, transformou a teoria autopoietica em um método de observação social. Tal logro deveu-se principalmente porque Maturana e seu aluno Francisco Varela conseguiram, através de suas pesquisas, demonstrar uma forma de definir a vida em uma perspectiva sistêmica, tomando-se como princípio a autonomia e constância de uma determinada organização das relações e dos elementos constitutivos de tal perspectiva. É uma espécie de organização auto-referencial, visto que sua ordem interna é gerada a partir da interação dos seus próprios elementos, e auto-reprodutiva, pelo fato de que tais elementos são produzidos através dessa mesma rede de interação circular e recursiva.

No campo da educação, a atitude fragmentadora torna-se evidente nos currículos acadêmicos, o que acarreta numa visão distorcida da realidade, contrapondo-se a visão de mundo como interdependente. Assim, a Crença, numa causalidade linear unidirecional, impossibilita o sujeito a perceber fatores adjacentes que perpassam o seu cotidiano. Por conseguinte, cada fenômeno observado corresponde a uma causa específica o que elimina a complexidade do entendimento da realidade na qual o sujeito está inserido.

Fritjof Capra e o Pensamento Complexo / Sistêmico

Outro teórico que muito tem contribuído para sustentação do pensamento complexo é Fritjof Capra, um físico teórico e escritor austríaco que desenvolve investigações, na busca de promover um educação ecológica. Uma de suas obras de referência sobre o pensamento sistêmico é “O Ponto de Mutação” (1982). Nesta obra, Capra estabelece um parâmetro comparativo entre o modelo mental cartesiano (legitimado a partir dos últimos séculos, através do que conhecemos como método científico), com o modelo sistêmico (que caracteriza como indissociável o que conhecemos como o todo, de forma que ao se conhecer as partes, não necessariamente será possível conhecer o funcionamento do organismo). Sua abordagem, inclusive, atinge aos vários campos da cultura ocidental atual, dentre elas a Psicologia, a Economia, a Medicina e a Biologia.

A história do desenvolvimento das ciências deixa evidente que outros aspectos nor-teiam o paradigma cartesiano, como reforça Capra (1982), a matematização e a quantificação são consideradas características importantes do paradigma instituído, haja vista que todos os protocolos consideram importante a obtenção da exatidão. Por conseguinte, o mundo passa a ser concebido como estável, ou seja, um “mundo que já é”, isento de um processo de tornar-se.

O processo de desenvolvimento da ciência influenciou diretamente o paradigma cartesiano e, conseqüentemente, os pressupostos legitimadores da educação. A visão operativa dada à Educação, que ignora a contextualização, permite que a intemerata ciência seja produto elaborado nos píncaros da sociedade, à margem das contingências

da vida comum, o que faz proliferar as concepções individualistas e elitistas da ciência. Desta forma, podemos destacar outra característica do paradigma cartesiano, que se apresenta com caráter pojado da soberba e da vaidade do ser humano, o que torna a ciência inacessível.

Edgar Morin e o Pensamento Complexo

Edgar Morin também muito tem contribuído no processo de legitimação do pensamento complexo. Inclusive é um dos teóricos que mais tem se destacado no processo de difusão daquela modalidade de pensamento. Discute a questão partindo do princípio de que a descoberta maior do século atual é a de que a ciência não é mais sinônimo ortodoxo de certeza. Pelo contrário, ela passou a ser sinônimo de múltiplas certezas, e não da certeza absoluta, principalmente em se tratando do plano teórico. Como uma maneira de caracterizar o processo emergente do pensamento complexo, na atualidade, Morin demonstra o quanto os três pilares que sustentam a ciência clássica: o princípio da ordem, da separabilidade e da lógica passaram a ser colocados em questão.

A respeito da ordem, Morin a exemplifica a partir da própria forma como nos ensinaram a conceber a ordem do Universo, principalmente por Descartes e Newton, que a apresentaram na condição de produto da perfeição divina. Demonstra que esta maneira de interpretação passou a ser descartada, devido às novas constatações de que a ordem funciona sozinha, de maneira autoconsolidada. Decorrente disto, sustenta o princípio de que o que temos é a ordem e a desordem repelindo-se mutuamente, gerando a organização, e negando a ideia fixa de que é preciso que o fenômeno seja observado a partir de um ângulo e de maneira estática, sustentado pelo que escapou do acaso, do imprevisto.

Sobre a separabilidade, tão defendida por Descartes que, mediante a um problema tido como difícil, recomendava que o ideal fosse dividi-lo em pequenos fragmentos, a fim de serem trabalhados um por um. Morin também toma uma postura, desmitificando-o, para efeito de sustentação do processo emergente do pensamento complexo. Apresenta a separabilidade como a responsável pelo distanciamento entre o observador e a sua observação, visto que o que era definido como conhecimento científico precisava conotar a eliminação do indivíduo e, por conseguinte, da sua subjetividade, no respectivo processo investigativo. Ora, se assim os procedimentos investigativos deixaram de ocorrer, implica dizer que a visão sistêmica, tão marginalizada pelo determinismo clássico, passa a ganhar legitimidade, retroagindo sobre o todo, não podendo mais ser identificado, e nem percebido isoladamente. O conhecimento, por conseguinte, deixa de ser ressignificado a partir da perspectiva da mutilação, do reducionismo.

Referente ao terceiro pilar das ciências clássicas que Morin põe em questão, ou seja, a lógica, ainda é comum, no processo investigativo, a partir de uma seqüência de observações, que as conclusões sejam transformadas em leis gerais. Por conseguinte, tende a dedução a ser um meio imprescindível na busca da verdade. Lembremo-nos, por exemplo, das premissas, tão comuns no processo de consolidação das hipóteses dos projetos de pesquisa. A partir da adoção deste procedimento, ainda se tem como única possibilidade de itinerário a ser percorrido pelo investigador a linearidade, que quase sempre se confunde com o caminho de provas, continuamente testadas, para efeito de constatação e, por conseguinte, resultados futuros. Podemos mencionar um dos avanços descrito por Ubiratan D Ambró-

sio (1997), como uma possibilidade de demonstrar a quebra deste paradigma. É o caso da descoberta do matemático holandês, Luitzen Brouwer, que publicou um trabalho em 1905, contestando a total subordinação do pensamento lógico ao princípio do terceiro excluído, ou seja, o princípio que permite estabelecer critérios para afirmar é ou não é, e sim ou não, verdadeiro ou falso, dizendo que ele não corresponde à nossa intuição. Há sistemas que necessitam de uma lógica mais geral, poderíamos dizer mais flexível, nos seus critérios de decisão. A proposta de Brouwer ficou conhecida como intuicionismo.

Decorrente das inúmeras evidências detectadas, a partir de outras formas de interpretação dos princípios da lógica, da ordem e da separabilidade, surgem novas perspectivas de compreensão do mundo e, por conseguinte, o paradigma do pensamento complexo ganha dimensão. De acordo com Morin, dentre as três vertentes que sustentam o pensamento complexo, há três que mais se destacam: o que é tecido junto, a imprevisibilidade e a oposição da racionalização fechada à racionalidade aberta.

A respeito da primeira vertente, pensar o complexo incide em respeitar a tessitura, que vai além das partes que compõem o que se pressupõe ser o todo, o que resulta na complementaridade, resultante das contradições entre as visões do mundo linear e sistêmica, de forma que toda e qualquer ação implicará em um retorno que, por sua vez, implicará em uma nova ação. Sendo assim, todo sistema, de acordo com a sua estrutura, apresenta uma reação, como demonstração contínua de mudança da sua estrutura, mas não da sua organização. Além disso, seu funcionamento é visto por meio das suas ligações mais frágeis, demonstrando-se, assim, que uma parte só pode ser definida como tal em relação ao todo, e nunca isoladamente, legitimando-se o princípio de que nenhum sistema pode ser pensado sem pensar o seu contexto.

Concernente à segunda vertente, ou seja, a imprevisibilidade, Morin parte do princípio de que um pensamento complexo precisa, além de religar, criar uma posição de incerteza, necessária no processo de desconstrução e reconstrução do que se apresenta como conhecimento. É um processo que resulta das informações percebidas da realidade, tal como fatos, memórias, em encontros com o outro, que está em busca de sobrevivência e de transcendência, desenvolvidos a partir da comunicação, em um clima de dialogicidade (MORIN, 2007), demonstrando-se possibilidades de se compartilhar conhecimentos e compatibilizar comportamentos, alguns dos princípios legitimadores da própria incerteza humana.

A racionalidade aberta, por sua vez, que se opõe à racionalização fechada, na condição de terceira vertente, parte do princípio de que a lógica está a serviço da razão. Sendo assim, o processo de racionalização, que incide em justificar que se um sistema é coerente, logo, não precisa de ser verificado, é colocado no plano da incerteza. Falar da incerteza implica em falar de caos, no seu sentido original, o que implica dizer que a ordem, desordem e organização, continuamente, emergem do seio do próprio universo, gerando conflito de impulsos e de associações.

A seguir, comentaremos com mais precisão a respeito de algumas especificidades referentes ao tipo de tratamento dado por Edgar Morin ao pensamento complexo.

A Gênese do Pensamento Moriano e o Ensino de Ciências

Edgar Morin, ao construir uma “tessitura” para sustentar os fundamentos sobre o pensamento complexo, até mesmo para não contrapor os princípios que caracterizam essa natu-

reza de pensamento, cria uma rede de evidências oriunda de diversas e múltiplas situações do que há de vida humana no planeta. Parte de uma nova visão de homem e do conhecimento humano, decorrente principalmente dos avanços obtidos a partir de investigações da Física e da Neurobiologia (AKIKO, 2007). A partir disto, caracteriza o homem como sapiens/demens, ou seja, possuidor de racionalidades e irracionalidades, que resultam em paixões construtivas e destrutivas, responsáveis pela construção de saberes e conhecimentos que têm produzido sucessos e insucessos, avanços e retrocessos à própria condição histórica do homem.

A Educação em Ciências tem sua relevância na instituição do paradigma emergente, ao engendrar a unidade e a coerência, como uma alternativa na fundamentação epistemológica, devendo estar pautada não apenas no campo conceitual, mas também no campo da práxis do professor, o que possibilita ao professor interagir com novas temáticas e com novos valores da contemporaneidade.

Akiko (2007) apresenta uma discussão que nos chamou atenção sobre a gênese do pensamento complexo de Edgar Morin, e que discorreremos brevemente a respeito, a seguir. Parte do pressuposto de que o pensamento moriano tem seu estatuto epistemológico legitimado a partir de cinco princípios: da complementaridade, holográfico, da incerteza, da transdisciplinaridade e da autopoiese.

O Princípio da Complementaridade

Tem suas bases em Niels Bohr (apud AKIKO, 2007), que procura demonstrar a existência de uma condição complementar, e não de dualidade às situações que fazem parte do nosso cotidiano. Sendo assim, em vez de bem/mal, por que não bem e mal? Em vez de saber/ser, por que não saber e ser? Em vez de razão/emoção, por que não razão e emoção? Em vez de saúde/doença, por que não saúde e doença? Em vez de parte/todo, por que não parte e todo? Em vez de certeza/incerteza, por que não certeza e incerteza? Em vez de ordem/desordem, por não ordem e desordem? Em vez de uno/múltiplo, por que não uno e múltiplo? Em vez de referencialidade/multireferencialidade, por que não referencialidade e multireferencialidade?

Nas disciplinas caracterizadoras do Ensino de Ciências, adotar uma prática pedagógica que se sustente a partir da complementaridade é um desafio, visto que implicará na problematização da condição dual em que os conceitos científicos são ensinados, ainda nas séries iniciais. Em uma perspectiva conteudista, para efeito de legitimação, por exemplo, da teoria pedagógica racional-tecnológica (LIBÂNEO, 2007), os conceitos científicos, além de ainda ser ensinados dissociados da realidade do estudante, são apresentados como informações que se sustentam a partir da dualidade.

A relação estabelecida entre estudante e conhecimento na perspectiva teórico-pedagógica mencionada deixa isto bem evidente, quando não se esclarece ao estudante que o livro didático de ciências é apenas um elemento mediador entre ele e o autor, com conhecimentos possíveis de serem confrontados a partir das obras de outros autores, para efeito de constatações de conhecimentos diferentes, mas possíveis de se complementarem, de maneira que se rompa com a ideia de que o primeiro, na condição de certo, está para anular o segundo, na condição de errado.

Ainda tomando a situação de forma mais específica, pensemos na condição estrutural do livro didático, e o quanto costuma contribuir para que o princípio da dualidade se

legítima, sutilmente. Em muitos livros didáticos de Ciências, após cada conjunto de informações das unidades, ainda é possível encontrarmos uma lista de exercícios com perguntas que exigem respostas de múltipla escolha. E o professor, na condição de quem está de posse do “gabarito”, determina as questões certas e as questões erradas, excluindo aquelas que não conseguem atingir ao grau máximo de verdade, que passam a se tornar parte da condução marginal do processo.

Estas duas situações que demonstramos, na condição de procedimentos adotados como padrão no processo de ensino-aprendizagem em inúmeras escolas, tendem a incrementar ainda mais a ideia de que, paralelas ao processo de formação de conceitos, nossas ações e reflexões se legitimam a partir da dualidade, e que a única forma de nos auto-conhecermos, conhecermos o outro, e conhecermos o mundo que está à nossa volta, incide em observarmos o que está na condição de oposto, e não de complementar. Sendo assim, infelizmente, conhecer e se comprometer com a ciência ainda implica em, a partir das séries iniciais, saber como lidar com a ideia de que todos os fenômenos são possíveis de ser explicados, a partir de uma única condição: a dualidade.

Romper com o paradigma que sustenta o princípio em questão incide em começarmos a adotar novas possibilidades de desconstrução e reconstrução dos conceitos científicos, que internalizamos a partir de procedimentos de ensino sustentadores de uma aprendizagem bem mais mecânica, em detrimento de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, NOVAK, HASEMAN, 1980). Para tanto, será necessário, principalmente através de processos de alfabetização científica, criarmos e adotarmos estratégias de ensino alternativas, capazes de levar os estudantes a perceberem e exercitarem, a partir de situações circunstanciais, as incertezas existentes na forma como os conhecimentos científicos nos são apresentados, para que possam não apenas internalizá-los, mas também desconstruí-los e reconstruí-los.

O Princípio Holográfico

Sustentado por David Bohm (apud AKIKO, 2007), reforça a ideia de que é preciso primar pela legitimação da visão global do conhecimento, que foi fragmentado principalmente a partir do processo histórico que consolidou sua construção, de acordo com as múltiplas intenções caracterizadoras do método científico, durante a consolidação do modernismo. Para efeito de sustentação do princípio em questão, Morin (2005, p. 14) propõe as seguintes organizações hologramáticas:

a) as partes podem ser singulares ou originais, embora dispondo de aspectos gerais e genéricos da organização do todo; b) as partes podem ser dotadas de autonomia relativa; c) podem estabelecer comunicações entre elas e realizar forças organizadoras; d) podem ser eventualmente capazes de regenerar o todo.

A soma das partes não é suficiente para caracterizar o todo. Principalmente se considerarmos que nenhuma parte é por si só suficiente para sustentar uma possível interpretação capaz de dar uma ideia do todo. Em uma investigação centrada no ensino fundamental, a partir do tema transversal Saúde, isolar o respectivo fenômeno, transformá-lo em problema, e definir critérios digressivos para sua observação, como atitude para sustentar a certeza de que a representatividade da mostra a ser obtida caracterizará um retrato fiel da determinada realidade será, por conseguinte, uma interpretação distorci-

da e atrofiada do que, em uma perspectiva sistêmica, a Saúde venha a representar não somente para os humanos, mas também para todos os seres vivos e, porque não, para o próprio planeta.

Ademais, se cada parte é dotada de uma autonomia relativa, implica dizer que, em uma condição emergente ou circunstancial, pode ser interpretada como um todo, não negando a sua condição de parte. Sendo assim, estabelece uma relação de interdependência com as outras partes, como uma maneira de, eventualmente, regenerar o que pode se apresentar como todo. A título de continuidade do exemplo do parágrafo anterior, à medida que se tenta isolar cada vez mais a temática Saúde, ignorando as possibilidades de sua articulação com as outras temáticas que estão interligadas a ela, e que podem contribuir na sua representação de totalidade, poderá gerar um esfacelamento da forma como ela se apresenta, na condição de fenômeno. A tendência, a partir disto, é o observador assumir a condição de míope perante o que experienciou durante o percurso que fez e, inclusive, também da mesma forma efetuar o registro da experiência. Por conseguinte, adotará o mesmo procedimento ao divulgar os registros, fazendo com que seus leitores interpretem o conhecimento construído também a partir de uma visão míope.

Ao ensinar Ciências, independente da modalidade de ensino que seja, precisamos adotar o princípio de que nenhum conhecimento é construído sem estabelecer conexões com os demais conhecimentos, como se fossem resultados de uma departamentalização que clama por independência, por mais que em determinados registros assim se apresentem. Os conhecimentos, por estarem interligados, precisam de que nós, a partir de “diálogos transculturais (NICOLESCU, 2003), tomemos a iniciativa de estabelecer as devidas conexões entre eles, buscando alternativas para articulá-los, na tentativa de buscar uma unidade para eles.

Princípio da Incerteza

Sustentado por Werner Heisenberg (apud AKIKO, 2007), e adotado por Morin (2005), tende a resgatar a dinâmica da Vida, da Natureza e do Cosmos, ultrapassando todas as possibilidades de certeza, considerando a indeterminação da vida, o caos/desordem, na condição de elementos integrados aos fenômenos. Sendo assim, a ideia de certeza, referencial legitimador da ciência moderna, transforma-se também em incerteza do que se acreditou ter sido uma certeza que há muito perdeu, sustentando a ideia de verdade absoluta, defendida no processo de caracterização e sustentação do método científico e, por conseguinte, do cientificismo, que ainda encontram espaços e circunstâncias singulares na ressignificação do fazer ciência.

Na prática pedagógica dos professores, o que vemos é uma realidade adversa ao que é discutido pelo princípio da incerteza. A própria forma como o professor constrói sua identidade docente, devido às exigências sociais e institucionais, apresenta-se imbricada por um conjunto de motivos que consagram a sua profissão, como aquela que traz consigo a certeza, para gerar novas certezas em seres humanos que estão em processo de formação.

A relação professor e aluno, naquela situação, por sua vez, acaba se consolidando a partir das necessidades cognitivas apresentadas pelo segundo, e capazes de ser sanadas pelo primeiro, que se pressupõe ser o que armazena um “arsenal de certezas”. Aspectos

que fazem parte da natureza humana como afetividade, emoção, conflitos, angústias e desespero, que a complementam na condição de elementos da condição racional (MORIN, 2006), acabam recebendo tratamento a partir de medidas paliativas, conforme as demandas e as necessidades que forem aparecendo.

Nas práticas pedagógicas referentes ao Ensino de Ciências a situação não é diferente. Os professores costumam planejar suas atividades a partir de estratégias que são apenas mecanismos redimensionadores de certezas, oriundas das experiências de pesquisadores, que conseguiram legitimá-las, de alguma forma, na sociedade. São instrumentos que vão do livro didático às distintas práticas pedagógicas adotadas e exploradas durante os momentos de ensino. Geralmente, a possibilidade de legitimação de uma pedagogia centrada na pergunta, a fim de pelo menos questionar o que se apresenta, é totalmente rechaçada.

Precisamos repensar os nossos itinerários, tanto em nossas práticas de ensino, quanto nas nossas atividades investigativas. Precisamos problematizar, inclusive, a natureza dos métodos que construímos, durante o itinerário que percorremos. Precisamos pensar até que ponto os métodos que construímos nos levam ou não a uma “possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz”. (MORIN, 2005, p. 23)

O Princípio da Transdisciplinaridade

A expressão transdisciplinaridade foi introduzida em 1970, por Jean Piaget, mas com base teórica principalmente em Basarab Nicolescu (apud AKIKO, 2007), e discutida e consolidada nos pressupostos norteadores que caracterizam o pensamento complexo em Edgar Morin. É um princípio que propõe a transgressão de cada ciência, de forma que passem a ser fronteiras epistemológicas no propósito de construção de um saber articulado, objetivando a construção de uma visão unitária do conhecimento, através da articulação entre as zonas de confluência nas áreas de conhecimento (AKIKO, 2007).

É o que perpassa entre, através e além das disciplinas, contínua e constantemente. Baseia-se no conhecimento vivo, experienciado, em um processo sustentado por princípios gerativos de interação sistêmica, hologramática, retroativa, recursiva, dialógica, autônoma/dependente e de inserção do sujeito cognoscente (MORIN, 2003), na condição de mundo interno, com o objeto, que se apresenta como o mundo externo. Não se pauta na experimentação e na análise, mas sim na compreensão das coisas, dos fenômenos e de tudo o que emana vida. Busca principalmente o equilíbrio entre três aspectos caracterizadores da condição humana: a mente, os sentimentos e o corpo. Sendo assim, conduz para a inclusão dos valores que possam retroalimentar o respectivo equilíbrio, em constante admiração e compartilhamento (NICOLESCU, 2003).

Caso tentemos, em ambientes de ensino, consolidar o pensamento complexo, tomando como base a dualidade teoria/prática, a partir da caracterização do princípio da transdisciplinaridade, será possível encontrarmos obstáculos, visto que o olhar que pousará sob aquela relação será carregado de estranhamento, de preconceitos e medos. Diferente se a relação teoria/prática for estabelecida a partir de um princípio complementar, em que haja o teorizando e o praticando, simultânea, contínua e constantemente, a fim de demonstrarem que,

[...] Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. (MORIN, 2005, p. 24)

Se assim começarmos a vislumbrar, para efeito de legitimação desta nova possibilidade de construção do conhecimento e, por conseguinte, de um novo sentido para a condição humana e do planeta, os distintos e múltiplos saberes e a simplicidade que os sustentam ganharão, na complexidade, a condição de terceiro incluído, demonstrando que nada têm em comum com a simplificação.

Nas possibilidades de consolidação da transdisciplinaridade a partir, para, entre e além da ressignificação das disciplinas que caracterizam o Ensino de Ciências, acreditamos ser necessária a retomada aos postulados caracterizadores da metodologia que a caracteriza (NICOLESCU, 2005). Para tanto, desafios aparecerão, visto que uma gama de certezas, que estão arraigadas na cultura escolar; criando um *status quo* que sustenta tanto os elementos caracterizadores da funcionalidade, quanto da epistemologia dos conhecimentos que representam cada disciplina escolar, serão problematizadas, através da desconstrução e da reconstrução do conhecimento. A partir disto, emergirão diferentes níveis de realidade, que passarão de um para o outro não mais como decorrência da lógica binária, mas sim da lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 2003). Deixará de existir o olhar irreduzível e imutável da Física, da Química, da Biologia e da Matemática, adotado para a não descaracterização do que determina, historicamente, o estatuto de seus objetos de estudo. Múltiplos olhares emergirão e, mesmo que venham de certas especificidades, se permitirão passar por entrecruzamentos, gerando novos níveis de realidade, de acordo com as situações emergentes que se apresentam, para experienciamento.

O Princípio da Autopoiése

Apesar de ter sua gênese em Maturana e Varela (1997), é também adotado por Morin, na sua concepção de pensamento complexo. Incide na ênfase ao crescimento do ser humano, tendo na sua condição dinâmica interior a condição necessária para a interação com os fenômenos exteriores. É uma maneira de definir a vida a partir de uma perspectiva sistêmica, considerando a existência de autonomia, continuidade e constância na organização das relações. É auto-referencial, porque em si próprio, ao mesmo tempo em que se referencia, tende a se explicar; e auto-reprodutivo, porque gera novos elementos.

Na educação, este princípio é de suma importância para os múltiplos fazeres docentes, por várias razões. Primeiro porque sustenta a ideia de que a vida se consolida em uma perspectiva sistêmica, com aberturas que se retroalimentam a partir da contínua e constante inter-relação estabelecidas entre aquelas e que, por conseguinte, no seu interior; assim também se auto-reproduzem. A escola, em sua condição sistêmica, assim também se legitima. Cada ser humano que a sustenta, a partir da interação com os demais, também funciona como um sistema, que possui aberturas em seu interior; gerando outros sistemas, que vão desde os elementos impossíveis de serem vistos a olho nu, até os distintos e múltiplos órgãos vitais.

Outra razão incide no fato de que professor e professores, professores e estudantes, estudantes e estudantes, demais seres humanos; todos que legitimam a escola, além de perceberem-na como um sistema feito de aberturas, também descubram que o processo de ensino só terá sentido se for consolidado a partir e para a humanização.

Outra razão é a necessidade de, através das relações estabelecidas, tomando como ponto de partida a dialogicidade, todos percebam que a dualidade, a certeza, a ideia de totalidade na uniformidade, a disciplinaridade e o mito da independência humana só servem cada vez mais para distanciar as pessoas, encorajando-as a acreditarem que são auto-suficientes, e totalmente independentes daqueles que estão à sua volta.

Outra razão é a ideia de que a escola é um espaço para a transmissão do conhecimento, através das práticas pedagógicas dos professores. Em uma condição sistêmica, principalmente quando os elementos apresentam-se abertos, não é possível “ilhas isoladas” se auto-sustentarem se não aprenderem a lidar com o que aparece constantemente, na condição de diferente, para complementá-la. Não há como justificar os conhecimentos sobre mecânica, sem o estabelecimento de uma relação de interdependência com os conhecimentos sobre as células, que se movimentam, no processo de auto-reprodução e que, por sua vez, em alguns casos, geram processos químicos que podem causar danos irreparáveis aos inúmeros sistemas do corpo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sistemicamente, princípios apresentados subsidiam o pensamento complexo, com o intuito de gerar uma mudança de paradigma. Um processo nada simplista e muito menos linear, visto que se inicia com alterações na estrutura mental dos indivíduos, através das formas como os conceitos são internalizados, interferindo direta e indiretamente no modo de ser de cada um deles.

Decorrente disto, os ambientes de ensino-aprendizagem tornam-se campos férteis para a disseminação dessa natureza distinta de os seres humanos se perceberem, perceberem aos que estão à sua volta, assim como o mundo com o qual estão interligados e que ajudam a ressignificar.

Especificamente sobre a aplicação da transdisciplinaridade no Ensino de Ciências, caso seja adotada como processo legitimador da condição epistemológica em que aquela poderá ser efetivada, far-se-á necessária a tomada de atitudes. Dentre elas está a aplicação e problematização de experiências convencionais de desconstrução e reconstrução do conhecimento, como pretexto para gerar um “elo integrador” entre as vertentes que estão para contribuir no surgimento de novas leituras sobre um determinado tema/problema. Uma outra alternativa incide na proposição de estratégias que fujam do convencional, e que posam partir inclusive dos anseios e expectativas dos estudantes.

Nesse caso, a formação de professores recebe influências do paradigma emergente e, conseqüentemente, ao receber influências em sua epistemologia, sua opção metodológica é influenciada. Desta forma, ocorre a transição paradigmática do modelo centrado na transmissão/recepção (Behaviorismo) que ainda está em voga, para a orientação construtivista que, apresenta um formato promissor para atender as exigências da Educação em Ciências e do paradigma emergente. Assim, pesquisadores que se debruçam na perspectiva construtivista defendem a sua relação com a aprendizagem tendo-a como um processo social e culturalmente mediado. Ou seja, a perspectiva construtivista valoriza a compreensão de situações e contextos sócio-culturais em que a aprendizagem tem lugar e de como está é influenciada por tais situações.

Em ambas situações mencionadas, aparecerão riscos que precisam ser encarados como desafios, capazes de gerar maturidade, autonomia e exercício do espírito de solidariedade; valores que só podem ser consolidados a partir da integração, do diálogo e da parceria com o outro, com o diferente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias./Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SETEC, 2002.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 27 ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.

D AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

MATURANA R., Humberto. **A ontologia da realidade**. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana; trad. Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **O método 3**. conhecimento do conhecimento.- Porto Alegre: Sulina, 3 ed. 2005.

_____. **Ciência com Consciência**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

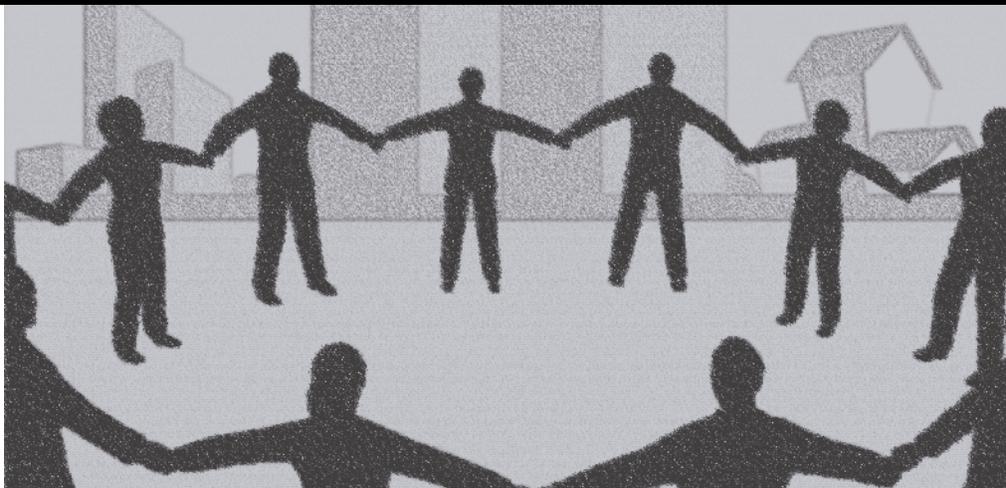
NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos do diálogo transcultural. In: CARVALHO, E.A, Mendonça, T. **Ensaio de Complexidade II**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 217 – 248.

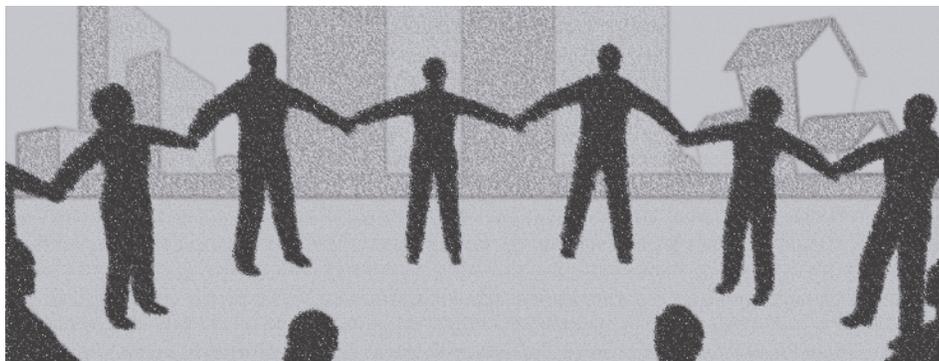
SANTOS, Akiko. Teoria e Métodos Pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2007.

STONE, Michael K. BARLOW, Zenobia (Org.). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. trad. Carmem Fischer. – São Paulo: Cultrix, 2006.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS





PLANEJAMENTO FAMILIAR

Frei Clodoaldo Moraes Penha, ofm*¹

RESUMO

O objetivo deste ensaio é a tentativa de refletir acerca do planejamento familiar, aceitando para sua concepção e demandas. A reflexão sobre a questão ética e sua contribuição para a formação integral do ser humano em nossa sociedade contemporânea é indispensável. A mesma procura ater-se às implicações e incidências de uma proposta humanizadora e cristã, à luz do magistério da Igreja e de um compromisso com a vida humana desde a sua concepção. O princípio básico da bioética é sempre favorecer a vida, ao reconhecer a dignidade e o respeito da pessoa humana, fonte e luz para qualquer convivência e a proporcionar para a família um método natural no planejamento familiar.

Palavras-chave: pessoa, método natural, planejamento familiar, compromisso, vida, ética-bioética.

ABSTRACT

The goal of this essay is the attempt to think about the familiar planning, going to its comprehension and demands. The reflection about the ethic question, and its contribution for the integral formation of human being in our contemporary society is needful. This reflection tries limit itself to the implications and incidences of a humanizing Christian proposition, under the light of the mastership of the Church, and a commitment with the human life, beginning from its conception. The primary principle

¹ Frade Franciscano. Licenciado em Filosofia (CENUFP, 2005); Especialização em Ética: De Aristóteles à Kant (FFSB, 2005); Graduado em Metodologia do Ensino Superior (FSDB, 2009); Bacharel em Teologia (ITEPES, 2010); Especialização na PASCOM pela CNBB.

of bioethics is always take sides of the life, recognizing dignity and respect for human person, source and light for all acquaintanceship, and provide for the families a natural method for familiar planning.

Keywords: person, natural method, familiar planning, commitment, life, ethics-bioethics.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia com a grande propaganda dos métodos contraceptivos, da fecundação artificial e o fantasma da explosão demográfica muitos jovens casais são induzidos a usar esses métodos em detrimento dos métodos naturais que são mais seguros e salutares. Um dos maiores desafios da família moderna é o Planejamento Natural da Família - muito mal entendido por muitos casais. Os métodos naturais são pouco conhecidos pela grande maioria da população e até dos médicos. Por falta de informação e de orientação, casais cristãos e católicos deixam de seguir a orientação da Igreja e até pelos desconhecem os documentos que tratam do assunto.

O sentido de gerar um filho, uma filha, de chamar alguém para a existência é uma das missões mais nobres e sublimes. O filho é sempre um dom, uma bênção, uma lembrança do Criador, uma certeza de que o Criador ainda não abandonou a sua obra, mas acredita no homem e o chama a cooperar no gesto criador. Gerar com generosidade: é Deus presente em forma de vida nova².

A reflexão pretende dar uma visão de conjunto do planejamento familiar, utilizando o método natural de planejamento familiar, que na maioria dos casais desconhece, ou, tem uma visão reducionista e negativa do método natural.

Inicialmente é importante situar o início da vida humana. A vida humana tem início no momento em que o espermatozóide penetra no óvulo - na fecundação. É vida gerando vida. A partir daí, há um processo de continuidade para o seu programa de vida, o embrião se desenvolve.

Planejamento Natural da Família se constitui na melhor proposta de vida conjugal com bases sólidas para um relacionamento sadio, crescente e espontâneo. Trabalhar este relacionamento é preparar as bases seguras para a aplicação dos métodos naturais. Uma nova maneira de entender o vínculo conjugal: não mais como carga inexorável sem sentido e sem qualidade, mas como expressão agradável de um encontro verdadeiro entre duas pessoas que se mantêm unidas pela qualidade da relação, pelo desafio de construí-la cada dia e sempre melhor a dois. Pois, o princípio básico é o de ser sempre a favor da vida, ao reconhecer a dignidade da pessoa, acima de qualquer ato.

² CNBB. Pastoral Familiar.

1. JAMAIS SERIA HUMANO SE JÁ NÃO O FOSSE DESDE O INÍCIO

O compromisso com a vida humana começa desde a concepção. Para definir a identidade humana, em cada estágio evolutivo, o embrião mantém a unidade dita ontológica, isto é, de seu ser como tal, em dinâmica continuidade. Após a concepção, em cada fase de desenvolvimento ele é sempre o mesmo ser humano. É um desenvolvimento unitário, coordenado, gradual e contínuo. O novo ser humano é e sempre será idêntico a si mesmo, constituindo-se em ser único e irrepetível³.

O ser humano tem o direito de chegar à sua forma final gradualmente. Essa é uma lei ontogênica. O embrião vivente que se inicia com a fusão dos gametas não é, pois, um mero amontoado de células, mas um real indivíduo humano, em pleno processo de desenvolvimento e, portanto, dotado de dignidade humana.

Por sua vez, não restam dúvidas de que podem existir objeções, sobretudo de cunho utilitarista, a essa conclusão ôntica e lógica que se fundamenta com dados científicos disponíveis. Todavia, uma objeção não destrói a verdade estabelecida de que o embrião humano tem uma substância, uma individualidade e uma natureza racional. Conclui-se que o embrião é um ser humano com todas as características essenciais de uma pessoa e que ainda deve desenvolver suas potencialidades, como o fará durante a sua existência⁴.

A vida humana é um valor em si mesmo e constitui-se em fonte para os demais valores. Toda vida humana tem valor fundamentalmente de igualdade. Toda a vida humana possui a mesma dignidade. Diante disso, toda vida humana se faz credora da mesma proteção. Toda discriminação é uma incoerência. Desde a concepção, o novo ser já tem seu genoma definido, individualizado, e goza de direitos como todo indivíduo da espécie humana, cuja proteção não depende de seu exercício imediato.

Com esses preceitos veremos como um planejamento familiar, pensado, refletido e rezado na família pode gerar vida e vida natural, vida integrada. Pois a questão “da vida humana e da sua defesa e promoção não é prerrogativa unicamente dos cristãos; trata-se de um efeito, de um valor que todo ser humano pode enxergar, mesmo com a luz da razão, e, por isso, diz necessariamente respeito a todos”⁵.

2. MÉTODOS NATURAIS DE PLANEJAMENTO FAMILIAR

Enquanto os métodos artificiais causam efeitos colaterais provocando, muitos deles, o aborto na fase inicial da vida humana, e a fecundação artificial, além de resultar em abortos, tem sérias implicações éticas e morais. Os métodos naturais não têm inconvenientes e são mais eficazes e sadios para a vida da mulher e do feto em futuro. E ainda estimulam o conhecimento mútuo do casal, incentivam o respeito dos cônjuges e unem os esposos⁶.

A procriação deve estar subordinada a uma vivência profundamente amorosa do casal. Todo ser tem o direito de ser gerado como fruto do amor profundamente vivido entre um homem e uma mulher. A criança é o amor

³ BENTO, Luiz A. Estudos da CNBB. O Evangelho da Vida. São Paulo: Paulus, 2010.

⁴ BENTO, Luiz A. Estudos da CNBB. Questões de bioética. São Paulo: Paulus, 2010.

⁵ JOÃO PAULO II. *Evangelium Vitae*. São Paulo: Paulinas, 1995, n. 101.

⁶ CNBB, Pastoral Familiar.

que se faz carne e vida. Onde não existe amor verdadeiro, nunca deveria ser gerado um novo ser. É o amor, perpetuado como pessoa humana⁷.

A Igreja aprova e admite, por motivos sérios⁸ como perfeitamente moral a continência periódica, os métodos de regulação da natalidade baseados na auto-observação e o recurso aos períodos infecundos. Estes métodos respeitam o corpo dos esposos, animam a ternura entre eles e favorecem a educação de uma liberdade autêntica. Porém, essa realidade torna-se impossível se a virtude da castidade conjugal não for cultivada com sinceridade e maturidade. A esse respeito, sem pretensão de fazer uma exposição exaustiva dos métodos naturais, cito os mais conhecidos e mais eficazes: o método da temperatura basal, o método da visualização da saliva no microscópio e especialmente, o método de ovulação *billings*. Este último é o mais conhecido de todos e o mais usado. Consiste na observação dos dias férteis feminino e na abstinência do ato conjugal nestes dias, aparece como de altíssima eficácia. A organização Mundial da Saúde lhe outorga no Brasil o índice de 99% de eficiência⁹.

Jamais, na vida conjugal, haveremos de por o acento exclusivo no relacionamento que tenha apenas como objetivo a procriação, mas tampouco podemos excluí-la da conjugalidade. A vida do casal é união de amor, de ternura, de carinho, de geração de novas vidas, de união e harmonia de vida, de doação total e, também, da aceitação recíproca da Cruz.

A difusão dos métodos naturais – esclarece João Paulo II – não pode limitar-se a uma simples instrução, desvinculada dos valores morais próprios da educação para o amor. Pois, não é possível praticar os métodos naturais como uma variante lícita de uma opção contra a vida, que seria substancialmente análoga à que inspira a anticoncepção: só se existir, uma disponibilidade fundamental à paternidade e à maternidade, entendidas como colaboração com o Criador¹⁰.

É necessário, resgatar o valor e o sentido da relação sexual no contexto da vida de um casal. A relação está como fonte de unidade e crescimento do amor e como busca de entendimento e equilíbrio. No abuso sexual não se encontra o verdadeiro sentido da sexualidade. Ao contrário, seus descaminhos introduzem a escuridão, que é a repressão e o abuso da sexualidade¹¹.

No caso dos usuários dos métodos artificiais a maior responsabilidade pelo controle de nascimentos recai sobre a mulher, enquanto os métodos naturais permitem que o casal compartilhe a responsabilidade pelo espaçamento dos filhos. Pois, “o ser humano deve ser respeitado e tratado como uma pessoa desde a sua concepção e, por isso, desde esse mesmo momento, devem-lhe ser reconhecidos os direitos da pessoa, entre os quais e primeiro de todos, o direito inviolável de cada ser humano inocente à vida”¹².

O homem é fértil durante todo o tempo, desde a puberdade até a morte. Já a mulher só é fértil 24 horas durante seu ciclo menstrual. Teoricamente só um dia, durante um mês, a mulher pode engravidar. Como o espermatozóide pode ficar no corpo da mulher

⁷ CNBB. Pastoral Familiar.

⁸ PAULO VI. *Humanae Vitae*, Carta Encíclica sobre a regulação da natalidade, n. 12; 16.

⁹ BILLINGS, Evelyn. *O Método Billings*. São Paulo: Paulus, 2000, p. 183.

¹⁰ Discurso proferido na audiência em 14 de dezembro de 1990.

¹¹ VIEIRA, Humberto L. *Planejamento familiar: billings*. São Paulo: Paulinas, 2006.

¹² JOÃO PAULO II. *Evangelium Vitae*. São Paulo: Paulinas, 1995, n. 60.

(na vagina ou no colo do útero) por 3 ou 4 dias aguardando o momento de fertilizar o óvulo, por segurança o período fértil se estende por 5 a 7 dias¹³.

A sexualidade deve ser encarada como dom, dádiva e oportunidade de encontro pessoal consigo mesmo e com o outro, numa profunda comunicação. No contexto de uma sexualidade conjugal profunda e bem vivida se situa a paternidade responsável¹⁴. A relação do casal é sempre positiva, desejável, enriquecedora e fonte de graça, quando bem enquadrada no plano de Deus¹⁵. Os filhos são, portanto, resultado de um gesto gratuito de amor.

3. PLANEJAMENTO FAMILIAR: UMA OPÇÃO DE AMOR

Quando a escolha é pelo planejamento familiar através do método natural, a “abstinência” da relação no período fértil da mulher é entendida de modo positivo, como ganho e não como perda. Se o silêncio faz parte do diálogo, o silêncio na relação do casal é encarado como pausa, como preparação para viver melhor e mais intensamente a relação, quando possível no contexto do método natural para evitar uma gravidez.

A Igreja defende o planejamento familiar com os métodos naturais que respeitam a integridade física do ser humano e a cumplicidade do casal na preservação da espécie humana. Esses métodos são científicos e de comprovada eficácia: método da ovulação (Billings), método da temperatura basal e o método da tabelinha (Knaus-Ogino)¹⁶.

A “tabelinha” muitas vezes é tomada como único método natural, pelos defensores dos métodos artificiais. Isso porque esse método é baseado no período menstrual e apenas 20% das mulheres têm o ciclo menstrual regular. Pelo fato de ser um método falho para a maioria das mulheres, os defensores dos métodos artificiais citam apenas esse método, com sendo o único método natural, dizendo que o método natural não funciona e que falha. Raramente citam os demais métodos, (da ovulação e da temperatura basal), fazendo crer aos menos avisados que os métodos naturais não são aplicáveis às mulheres que não têm ciclo menstrual regular. Outros denominam a “Tabelinha” de “Método do Colar” por usar um colar de contas para orientar os dias férteis da mulher. Esse método é válido apenas para as mulheres que têm um ciclo menstrual regular¹⁷.

Planejamento Natural da Família se constitui na melhor proposta de vida conjugal com bases sólidas para um relacionamento sadio, crescente e espontâneo. Trabalhar este relacionamento é preparar as bases seguras para a aplicação dos métodos naturais. Uma nova maneira de entender o vínculo conjugal; não mais como carga inexorável sem sentido e sem qualidade, mas como expressão agradável de um encontro verdadeiro entre duas pessoas que se mantêm unidas pela qualidade da relação, pelo desafio de construí-la cada dia e sempre melhor a dois. O Planejamento Familiar é uma opção de amor¹⁸.

¹³ BILLINGS, Evelyn. O Método Billings: controle da fertilidade sem drogas e sem dispositivos artificiais. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 28ss.

¹⁴ DOCUMENTOS DA CNBB. DIRETÓRIO DA PASTORAL FAMILIAR. São Paulo: Paulinas, 2004, n.73ss.

¹⁵ CNBB. Pastoral Familiar.

¹⁶ VIEIRA, Humberto L. Planejamento familiar: billings. São Paulo: Paulinas, 2006.

¹⁷ BILLINGS, Evelyn. O Método Billings: controle da fertilidade sem drogas e sem dispositivos artificiais. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 35ss.

¹⁸ CNBB. Pastoral familiar.

Já o método da ovulação, também conhecido pelo nome de seus descobridores, o casal de médicos australianos, John e Evelyn Billings tem uma eficácia comprovada, pela Organização Mundial de Saúde, de 98%, superior à pílula anticoncepcional que se situa entre 96% e 97%¹⁹.

A natureza é sábia. Assim como um grão de milho ou de feijão, só dá origem a uma nova planta quando a terra está molhada, também a mulher só dá uma nova vida quando está presente o muco cervical (está molhada).

O método da ovulação se baseia nas transformações naturais do corpo da mulher. Consiste, basicamente, na observação, pela mulher, do muco cervical. O muco é produzido no colo uterino e constitui uma espécie de barreira natural. Quando ele se torna líquido e flexível desce pela vagina e é sentido pela mulher. Inicialmente é úmido e pegajoso depois se torna elástico (3-5cm), muito elástico (5-10cm), regride e some. O muco é semelhante à clara de ovo. O espermatozóide é, então, alimentado e se movimenta, graças ao muco²⁰.

Quando a mulher está com sensação de secura no decorrer do ciclo, antes e depois do muco, não é fértil. Uma outra maneira de detectar os dias férteis encontra-se em fase de pesquisa: é o “Método do Cristal”. Por esse método a mulher colhe o muco cervical e coloca numa lâmina. Se o muco ao secar se cristaliza a mulher se encontra no dia fértil²¹.

Ainda não é muito segura a aplicação desse método pela possível interferência de infecções, corrimentos etc. Espera-se, no futuro, que as pesquisas e experimentos venham a consagrar esse método com o um dos mais eficazes.

Há um outro método natural que é baseado na observação da temperatura corporal da mulher. É o chamado “método da temperatura basal”. O método da temperatura basal indica o período fértil quando a temperatura da mulher é alterada para maior. A temperatura basal é a temperatura mais baixa e estável do corpo, obtida após um período de total repouso. Geralmente pela manhã, antes de se levantar, o corpo humano tem a temperatura mais baixa durante o dia²². Diferentemente do homem, a mulher tem uma temperatura bifásica (uma fase alta e uma fase baixa). A ovulação (período fértil) se dá quando a temperatura se eleva.

Observando os diversos métodos de planejamento familiar natural os cientistas japoneses, após 6 anos de pesquisa, desenvolveram o termômetro eletrônico Mini-Sophia para o planejamento familiar. É capaz de detectar com muita precisão os dias férteis da mulher. Consta de um despertador, de um termômetro acoplado a um processador e de teclas para introduzir algumas informações como: dia da menstruação, chegada do muco cervical, febre etc. Esse aparelho utiliza os dados dos 3 métodos naturais e tem uma eficácia de 99,2%. Tanto serve para espaçar os nascimentos como para obter uma gravidez²³.

A medida da temperatura é sub-lingual e os demais dados (muco cervical, menstruação etc) são introduzidos no aparelho com o toque em uma tecla. O Mini-Sophia indica outras situações do estado de saúde da mulher. Atualmente é a melhor tecnologia exis-

¹⁹ VIEIRA, Humberto L. Planejamento familiar: billings. São Paulo: Paulinas, 2006.

²⁰ BILLINGS, Evelyn. O Método Billings: controle da fertilidade sem drogas e sem dispositivos artificiais. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 32ss.

²¹ *Ibid*, 2005, p. 43.

²² VIEIRA, Humberto L. Planejamento familiar: billings. São Paulo: Paulinas, 2006.

²³ BRANDÃO, Ernesto. Sexualidade Humana - Verdades e Significado: orientações educacionais em família. Documento do Pontifício Conselho para a Família. São Paulo: Paulinas, 2005.

tente no mundo para o planejamento familiar natural. O Mini-Sophia é capaz de detectar uma gravidez com apenas 21 dias, muito antes da mulher suspeitar que está grávida.

Os métodos naturais são cientificamente comprovados e de eficácia superior aos métodos artificiais. São os únicos lícitos, admitidos pela Igreja e de aceitação moral e ética. Entre outras vantagens asseguram ao casal a responsabilidade pelo planejamento familiar, além de possibilitar o diálogo e a união dos esposos. Os métodos artificiais, além das conseqüências para a saúde da mulher, a maioria deles, hoje, provoca o aborto na fase inicial da vida²⁴.

O Catecismo da Igreja Católica (CIC) insiste no respeito à pessoa e à pesquisa científica para que a vida humana seja:

Respeitada e protegida de maneira absoluta a partir do momento da concepção. Desde o primeiro momento de sua existência, o ser humano deve ver reconhecidos os seus direitos de pessoa, entre os quais o direito inviolável de todo ser inocente à vida. Visto que deve ser tratado com uma pessoa desde a concepção, o embrião deverá ser defendido em sua integridade²⁵

Por fim, almejemos que as famílias de nosso tempo, façam um planejamento consciente e responsável, e que a vida seja respeitada em todas as suas dimensões. E que os valores éticos e morais prevaleçam no seio da família cristã – geradora de vida e amor: o futuro da humanidade passa pela família.

CONCLUSÃO

Os métodos naturais são cientificamente comprovados e de eficácia superior aos métodos artificiais. São os únicos lícitos, admitidos pela Igreja e de aceitação moral e ética. Entre outras vantagens asseguram ao casal a responsabilidade pelo planejamento familiar, além de possibilitar o diálogo e a união dos esposos.

Os métodos artificiais, além das conseqüências para a saúde da mulher, a maioria deles, hoje, provoca o aborto na fase inicial da vida. Entre os métodos de controle de população está o aborto cirúrgico praticado clandestinamente ou sob suposto amparo da lei. Muitos de nossos irmãozinhos, queridos por Deus, foram mortos nos seus primeiros dias de vida. Muitos deles poderiam estar conosco mas não tiveram a mesma sorte e foram abortados.

Nós tivemos a felicidade de sermos amados por nossos pais, principalmente por nossa mãe que nos acolheu no seu ventre. Por isso não somente devemos amá-los, mas agradecer-lhe por nos ter conservado o dom da vida. Os métodos naturais serão sempre propostos na perspectiva de construir aquela relação conjugal cada vez mais desejada e procurada. Tantos casais reconhecem o vazio de tantos modelos que desconhecem e violentam a dignidade da pessoa humana, destruindo o sonho de vida e realização plantados no coração de todos.

Os métodos naturais nem precisam ser confrontados com outros métodos. Eles se impõem por própria qualidade de vida que trazem para a vida do casal. A saúde é um forte ar-

²⁴ A Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família – PROVIDAFAMÍLIA.

²⁵ CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Loyola, 2000, n. 2270-2273.

gumento. Saúde integral do corpo e da relação. A eficácia do planejamento familiar adequado vai além dos números e percentagens.

Por sua vez, o ser humano, tem que se colocar no lugar de criatura diante do Criador, ao invés de querer colocar-se no lugar dele. O nosso conhecimento limitado jamais deve nos fazer acreditar que podemos tomar o lugar de Deus. Precisamos crescer em plenitude biológica, mentais, morais, etc. A vida é a mais contundente prova da existência de Deus. Essa é a grande responsabilidade de todos os casais: somos portadores de um dom, a vida, Mistério de Deus e devemos auxiliá-lo em sua transmissão. A Família é fonte de amor e de vida, vivemos os valores que geram vida – urge viver o Evangelho da família.

BIBLIOGRAFIA

BENTO, Luiz A. Estudos da CNBB. **O Evangelho da Vida**. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. Estudos da CNBB. **Questões de bioética**. São Paulo: Paulus, 2010.

BILLINGS, Evelyn. **O Método Billings**: controle da fertilidade sem drogas e sem dispositivos artificiais. São Paulo: Paulinas, 2005.

BRANDÃO, Ernesto. **Sexualidade Humana - Verdades e Significado**: orientações educacionais em família. Documento do Pontifício Conselho para a Família. São Paulo: Paulinas, 2005.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Loyola, 2000, n. 2270-2273.

DOCUMENTOS DA CNBB. DIRETÓRIO DA PASTORAL FAMILIAR. São Paulo: Paulinas, 2004.

JOÃO PAULO II. **Evangelium Vitae**. São Paulo: Paulinas, 1995.

_____. **Familiaris Consortio**. Exortação Apostólica Pós-sinodal sobre a missão da família cristã no mundo de hoje, 1981. 18. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

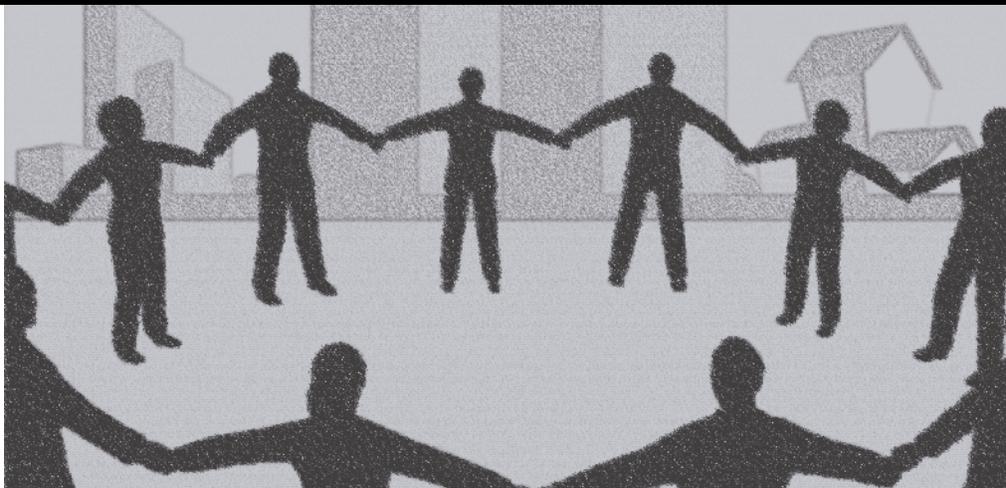
_____. **Gratíssiman sane**. Carta às famílias, 1994. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1994.

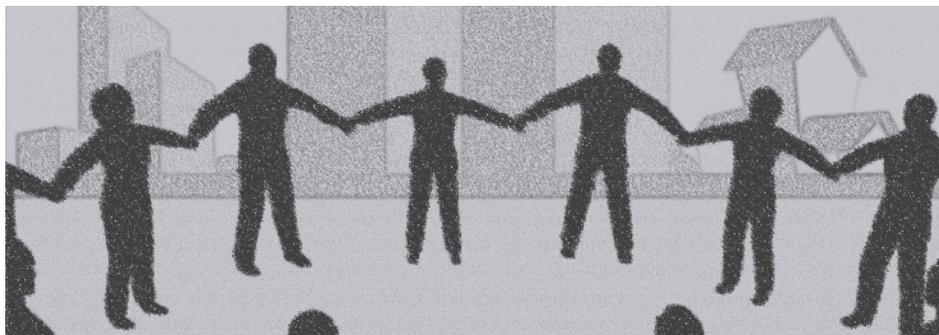
PAULO VI. **Humanae Vitae**. 1968. 22 ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

PROVIDAFAMÍLIA. A Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família. É uma organização cujo principal objetivo é divulgar e defender os valores éticos e morais da inviolabilidade da vida humana desde a sua concepção e dos direitos da família. Reflexões veiculadas com assessores da CNBB.

VIEIRA, Humberto L. **Planejamento familiar**: billings. São Paulo: Paulinas, 2006.

RESENHAS





A ÉTICA COMO UM ATO LIVRE E COSCIENTE: JEAN-PAUL SARTRE

Armando Teixeira Petito Junior¹

RESUMO

A ética é a condição para vivermos em sociedade. Pensa-se na ética apenas como o cumprimento das leis e das normas: na relação com o outro (a alteridade), como sendo o bem, ou melhor, como aquilo que a sociedade convencionou classificar de bem. O pensamento existencial, de modo particular, o de Sartre, ao propor que a existência precede a essência, coloca-nos diante de uma nova forma de ética. A ética que está diretamente ligada com a liberdade e a escolha, sendo a livre escolha a nova proposta ética do pensamento sartreano: somos éticos a partir do momento em que livremente escolhemos e somos responsáveis pelas nossas atitudes não fugindo nem nos refugiando na má-fé. Ao escolher, escolhemos a todos.

Palavras-chave: liberdade, responsabilidade, escolha, ética.

ABSTRACT

The Ethics is the main condition that we need for living in society. Ethics is not only considered as a law matter: in relationships (the alterity), it is considered as the good side of it, ou even better, once society has classified as good. The existential thought from Sartre particularly says that existence precedes essence. This idea leads us to a new view about Ethics which is directly connected to freedom and choice, becoming the free will of a new purpose on sartrean thoughts: we're ethics starting from the point in which we freely choose and take responsibility for our attitude by not running away or hiding ourselves in bad faith. By choosing we choose everybody.

Keywords: freedom, responsibility, choice, Ethics.

¹ Formando de Filosofia da FSDB – jrpetito@yahoo.com.br

I. INTRODUÇÃO

Ser livre significa fazer escolhas, ser ético é ser responsável por tais escolhas. Muitas vezes pensamos que ser livres e fazer o que bem quisermos, porém ser livre é escolher e assumir as consequências das escolhas que fazemos. A sociedade nos leva a pensar que tudo, até mesmo nossa existência está determinada.

Escolher é fazer com que surja, com meu comprometimento, certa extensão finita de duração concreta e contínua, que é precisamente a que me separa da realização de meus possíveis originais. Assim a liberdade, escolha, nadificação e temporalização constituem uma única e mesma coisa. (SARTRE, 1997, p. 574)

Vivendo em uma sociedade onde a liberdade está totalmente separada da ética, onde o ser livre é aquele que faz o que quiser sem responder pelas consequências, o nosso autor vai propor que ética e liberdade não são termos contraditórios e sim complementares. Falar de liberdade é falar de responsabilidade, ou seja, é falar de ética, de alteridade. Refletir sobre este tema é chamar a atenção para a responsabilidade, para a relação com o outro, apesar da celebre frase encontrada na peça *Entre quatro Paredes*, “O inferno são os outros”, o outro é parte fundamental para a minha existência no mundo, “o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem ser para todos.” (SARTRE, 1973, p. 07) A problemática deste trabalho é o da liberdade como fundamento ético em Jean Paul Sartre.

A liberdade é a essência do ser humano. O indivíduo existe para depois ser, o homem por não ser determinado não possui uma essência, ele a constrói ao longo de sua existência, o ser humano e indeterminado.

A responsabilidade do sujeito é absurdamente grande ao optar por determinada decisão, pois esta decisão envolve toda uma sociedade, por mais que seja livre deve-se refletir a práxis a ser selecionada, o critério de nossas escolhas. “O homem carrega a responsabilidade de um mundo que não é obra de uma força exterior, mas dele mesmo, e no qual se inscrevem tanto seus fracassos como suas vitórias.” (BEAUVOIR, 1970, p. 11)

A escolha moral, sendo o ser humano nada mais que seu próprio projeto, o que ele escolheu ser. Pelo fato de sermos completamente livres e escolhermos nossos projetos, por sermos como diz Locke (1632-1704), tábulas rasas, nos angustiamos, pois o futuro é incerto e indefinido e abre-se diante de nós como puras possibilidades.

A relação com o outro, a alteridade, e a ética serão o tema central. O outro, apesar de ser um limite para minha existência, é também fundamental para a mesma, visto que é o outro que faz com que eu possa ver a realidade como um espelho. “É necessário que os homens tenham consciência da liberdade dos outros e da sua própria liberdade”. (BEAUVOIR, 1970, p. 15). A ética é um ato livre derivado de uma reflexão, a qual resulta no pensamento da práxis do ato, o qual pode, se assim quiser, ser modificado.

2. A ESCOLHA MORAL

O homem deve fazer uma opção sempre que a sociedade, a política, a família, a educação, o coloquem numa encruzilhada de múltiplos caminhos, pois pode escolher entre ser covarde ou corajoso, cúmplice ou denunciador de crimes que não praticou. Mas de

qualquer maneira deve afirmar-se nesta ou naquela situação e assumir a responsabilidade da opção.

O indivíduo, inicialmente não é nada, porque não é determinado ou idealizado “a priori”, a realidade primeira é a sua existência. É remetido ao projeto original, ou seja, ao “ser-no-mundo”, na medida em que é escolha. “Seja qual for o homem, tem um futuro virgem que o espera” (SARTRE, 1973, p. 16). Só depois então é que se definirá, através de um projeto humano, concedido em sua subjetividade individual, projeto cuja realização plasmará o tipo de homem que livremente escolher e se propõe a ser.

É preciso, pois, que o para-si, em seu projeto, escolha ser aquele pelo qual o mundo se revela como mágico ou racional, ou seja, aquele que deve, como livre projeto de si, dar a si a existência mágica ou a existência racional. O para-si é responsável tanto por uma quanto por outra, porque ele só pode “ser” caso tenha se escolhido. (SARTRE, 1997, p. 550)

Não há outro universo senão o universo humano, o projeto existencial que formula limite da subjetividade e adquire o caráter de uma escolha universal por nos compromissar e responsabilizar com a própria humanidade.

O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, com ele deseja ser após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz.[...] O homem é, antes de mais nada, um projeto que se vive subjetivamente, em vez de ser um creme, qualquer coisa podre ou uma couve-flor; nada existe anteriormente a este projeto; nada há no céu inteligível, o homem será antes de mais o que tiver projetado ser. (SARTRE, 1973, p. 12)

É que ao escolher-se a si próprio, o indivíduo escolhe todos os seres humanos, pois ele escolhe o melhor que também o é para toda a humanidade: as coisas serão tais como o homem tiver decidido que elas sejam. Isto Sartre denomina o caráter absoluto do compromisso do qual cada homem se realiza, realizando um tipo de humanidade. Tal fato implica numa responsabilidade muito grande para o homem porque ele envolve toda a humanidade:

E cada homem deve dizer a si próprio: terei eu seguramente o direito de agir de tal modo que a humanidade se regule pelos meus atos? E se o homem não diz isso, é porque ele disfarça a sua angústia. Não se trata aqui duma angústia que levaria ao quietismo, à inação. Trata-se duma angústia simples, conhecida por todos os que têm tido responsabilidades. Quando, por exemplo, um chefe militar toma a responsabilidade dum ataque e atira para morte um certo número de homens, tal escolha fez-la ele e no fundo escolhe sozinho. [...] não pode ele deixar de ter, na decisão que tomar uma certa angústia. [...] esta espécie de angústia, veremos que se explica, além do mais por uma responsabilidade direta frente aos outros homens que ela envolve. Não é ela uma cortina que nos separa da ação, mas faz parte da própria ação. (SARTRE, 1973, p. 13)

Estamos condenados a ser livres, daí conclui que o homem está condenado a cada instante a inventar o próprio homem. Nessas condições, o homem se sente esmagar sob o peso da responsabilidade de uma escolha feita sob condições de luto, desamparo

e abandono, o que o leva ao “desespero” colocado por *Kierkegaard*, e Sartre vai chamar de angústia.

Vou emergindo sozinho, e, na angústia frente ao projeto único e inicial que constitui meu ser, todas as barreiras, todos os parapeitos desabam, nadificados pela consciência de minha liberdade: não tenho nem posso ter qualquer valor e recorrer contra o fato de que sou eu quem mantém os valores no ser; nada pode me proteger de mim mesmo; separado do mundo e de minha essência. Por esse nada que sou, tenho de realizar o sentido do mundo e de minha essência: eu decido, sozinho, injustificável e sem desculpa. (SARTRE, 1997, p. 84)

Simone de Beauvoir na epígrafe de seu livro, *Moral da Ambiguidade*, socorre-se de uma citação de *Michel Montaigne*: “a vida em si não é nem bem nem mal, ela é o lugar do bem e do mal, segundo vós a fizerdes.” O ser humano, ao se autocriar, cria o homem que deseja ser, não é criado um indivíduo que a sociedade ou os outros julgasse que deveria ser. Escolher ser isso ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos.

Se suprimir Deus, é bem necessário que alguém invente os valores, diz Sartre. E inventar os valores significa para ele dar à vida, que não tem sentido “a priori”. Essa escolha, porém, não é gratuita, pois a escolha moral para ele se assemelha à constatação de uma obra de arte, a qual não se inspira em regras estabelecidas “a priori”.

O homem não é nada mais que o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é senão o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida. Um homem nada mais é do que uma série de empreendimentos, o qual ele é a soma, a organização, o conjunto das relações que constituem estes empreendimentos. O projeto humano origina a marca essencial da liberdade, pois o homem se faz escolhendo a sua moral.

Há universalidade de todos os projetos no sentido de que todo projeto é compreensível para todo homem. [...] há uma universalidade do homem; mas ela não é dada, é indefinidamente construída. Eu construo o universal escolhendo-me; construo-o compreendendo o projeto de qualquer outro homem, seja qual for a sua época. (SARTRE, 1973, p. 23)

O ser humano não é nada mais que o seu projeto, pois só existe na medida em que se realiza. Com isso o indivíduo não pode ficar dizendo por aí: “as circunstâncias foram contra mim”; “não encontrei um grande amor porque não encontrei uma pessoa que fosse digna de mim”; “não tive filho porque não achei a pessoa certa”. A pessoa embrenha-se na sua vida, desenha-se e para além deste desenho não há nada, somos o que escolhemos ser.

A liberdade moral da escolha rejeita qualquer ideia de determinismo, pois não existe uma natureza interior ao homem nem valores fora dele para preestabelecer rumos necessários à ação. Assim, ninguém nasce covarde ou herói, diz Sartre, mas cada um se faz conforme sua livre opção, tornando-se responsável pelo que é. O homem se define não por características ou por uma natureza que lhe seria inerente, mas unicamente por seus empreendimentos no mundo, pela ação.

O ser humano é não somente o que ele se concebe ser, mas também o que ele quer ser, como ele se concebe depois da existência, como ele deseja após este impulso para a existência, o homem é o que ele faz, não o que ele pensa ser. O indivíduo é aquele que se

lança para o futuro; e mais ainda é aquele que se projeta no futuro. O ser humano será o que tiver projetado ser.

Nenhuma moral geral pode indicar o que se deve fazer, não há sinal em lugar nenhum do mundo, só “eu mesmo”, seja em que caso for, escolhe o significado desses sinais. Nem a ontologia pode formular determinações morais.

O problema moral de Sartre surge na recusa de todos os valores morais, pois até o fato de recusá-lo ou aceitá-lo estamos fazendo escolhas. A escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher. Posso sempre escolher, mas devo saber que, se eu não escolho, escolho ainda.

As escolhas são intencionais, pois ninguém age a não ser visando um fim. Neste ato de projetar-se para um fim, o qual é livremente escolhido, não se pode dizer que é um ato qualquer nem que é imprevisível. “Eu deveria escolher o que verdadeiramente me impele numa certa direção.” (SARTRE, 1973, p. 17). Sartre vai dizer ainda: “Antes de vivermos, a vida não é nada; mas de vós depende dar-lhe um sentido, e o valor não é outra coisa senão esse sentido que escolherdes” (SARTRE, 1973, p. 27)

A escolha fundamental, operada pelo indivíduo, é de se colocar para agir sob o plano da reflexão. O que não quer dizer que a liberdade se assemelha ao puro capricho, nem a ação a uma agitação puramente arbitrária, todas as escolhas devem passar pela reflexão.

Sartre diz que se deve comparar a escolha moral a uma obra de arte. Sendo em comum entre os dois casos e que, em ambos os casos tem-se criação e invenção. Não pode decidir a priori sobre o que há a fazer. “O homem faz-se; não está realizado logo de início, faz-se escolhendo a sua moral, e a pressão das circunstâncias é tal que não pode deixar de escolher uma. Não definimos o homem senão em relação a um compromisso.” (SARTRE, 1973, p. 24)

O projeto que define o conhecimento é um arrancar-se ao passado e ao determinismo que faz depender o presente (efeito) do passado (causa) projetar é, ao inverso do determinismo, fazer depender presente do futuro, definir o que é a partir do que não é. Conseqüentemente, a liberdade não deve ser concebida como um atributo que seria dado à consciência antes de toda ação, ao contrário, ela não existe senão pela própria ação, não pode ela própria existir senão como liberdade.

O homem encontra-se numa situação organizada, em que ele próprio está implicado, implica pela sua escolha a humanidade inteira, e não pode evitar o escolher: ou ele permanece casto, ou se casa sem ter filhos, ou então casa-se e tem filhos; de qualquer forma, faça o que fizer, é impossível que ele não assumisse uma responsabilidade total em face deste problema. (SARTRE, 1973, p. 24)

Sendo a liberdade fundada no nada, é totalmente projeto visado do mundo. A autonomia da consciência não é uma liberdade acósmica, sem mundo. O ser humano se resume na possibilidade de fazer o que ele decide nessa situação. E é o mundo que oferece a situação a qual parece limar nossa liberdade, limites este relacionado com a liberdade será trabalho no tema a seguir.

Escolho o ser que projeto ser, pois não tem nada maior ou mais universal do que o escolhido pelo ser, sendo o nada o ponto de partida. E para continuar sendo o que escolhi ser, é preciso renovar a cada momento o projeto de ser. “Todo projeto é projeto aberto, e não projeto fechado. Ainda que inteiramente individualizado, contém em si possibilidade de suas modificações.” (SARTRE, 1997, p. 623)

Jogado no mundo e assumindo suas contingências, basta ao ser humano saber que existe como consciência de existir. Do homem não podemos dizer que ele é, mas somente que existe e vem a ser projetando-se em direção às próprias possibilidades.

Não posso negar que escolho e que decido, mas posso visar as escolhas e decisões como decorrentes de motivos e causas que regulariam sempre a minha opção, de tal modo que escolheria sempre aquilo que deveria ser escolhendo, sabendo-o ou não.

Escolher é sempre escolher ser e a apropriação da totalidade é um meio de ser totalmente. Em cada projeto, o para-si escolhe, a partir de seu nada, superar a seu nada, transcende para pode ser. O para-si é o ser em cujo ser, o seu próprio, esta em questão, porque o para-si se faz ser ao perseguir o seu próprio ser.

3. A RESPONSABILIDADE

Ser sempre para diante de mim é decidir constantemente o que devo ser. Não se trata aqui apenas da angústia de ter-de-ser no futuro alguém como não sei como será, como vimos no item anterior; trata-se principalmente de que devo decidir acerca desse futuro, ou seja, escolhê-lo absolutamente.

Não posso estar certo de que os camaradas de luta retomarão o meu trabalho depois da minha morte para o conduzirem a uma máxima de perfeição, sendo sabido que estes homens são livres e que decidirão livremente amanhã do que será o homem; amanhã, depois da minha morte, alguns homens podem decidir estabelecer o fascismo; e os outros podem ser suficientemente covardes e desorganizados para consentirem nisso. (SARTRE, 1973, p. 19)

Cada escolha carrega consigo uma responsabilidade. Se escolho ir a algum lugar, falar alguma coisa, escrever um artigo, tenho que ter consciência de que qualquer consequência desses atos terá sido resultado de minha própria escolha. E cada escolha ao ser posta em ação provoca mudanças no mundo que não podem ser desfeitas.

Não se pode atribuir a responsabilidade por estes ou aqueles atos a nenhuma força exterior. Em cada momento, diante de cada escolha que faço, torno-me responsável não só por mim, mas também por toda a humanidade. E faço isso por minha própria escolha, para que o mundo se torne mais como eu o projetei. Eis a essência da responsabilidade segundo os existencialistas: eu, por minha vontade e escolha, ajo no mundo e afeto o mundo todo. É uma responsabilidade da qual não podemos fugir. Ser livre também tem que ser responsável, liberdade somente dá certo quando o indivíduo age com responsabilidade.

A responsabilidade se manifesta evidentemente na escolha. Tendo em vista que o ser humano não tem essência e não pode recorrer a nada que o determine, a cada opção, ele deve inventar tanto a ação quanto o critério pela qual essa ação foi escolhida em meio a tantas possibilidades. A responsabilidade é vivida na solidão, mas a escolha pela qual sou responsável tem um alcance que não se esgota na minha individualidade. A magnitude desta liberdade responsável está justamente entre a singularidade e a universalidade.

Quando descreve um covarde, diz que este covarde é responsável pela sua covardia. [...] se construiu como um covarde pelos seus atos. [...] o covarde

se faz covarde, que o herói se faz herói, há sempre uma possibilidade para o covarde de já não ser covarde, como para o herói de deixar de ser. O que conta é o compromisso total, e não uma particular, uma ação particular que vos liga totalmente. (SARTRE, 1973, p. 20-21)

O ser humano gostaria de limitar-se a deixar-se viver, receber uma existência que não precisasse ser justificada, existir simplesmente como existem as coisas, sem preocupações, sem esforços, sem responsabilidade.

Se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens. (SARTRE, 1973, p. 12)

Ser sempre adiante de mim quer dizer decidir sempre o que devo ser, e não se trata apenas da angústia de ter-de-ser no futuro alguém que não sei bem como será, trata-se principalmente de que devo decidir acerca desse futuro, ou seja, o escolha absolutamente. Todas as escolhas se dão a partir da liberdade e a liberdade se dá a partir de nada, porque a pratico a partir do nada que sou. Sendo assim a liberdade absoluta implica em uma responsabilidade absoluta.

Estar condenado a ser livre é também não poder fugir ao porquê de cada um dos meus atos. E por ser livre e capaz de escolher o ser humano institui valores, o valor passa a esta inerente à escolha, sendo assim afetado pela negação, pois instituir valores é negar outros, optando assim por um único critério. Só posso escolher um negando os outros, e o que escolhi torna-se universal. E sendo este valor universal torna-se escolha para toda a humanidade.

Se, com efeito, a existência precede a essência, não será nunca possível referir uma explicação a uma natureza humana dada e imutável; por outras palavras, não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. [...] não temos nem atrás de nós, nem diante de nós, no domínio luminoso dos valores, justificações ou desculpas. Estamos só e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a se próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançados ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer. O existencialismo não crê na força da paixão. Não pensará nunca que uma bela paixão é uma torrente devastadora, tal paixão é uma desculpa. [...] (SARTRE, 1973, p. 15)

Nenhum ato pode ser justificado por um valor que o anteceda e o sustente, pois todo ato se insere num projeto de ser, pois é atuando que o para-si persegue as totalidades de si, a satisfação do desejo de ser a partir da falta constitutiva. A pretensão do para-si é realizar o desejo de ser em si continuamente a ser para-si, isto é, fundamentar-se a si próprio. Esse valor supremo buscado pelo para-si pode ser definido como a plenitude do ser consciente: o em-si-para-si. Desta maneira se dissolveria o paradoxo constituído no meu ser responsável: uma responsabilidade que Perdigão, em seu livro “Existência e liberdade”, nos colocar o seguinte:

Essa “meta principal do para-si” é a marca característica do projeto fundamental. O “desejo abstrato de ser”, o projeto fundamental de constituir-se

em um em-si-para-si, em uma “coisa consciente”, em um em-si que seja responsável (consciente) pela criação permanente de si, transparece como o sentido de geral de toda atividade humana. (PERDIGÃO, 1995, p. 106)

Sartre quer deixar o sujeito exposto em carne viva a sua existência gratuita, sem razão, seja qual for o preço em sofrimento; não por preocupação epistemológica como Descartes, mas para descobrir uma possibilidade de existência mais autêntica para o sujeito, uma vida onde o homem possa suportar suas verdades sem necessidade de consolo, assumindo a completa e livre responsabilidade por suas escolhas. Assim, a consciência não pode de nenhuma forma impedir de ser, e é totalmente responsável pelo seu ser. O ser humano tem sobre ombros a responsabilidade total de produzir e justificar seus próprios valores universais.

O homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. Tomamos a palavra “responsabilidade” em seu sentido corriqueiro de “consciência (de) ser o autor incontestável de um acontecimento ou de um objeto. [...] tal responsabilidade absoluta não é resignação: é simples reivindicação lógica das consequências de nossa liberdade. O que aconteceu comigo, acontece por mim, e não poderia me deixar afetar por isso, nem me revoltar, nem me resignar. (SARTRE, 1997, p. 678)

A ausência de uma de valores e de essências confere à escolha humana uma grandeza absoluta para o próprio sujeito e relativamente para todos os outros. A responsabilidade está em que a dimensão absoluta da escolha faz que, embora objetivamente relativa, ela tenha uma validade universal: cada um, quando escolhe, o faz por todos os outros.

Liberdade e contingência andam sempre juntas como a gratuidade, porém se podemos ser traídos pelos nossos atos livre, não seria melhor se fôssemos determinados e totalmente isentos de responsabilidade? O ser humano é livre e a liberdade é o próprio modo de constituição da consciência. Não cabe ao sujeito escolher a liberdade, porém escolher e escolher-se a partir da liberdade.

Não se pode relacionar-se com o mundo sem que a própria liberdade esteja envolvida. É justamente neste sentido que a responsabilidade é total, por todos e por tudo. Pela instituição dos valores e pela atribuição de sentido tornam meus os acontecimentos. Não se pode decidir que as coisas e os acontecimentos venham a ser o que eu tiver decidido que sejam, porém o sentido e o valor que terão serão aquele que eu tiver decidido que tenham. “Devo ser sem remorsos nem pesares, assim como sou sem desculpas, pois desde o instante de meu surgimento ao ser, carrego o peso do mundo totalmente só, sem que nada nem ninguém possa aliviá-lo” (SARTRE, 1997, p. 680). Ao escolhermos no mundo ser isso ou aquilo dentro de uma situação limite, somos tão profundamente responsáveis pelo que escolhemos com se fôssemos nós que tivéssemos criado.

Nenhum valor está constituído, e nenhuma ação está justificada, porém não é possível não escolher, não é possível não assumir responsabilidade pelas escolhas. Nada se acrescenta ao mundo tendo em vista que ele é ser-em-si, nada constitui em relação ao mesmo, no entanto ele é minha responsabilidade porque lhe constitui o sentido, pois as coisas só são para o para-si a partir do momento em que elas têm um significado para ele.

Se algo é benéfico e pode integrá-lo à minha conduta modificando assim para tirar proveito. Não existe relação com o mundo sem que minha liberdade esteja envolvida. É nesse sentido que a responsabilidade é total.

Ser responsável pelos seus atos é vinculá-los a uma estrutura prévia que lhes daria sentido a partir da unidade que caracterizara a pertinência de todos os atos a um único sujeito. A liberdade exclui a justificação e que o homem pode ser responsável pelos seus atos sem que estes sejam justificados. A origem da responsabilidade está na liberdade e não na possível justificação.

4. A RELAÇÃO ALTERATIVA

Somos tão responsáveis pelo outro como somos por nós mesmos. Quando se afirma que a existência precede a essência não significa uma escolha que não seja responsável, pois demanda uma escolha que vai além da questão pessoal, atingindo de certa forma a questão social. Para Sartre ser livre não é fazer o que se quer, mas, a partir da facticidade, escolher o que se pode, tornando assim responsável pelo outro.

Tudo o que vale para mim vale para o outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do outro, o outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o outro, o outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-em-si, mas sim da relação recíproca e moventes, [...] o conflito é o sentido do ser-Para-outro. (SARTRE, 1997, p. 454)

O individual escolhe o homem que deseja ser e, portanto, o mundo que deseja viver, e ao fazer escolhas interfere no mundo e em outras liberdades. “Só o homem pode ser um inimigo do homem, só ele pode tirar-lhe o sentido de seus atos, de sua vida, porque só a ele, também, pertence o poder de confirmá-lo na existência, de reconhecê-lo efetivamente como liberdade.” (BEAUVOIR, 1970, p. 70)

Por sermos livres e termos escolhido o ser humano que desejamos ser, nesta eleição deve estar incluído os homens. Porém há muitos seres humanos que não são livres como nos propõe o autor. É justamente aí que entra um aspecto fundamental do pensamento sartreano e da filosofia da existência, que é a responsabilidade, não pela minha vida em particular, mas por todas as vidas. É exatamente isso que fala Perdigão:

Lutarei por dois princípios conjuntos: primeiro, ninguém pode ser livre se todo mundo não o for; segundo, lutarei pelo melhoramento do nível de vida e das condições de trabalho. A liberdade – não metafísica, mas prática – é condicionada pelas proteínas. A vida será humana a partir do dia em que todo mundo puder saciar sua fome e todo homem puder exercer um trabalho nas condições que lhe convém. Lutarei não apenas por um nível de vida melhor, mas também por condições de vida democrática para todos, pela libertação de todos os explorados, de todos os oprimidos. (PERDIGÃO, 1995, p. 155)

Vive-se em um mundo repleto pelo outro, não o encontramos somente pelo caminho, mas também encontramos nas significações das coisas, as quais têm significações que não foram conferidas pelo meu livre projeto:

Antes de nós, outros homens dotaram as coisas de um significado, estabeleceram um mundo de técnicas que não elegemos: nascemos já pertencendo a uma nação, uma família, uma língua, uma religião, uma classe social, uma coletividade previamente portadora de um sistema métrico e monetário, regulada por leis criminas, etc. (PERDIGÃO, 1995, p 98)

O ser humano ao escolher-se, escolhe também todos os homens, sendo assim impossível escolher o mal para o outro, nada pode ser bom pra mim sem que seja também para o outro. “Sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhido; escolhendo-me, escolho o homem” (SARTRE, 1973, p 13). O indivíduo torna-se um legislador pronto a escolher-se e a toda a humanidade, tendo assim total responsabilidade.

Os atos dos homens de boa-fé têm como último significado a procura da liberdade enquanto tal. [...] e ao queremos a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade do outro, e que a liberdade dos outros depende da nossa. [...] sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a liberdade dos outros; só posso tomar a minha liberdade como um fim se toma igualmente a dos outros como um fim. (SARTRE, 1973, p. 25)

O outro é essencial na existência humana, seria como um espelho, essa comparação do outro como espelho está bem explícito da peça “Entre quatro paredes”, o outro é por onde temos condição de ver que somos. Cabe ao homem escolher este mundo como seu, sua liberdade o faz escolher e guia, e transformar o mundo. O outro passa ser tanto um bem como um mal necessário.

Queremos a liberdade através de cada circunstância particular. E, querendo a liberdade, descobrimos que ela depende integralmente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida a liberdade, enquanto definição do homem não depende de outrem, mas, logo que existe um engajamento, sou forçado a querer; simultaneamente, a minha liberdade e a dos outros; não posso ter como objetivo a minha liberdade a não ser que me objetivo seja também a liberdade dos outros. (SARTRE, 1973, p. 19)

O pensamento do autor chama o ser humano à responsabilidade e a viver de modo autêntico, e é a partir da escolha que cada homem cria a si mesmo, e com isso cria o mundo em que está. E é por existir o outro que existe a ética e a moral, porém a conduta ética para o pensante sartreano não é pelo outro, mas sim uma consequência da liberdade e da responsabilidade individual. A ética sartreana é de dentro para fora, não tem influência exterior, é o próprio homem que, ao ser jogado no mundo, elege seus próprios valores.

CONCLUSÃO

O homem sartreano é aquele que se escolhe livremente, que cria a si mesmo. O homem não conta com valores ou leis, com modelos nem guias, ele escolhe ser a partir da liberdade. Apesar de surgirmos em um mundo já significado, vamos assumi-lo como nosso ao escolhê-lo:

O Para-si não primeiro homem para ser si mesmo depois, e não se constitui como si mesmo a partir de uma essência humana dada a priori; mais, muito pelo contrário, é em seu esforço para escolher-se como si mesmo pessoal que o Para-si mantém em existência certas características sociais e abstratas que fazem dele um homem; e as conexões necessárias que acompanham os elementos das essências humana só aparecem sobre o fundamento de uma livre escolha: nesse sentido, cada Para-si é responsável em seu ser pela existência de uma espécie humana. Mas precisamos esclarecer ainda o fato inegável de que o Para-si só pode escolher-se para-além de certas significações das quais ele não é origem. Cada Para-si, com efeito, só é Para-si escolhendo-se para-além da nacionalidade e da espécie. (SARTRE, 1997, P. 637-638)

Os projetos, as escolhas não têm nada de duradouro nem tão pouco de essencial, a não ser a liberdade, a qual constantemente renova e ou reassume, as escolhas feitas no passado, sendo assim a realidade humana, o eu, se caracteriza pelo fazer. “Assim a realidade humana não é primeiro para agir depois; mas sim que, para a realidade humana, ser é agir, e deixar de agir é deixar de ser” (SARTRE, 1997, P. 587). É a partir deste momento, onde o homem tem consciência de ser um sujeito livre, e percebe-se com liberdade, que o indivíduo se vê sozinho e responsável pelo seu próprio ser.

Sendo liberdade ser-sem-apoio em sem trampolim, o projeto, para ser, deve ser constantemente renovado. Eu escolho a mim mesmo perpetuamente, jamais a título de tendo-sido-escolhido, senão recairia na pura e simples existência do Em-si. A necessidade de escolher-me perpetuamente identifica-se com a perseguição- perseguida de que sou. (SARTRE, 1997, p. 591)

Se o homem não está determinado, é ele próprio quem configura sua existência a partir da sua realidade, sendo assim é pelo homem que os valores vêm ao mundo, o indivíduo cria a sua própria ética:

A partir do momento em que o homem se capta como livre e quer usar sua liberdade, qualquer que possa ser, além disso, sua angústia, sua atividade é joga: ele mesmo constitui, com efeito, o primeiro princípio, escapa a natureza naturada (*naturée*), estabelece o valor e as regras de seus atos e só admite pagar de acordo com as regras que colocou e definiu. (SARTRE, 1997, p. 710)

Nenhuma moral pode dizer como se deve agir concretamente, pois sempre a decisão será do indivíduo. Sartre rejeita toda moral tradicional, pelo fato de paralisar o ser humano, considerando-o como algo pronto e acabado, e justamente por considerar o homem livre e com poder de escolher-se que o autor recusa toda e qualquer moral tradicional.

O ser humano precisa inventar sozinho suas próprias leis, não está pré-estabelecidos no mundo e nem tem alguém para indicar um caminho, o homem precisa criar-se. Não existe caminho pronto a seguir, é necessário que nós o traçamos, nenhuma moral pode nos dizer como escolher, não podendo nos dizer como devemos ser, pois sempre quem terá que decidir somos nós mesmos. “você é livre; escolher, isto é, inventar. Nenhuma moral geral poderá indicar-lhe o caminho a seguir; não existem sinais no mundo” (SARTRE, 1973, p. 27)

Percebemos que Sartre rejeita toda a moral tradicional, por engessar o ser humano, considerando como algo dado, pronto e imutável, e justamente por considerar o homem

como um ser livre, com sua liberdade criadora, para escolher seus caminhos que Sartre vai contra toda e qualquer moral tradicional.

Destruindo todas as determinações: ética, moral, religiosa entre outras que Sartre desenvolve sua ética, onde o ser humano não tem como escapar de sua angustiante responsabilidade da escolha, diferente das condutas éticas pré-estabelecidas onde tudo já está definido e determinado. Nosso autor compara, inclusive, em *O Existencialismo é Humanismo*, a ética e ou a moral com uma obra de arte, pois em ambos os casos existem criação e invenção, não tem como ser decidido “a priori” e que ira se fazer.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **Moral da Ambiguidade**. Tradução: Ana Maria de Vasconcelos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Sartre: metafísica e existencialismo**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MARQUES, Dorli João Carlos. **Trabalhos acadêmicos: normas e fundamentos**. Manaus: EDUA e FSDB, 2006.

LAKOTOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PERDIGÃO, Paulo. **Sartre: existencialismo e liberdade. Uma introdução à filosofia de Sartre**. Porto Alegre: L e PM, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

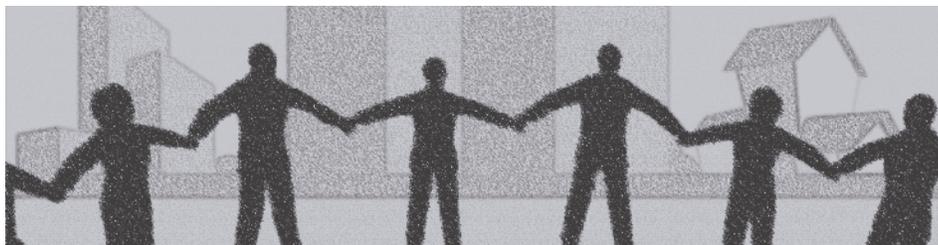
_____. **O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução: Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Obras consultadas

SARTRE, Jean-Paul. **O Muro**. Tradução. H. Alcantara Silveira. 3 ed. Rio de Janeiro: editora Civilização brasileira S.A.

_____. Jean-Paul. **A Náusea**. Lisboa. Publicações Europa-América, 1964.

_____. **Idade da Razão**. Tradução: Sérgio Millet. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.



A TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO SER HUMANO NA CONCEPÇÃO DE NICOLESCU, MARQUES E ROCHA FILHO ET AL.

Rosa Suzana Batista Farias¹ AldaLúcia Macedo dos Santos²
Paulo José Almeida de Souza³ Amarildo Gonzaga Menezes⁴

RESUMO

Este trabalho expõe a triangulação de três obras publicadas pelos autores: Basarab Nicolescu, *O Manifesto da Transdisciplinaridade*; Mário Osório Marques, *Educação nas Ciências* e João Bernardes da Rocha Filho et al., *Transdisciplinaridade: A natureza íntima da educação científica* sob diferentes perspectivas, como as similaridades e as diferenças entre elas, no intuito de se analisar e discutir distintamente cada uma das obras originando, dessa forma, algumas considerações a respeito da metodologia transdisciplinar. O objetivo do trabalho é triangular as obras de Nicolescu, Marques e Rocha Filho et al. no intuito de contribuir para a ressignificação do ser humano pós-moderno a partir de suas concepções. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de natureza bibliográfica descritiva de livros e artigos impressos e eletrônicos sobre o tema. Conclui-se que a triangulação remeteu à necessidade de rever paradigmas, já que o conhecimento científico adquirido, na verdade, é passível de mudanças.

Palavras-chave: Triangulação, obras, similaridades, diferenças.

ABSTRACT

This paper presents the triangulation of three published works by authors: Basarab Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, Mário Marques Osorio, in *Science Education* and João Bernardes da Rocha Filho et al. *Transdisciplinarity: The intimate nature of science education from different perspectives* as the similarities and differences between them

¹ Aluna do curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências na Amazônia.

² Aluna da disciplina Transversalidade e Ensino de Ciências, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia.

³ Aluno da disciplina Transversalidade e Ensino de Ciências, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia

⁴ Professor orientador Mestrado ensino de Ciências-UEA

in order to analyze and discuss each of the distinctly original works, thus some considerations about the transdisciplinary methodology. This study is the work of Nicolescu triangular, and Marques Rocha Filho et al. in order to contribute to the redefinition of the postmodern human being from its conception. The methodological procedures used were of a descriptive bibliography of books and printed and electronic articles on the subject. We conclude that the triangulation referred to the need to revise paradigms, since the scientific knowledge gained, in fact, is subject to change.

Keywords: Triangulation, works, similarities, differences.

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma abordagem das obras de três autores: *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, de Basarab Nicolescu; *Educação nas Ciências* de Mário Osório Marques e *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica*, de Rocha Filho, Nara Basso e Regina Borges no intuito de triangular as ideias contidas nas obras para analisar e discutir os resultados.

O artigo foi dividido em duas partes: Similaridades e Diferenças do desenvolvimento das ideias. A partir de uma resenha feita de cada obra, de se triangular as ideias de cada autor e se analisar os resultados encontrados, chegou-se ao seguinte problema: Como a transdisciplinaridade pode contribuir para a resignificação do ser humano pós-moderno a partir da concepção dos autores citados?

O Manifesto da Transdisciplinaridade, de Basarab Nicolescu aborda a importância de duas revoluções no século XX: a quântica e a informática. Para o autor, a revolução informática poderia fazer o ser humano mudar sua visão em relação à natureza, mas infelizmente, o desejo de se autodestruir e destruir o que lhe cerca é bem maior.

Na Educação nas Ciências, Mário Osório Marques considera a educação como uma interlocução de saberes, ou seja, numa dialética de conservação/transformação, não em simples troca de informações, mas na busca de entendimento compartilhado.

No livro *Transdisciplinaridade: A Natureza íntima da educação científica*, João Bernardes da Rocha Filho et al. falam sobre uma transdisciplinaridade que transcende as dimensões epistemológica, psicológica, didática, política e religiosa.

Nestas circunstâncias buscou-se compreender a discussão em perspectivas complementares dos referidos autores quanto aos aspectos relevantes da transdisciplinaridade na crítica ao cientificismo. Percebeu-se uma clareza em suas intenções ao fazerem abordagem no sentido de tentar desenvolver uma prática transdisciplinar, tendo em vista as problemáticas teóricas, epistemológicas que surgem na pós-modernidade como a departamentalização dos saberes.

Por fim, após análise das três obras, algumas considerações foram feitas resultantes da triangulação chegando-se a uma metodologia que pode ser utilizada em toda a área educacional, denominada transdisciplinar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Abordagem de Basarab Nicolescu Sobre o Conceito de Transdisciplinaridade a Partir da Obra “O Manifesto da Transdisciplinaridade”.

Nicolescu (2001) ao escrever o livro sobre o manifesto da transdisciplinaridade diz que é a: “transgressão das fronteiras entre as disciplinas”.

Nicolescu aborda a ideia de que as duas revoluções verdadeiras que atravessaram o século XX foram a quântica e a informática, embora não tenham contribuído para a mudança de visão do homem em relação à natureza, já que continua com o desejo de destruir tudo que está a sua volta.

Para o autor a revolução informática poderia melhorar a vida do homem, mas ele a está utilizando como meio de sobrevivência transformando-se em objeto de experiências em vez de partilhar conhecimentos.

Nicolescu divaga sobre o conhecimento científico que faz com que o ser humano deixe de lado o sentido da vida e da morte. Hoje se pode modificar geneticamente a espécie humana, mas isso não poderá desencadear a destruição biológica, material e espiritual do homem? Por isso, não se deve deixar para amanhã a mudança do pensar e do agir para salvar o planeta.

A noção metafórica, metafísica e mitológica de cosmo surge a partir do estudo sobre a mente humana obcecada pela ideia de leis e ordem que dão sentido ao Universo.

O surgimento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade veio com a necessidade de ligar as diversas disciplinas. Apesar de pretenderem ultrapassar as disciplinas, as finalidades permanecem limitadas à pesquisa disciplinar.

A complexidade é resultado das pesquisas e este é relatado pelo autor que lança a solução para o indivíduo adaptar-se aos conhecimentos adquiridos: a transdisciplinaridade.

Para Nicolescu (2001), o homem tomou conhecimento de todas as disciplinas, mas não alcançou o conhecimento pleno e a totalidade desse conhecimento. A transdisciplinaridade passa por todas as disciplinas procurando a compreensão, por meio da unidade do conhecimento ultrapassando, dessa forma, o pensamento clássico. A transdisciplinaridade abarca os vários níveis de realidade obtendo a lógica do terceiro incluído e a complexidade como meios sustentáveis da pesquisa.

Os componentes constitutivos mais importantes da transdisciplinaridade são o rigor e a abertura, conforme Nicolescu.

O terceiro incluído faz parte dos diversos níveis de Realidade. O autor dá continuidade ao aspecto humano, relacionando efetividade (níveis de Realidade) e afetividade (níveis de percepção), numa necessária harmonização entre o Sujeito e o Objeto como um dos desafios atuais para o homem.

Nicolescu (2001) afirma que o Objeto transdisciplinar é formado pelo conjunto dos níveis de Realidade e sua zona complementar de não-resistência. Para a transdisciplinaridade, então, a pluralidade complexa e a unidade aberta fazem parte da mesma Realidade. Esta, por sua vez é envolvida por um Princípio de Relatividade, com vários níveis de percepção. Daí se tem o Sujeito transdisciplinar constituído pelos níveis de percepção e sua zona complementar de não-resistência. Para a comunicação efetiva entre Objeto e Sujeito, as zonas de não-resistência devem ser idênticas propiciando um fluxo de informação nos níveis de Realidade correspondente a um fluxo de consciência nos níveis de percepção.

De acordo com o autor, dissolver-se a sociabilidade surgida dos laços sociais desfeitos é um dos sintomas da destruição humana apesar do homem se refazer equilibrando-se interiormente. A atitude transdisciplinar busca pontos de ligação, ou seja, novos laços sociais com base na inteligência humana.

O Manifesto da Transdisciplinaridade contribui com ideias próprias para a educação e potencializa os quatro pilares do novo tipo de educação proposto pela UNESCO através do Relatório Delors. São eles: Aprender a conhecer, faz ligação entre os saberes, a fim de ter importância no dia a dia; Aprender a fazer, o aprendizado transpõe limites; Aprender a Conviver, respeito às normas que regem as relações entre os seres, mas que antes, devem ser compreendidas, compartilhadas e validadas pela experiência interior de cada um; Aprender a ser, um aprendizado contínuo, tanto por parte dos educadores como dos educandos.

A ética, a estética, a sensibilidade e o cuidado com o corpo são muito importantes na educação transdisciplinar, pois mostram um novo tipo de inteligência que será capaz de contribuir na união da razão e da emoção fazendo com que o ser humano concilie efetividade e afetividade.

Ressurgir a Natureza é, para Nicolescu, fundamental, para isso ele propõe três aspectos para o seu modelo transdisciplinar: natureza objetiva, interligada ao Objeto transdisciplinar e a transnatureza, que compõe o campo do sagrado numa ligação entre Objeto e Sujeito transdisciplinares.

A transdisciplinaridade transgride tudo que se opõe dualmente, como: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, natureza e divino, simplicidade e complexidade, reducionismo e holismo, diversidade e unidade.

A física quântica, segundo Nicolescu (2001), nos traz a compreensão de que existe um *terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A – chamado de terceiro incluído*.

Nicolescu (2001) complementa o livro O Manifesto da Transdisciplinaridade evidenciando a atitude de que reconhecer o papel de nossa morte em nossa vida é compreender que uma pesquisa transdisciplinar pode existir e ser aplicada no mundo presente.

2.2 Abordagem de Marques Sobre o Conceito de Transdisciplinaridade a Partir da Obra “Educação nas Ciências”.

Considera-se a educação como interlocução de saberes sempre em reconstrução através das aprendizagens no mundo das tradições culturais e no mundo de vivências dos sujeitos singularizados, significando que a educação se cumpre numa dialética da conservação/transformação, não em simples troca de informações, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade. Interlocução é aprender a partir do que já se sabe, em direção a saberes outros, ampliados e mais consensuais.

Para Marques (2002) buscar a inserção da educação no universo da produção/reprodução viva dos saberes da vida humana em sociedade sempre em mutação é renunciar a outras referências tradicionais, optando por outros pressupostos ou de conceitos distintos de outras categorias de compreensão.

Depois de isoladas e fragmentadas as ciências se defrontam, no século XX, com o desafio de se recomparam na unidade perdida através de inter-relacionamentos e interdependências em novas bases, não de simples sujeição de umas a outras, mas de recomposição de suas especificidades na unidade de suas intercomplementaridades, desde que o mundo contemporâneo se faz crescentemente diversificado e plural ao mesmo passo que as distâncias nele se encurtam.

No paradigma da interlocução dos saberes as ciências, por mais especializadas que sejam, inscrevem-se no mesmo território comum que é vivido pelos homens, a cultura ambiente. Reconceitualiza-se o conhecimento enquanto processo intersubjetivo de entendimento compartilhado, em que o senso comum se torna ciência pela argumentação de uma comunidade de interessados nas questões em pauta e a ciência retoma ao leito do senso comum, reconvertida pela discussão pública dos resultados a que chegou e que de imediato passam a inferir na vida cotidiana das pessoas.

No mundo de hoje marcado pelas complexidades em que se conjugam em unidade as diferenciadas e a pluralidade, as ciências se fazem, ao mesmo passo, especializadas e interdependentes em complementaridades.

A partir da hipótese quântica e do princípio da incerteza, a própria física descobre, nos elementos mais simples em que apostara, complexidades desconcertantes, relações e interações insuspeitadas, limites e incertezas.

Entrar no cenário epistemológico da complexidade implica compreender que o conhecimento, qualquer que seja ele, é limitado e não oferece garantia absoluta de entendimento completo e definitivo sobre algo. A ciência não lida diretamente com a verdade e muito menos com toda a verdade. Ela é uma entre tantas outras formas do conhecer sempre em processo de reconstrução. E a chave da compreensão da complexidade está nas relações da parte com o todo e vice-versa, numa circularidade de interdependências, reciprocidades e complementaridades.

Pela pedagogia passam os problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação cultural. Como saber, a pedagogia vem mudando de forma: perde o caráter dogmático, invariante e supra-histórico, e se torna saber em transformações; liga-se à política, sem se fazer subalterna, assim como se liga à ciência e à filosofia, sem se deixar absorver; caminha para uma nova identidade plural, dialética, crítica.

Para tratar do conhecimento científico e educação assim se estabelece em espaço próprio: as escolas com seus níveis diversos de ensino, regras e procedimentos que delas fazem ambientes das aprendizagens formais sistemáticas. O conhecimento não mais se acomoda a uma determinada e exclusiva área do saber, faz complexo/plural e diferenciado, competindo à educação proceder por óticas e sistemas de referência irreduzíveis uns aos outros e expressos em linguagens distintas. O conhecimento se faz na linguagem em que os homens se entendem sobre si mesmos e seus mundos e exigem as ciências se façam elas intercomplementares, não mais na divisão epistemológica tradicional, mas na racionalidade plural das intersubjetividades.

Interlocução que se faça de saberes não apenas prévios, os saberes de cada um, sobretudo na participação de cada um e de todos na reconstrução de que resultem novos saberes, os saberes de cada específica comunidade de vida em cada determinada situação. A interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros, mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição de novo saber, de saberes outros.

Na mediação da docência em sala de aula se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos científicos delas adquirem vida ao serem assumidos na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado entre professores e alunos, sujeitos/atores do seu aprender juntos. Os alunos com seus saberes da vida e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado sob a forma escolar e, em função dela, na cultura e nas ciências.

A interlocução dos saberes prévios de alunos e professores somente se efetiva no confronto com as teorias vigentes em determinado momento histórico. Devemos conceber o papel da teoria na aprendizagem não como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos.

De um lado, a ciência e a técnica vencem a solidão criando um prolongamento de nós mesmos e uma sociedade; do outro, a poesia e a imaginação libertam-nos da servidão da história e das referências da memória, para fazer-nos descobrir mundos e coisas. O homem é ao mesmo tempo razão e imaginação.

A aprendizagem não se dá por simples acúmulo de informações, nem pela transmissão de “noções já empacotadas e como se fossem a última palavra” (cf. Cunha, 1972, p. 30). Dá-se ela pelo desenvolvimento das competências de relacionar, comparar, inferir, pela estruturação mais compreensiva, coerente e aberta às complexidades das articulações entre dados, fatos, percepções e conceitos.

No contexto global das relações em sala de aula situa-se a docência pela mediação, tanto da palavra pronunciada como da palavra acolhida pelo aluno.

Somente a prática da mesma linguagem em distintas situações permite um consenso mais efetivo ou o entendimento pôr todos compartilhados, sobre o sistema de relações conceituais com que operam. As aprendizagens assim se encadeiam segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes. Não se escalonam em linearidade mecânica, mas se exigem em reciprocidades e se constroem na espiral de suas recorrências e em ritmos de interiorização e de incidências no sentido das concretizações multideterminadas. Tornam-se, dessa forma, fundantes da reconstrução das aprendizagens a sistematização sequenciada e a recorrência dos conceitos que se articulam em níveis de maior densidade e abrangência.

2.3 Abordagem de Rocha Filho et al. Sobre o Conceito de Transdisciplinaridade a Partir da Obra “Transdisciplinaridade: A natureza Íntima da Educação Científica.

A obra “Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica dos autores João Bernardes, Nara e Regina da PUCRS tem a capacidade de causar uma mistura de inquietação e ao mesmo tempo de satisfação aos profissionais da Educação quando trata sobre a transdisciplinaridade. Os autores dão à transdisciplinaridade um tema tão novo por sinal, um status que transcende as dimensões epistemológica, psicológica, didática, política, religiosa remetendo, literalmente, a todos a uma profunda reflexão desde os mais íntimos anseios como profissionais da Educação ao que de fato se está levando para a sala de aula.

Essa abordagem tão íntima da transdisciplinaridade vai construindo uma visão que não isola o aluno, as pessoas, a sociedade, a vida e até o que a ela transcende. Pelo contrário, a articulação entre estas diferentes perspectivas da realidade, com destaque para o enfoque espiritual desta análise, apresenta uma estrutura bastante coerente e muito potente para a posterior elaboração de propostas educacionais nesta linha, pois se acredita que a escola poderia contribuir para a estruturação de vivências que reforcem atitudes consideradas mais recompensadoras em termos de qualidade de vida, posto que uma educação voltada para a vivência de valores pode instrumentalizar o cidadão para fazer escolhas mais conscientes e responsáveis, em uma perspectiva ampla de mundo, contribuindo para uma vida melhor para si e para a comunidade em que se está inserida.

Uma ação integrada entre professores que operem transdisciplinarmente é o meio mais eficaz de atingir estes resultados, pois o exemplo é o ensinamento mais poderoso que alguém pode dar. A ênfase na dimensão intelectual do conhecimento, desprovida de emoção e espiritualidade, favorece escolhas equivocadas e egoístas, que objetivam apenas atendimento de necessidades imediatas de prazer do ego iludido.

Os autores de forma encantadora invertem a lógica disciplinar, ou seja, partem de questões relevantes da vida, por natureza transdisciplinares, e daí para as disciplinas, ao contrário do que costuma ocorrer.

Fazendo uma análise por esse ângulo, talvez seja possível encontrar-se resposta para o questionamento “Mas por que os alunos odeiam tanto a escola a ponto de evitar quase inconscientemente cursos de licenciatura e bacharelado nas ciências?” e consequentemente apontar alternativas que possam mudar esse panorama. Na maioria das vezes, aquilo que é detectado pelos professores, especialistas e escolas como desinteresse, violência, incompreensão, etc., pode simplesmente ser uma reação dos estudantes à tendência para disciplinar/especializar o ensino, acreditando que a vida também é assim. Porém, os autores afirmam que apesar do contexto desfavorável, está claro que o professor é o agente educacional que tem poder de promover o interesse científico que pode afetar positivamente toda uma comunidade de alunos.

A ação educacional transdisciplinar se orienta para a construção do ser completo, não somente para a acumulação de conteúdos na memória, não somente para o treinamento de técnicas, não somente para a ação mecânica, mas sim para o desenvolvimento da capacidade de pensar criativamente e eticamente, e de agir segundo esse pensar, pois qualquer ação pedagógica, por mais equivocada, traz com ela sementes da transdisciplinaridade, mas essas ações impróprias e isoladas produzem poucos frutos porque o solo que deveria ser fecundado não foi revolvido.

Como os próprios autores afirmam, a transdisciplinaridade implica atitude muito mais do que ação, mas também não pode prescindir gesto. O professor transdisciplinar, na maior parte do tempo, atua de maneira interdisciplinar enquanto pensa transdisciplinarmente. A transdisciplinaridade é o reconhecimento, em última análise, de que é possível ser mais do que se é. Onde quer que pessoas lidem com pessoas, ou seja, em praticamente todas as profissões e situações da vida, o olhar transdisciplinar é um guia efetivo em favor da paz e da redução do sofrimento. A empatia que a transdisciplinaridade evoca cria elos mentais entre os seres, reduzindo as chances de que vigorem relações distorcidas pelas fraquezas humanas. Pessoas com essa perspectiva não roubam, porque sabem que seria o mesmo que tirar de si próprio o que lhes falta; não exploram, porque sabem que sentirão nelas mesmas o fardo pesado da subserviência; não matam, porque

sabem que toda ação contra a vida de um ser se reflete na pequena morte de todos os demais.

Ao final da leitura os autores traçam a principal conclusão que não é de cunho racional acadêmico: “Pela transdisciplinaridade o professor ama seus alunos como ama seus filhos, porque não consegue mais enxergar diferenças onde só existem semelhanças. Seus olhos foram abertos, e não voltarão a fechar”.

2.4 Triangulação: Similaridades e Diferenças das Obras de Nicolescu, Marques e Rocha Filho et al.

Analisando a obra de Nicolescu (2001), Marques (2002) e Rocha Filho, Basso e Borges (2007) referente a todas as perspectivas da transdisciplinaridade, percebeu-se a crítica dos autores em relação à fragmentação do conhecimento. Para eles, este é um desafio a ser enfrentado, pois se corre o risco de se continuar a entender o mundo de forma compartimentalizada e superficial. Isto tem causado insatisfação entre todos os envolvidos no processo educacional, já que este não corresponde à realidade.

Para os autores a educação científica é útil, pois deve haver sentido para a vida. O homem é um ser com espírito investigativo e criativo.

Nicolescu (2001) afirma que o entendimento mecanicista promove a morte da natureza não estando compatível com a ciência moderna em uma nova metodologia, a transdisciplinar, e Rocha Filho et al (2007) discute o analfabetismo afetivo, dentro dessa perspectiva. Este conceito foi desenvolvido na cultura ocidental, promovendo um distanciamento que dificulta o entendimento e a aceitação do estranho, do diferente, contribuindo para a desumanização.

Para Rocha Filho et al (2007) e Marques (2002) deve haver a interação do professor-aluno para uma aprendizagem significativa, com saberes do cotidiano. Para Nicolescu (2001) e Rocha Filho et al (2007), a educação integral do ser humano deve harmonizar efetividade e afetividade. Essas reflexões se situam no campo da didática das ciências, promovendo debates que discutem as visões deformadas das Ciências. Alguns especialistas ao tomarem em suas mãos o conhecimento entenderam que as disciplinas científicas superavam outras áreas e isto os deixou muito arrogantes.

No entender de Marques (2002) e Nicolescu (2001), há necessidade de pontes entre as diferentes disciplinas a fim de que possam se harmonizar construindo novos saberes, a partir de um só. Para todos os autores há o princípio da indeterminação e da incerteza e um percurso a ser feito para a alternativa epistemológica transdisciplinar que perpassa pelas representações dos diferentes níveis de realidade definidos por Rocha Filho et al (2007), como a multidisciplinaridade que focaliza a atenção de várias disciplinas sobre um objeto de uma disciplina; a interdisciplinaridade consistindo na transferência de um método de determinada disciplina para outra e a transdisciplinaridade entrelaçando os elos entre as disciplinas construindo um conhecimento integral e significativo.

Nicolescu (2001) apresenta propostas que dão corpo à prática transdisciplinar, que tem como objetivo formar cidadãos éticos, solidários e comprometidos com a sobrevivência do planeta. Rocha Filho; Basso; Borges (2007) requerem a implantação de uma equipe para operar transdisciplinarmente, retratando as mudanças internas necessárias, indo depois para as mudanças nas ações dos grupos que trabalham com o público.

Nesta perspectiva, Nicolescu (2001) é avesso à criação de novas disciplinas, isso seria contradizer o espírito transdisciplinar, já que para ele a transdisciplinaridade não é uma nova disciplina, muito menos os pesquisadores novos especialistas.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho desenvolvido nos remeteu à necessidade de rever paradigmas, já que o conhecimento científico adquirido, na verdade, é passível de mudanças a cada momento.

A discussão proposta pelos autores é um alerta à relação dos homens, seja entre si ou com o mundo mesmo diante de várias perspectivas e verdades ditas absolutas no processo de ensino aprendizagem. A busca por melhor qualidade de vida implica não somente a trajetória atual, mas também a evolução humana.

Compreendeu-se que as abordagens feitas são pertinentes à reflexão sobre as questões epistemológicas e práticas e podem conduzir a uma compreensão dos problemas locais e globais passando para a sociedade um conhecimento revisto.

É primordial saber o que está sendo proposto e para quem, já que o acesso à educação de qualidade deve ser de direito a todos os homens, de forma que atendam às expectativas e possam desenvolver uma postura crítica e responsável superando a barreira do individualismo, permitindo-lhes uma visão e atitude coletiva.

REFERÊNCIAS

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2001.

ROCHA FILHO, João Bernardes da; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MARQUES, MARIO OSORIO. **Educação nas Ciências**. 2002.

A revista Ethos e Episteme abre novas possibilidades alternativas e inovadoras do registro científico e acadêmico do processo de produção do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais.

O horizonte hermenêutico que ela propõe possibilita um distanciamento tal que lhe permite ousar na reflexão que pode ser estabelecida entre Ética e Conhecimento.

Sendo o Ethos uma ação e atitude de compromisso responsável para com o ser do outro, é orientador do sentido que deve ter o conhecimento produzido pela ciência. Isto quer dizer que o conhecer só faz sentido na direção de tornar a humanidade melhor.

Ethos e Episteme assume esse compromisso de permitir que o conhecimento seja disseminado e que a Ética possa ser balizadora dos saberes que devem ser construídos e divulgados a partir do compromisso com o BEM COMUM.

A Revista colocá-se à disposição de todos e todas que, produzindo conhecimento, possam divulgá-lo porque nos torna a todos melhores cidadãos e seres humanos mais comprometidos e completos.

