



Σ th ϕ s & Σ piste ϕ e

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Julho-Dezembro 2011

EDITORIAL.....	03
ARTIGOS.....	05
SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL (SAP): UMA DISCUSSÃO TEÓRICA NA PSICOLOGIA JURÍDICA.....	06
José Cavalcante Lacerda Junior, Mariana da Silva Hatta, Selma da Conceição dos Santos	
EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA PARA INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E CONCEITOS.....	23
Marcos André Ferreira Estácio, Diana Andreza Rebouças Almeida	
PREVENTIVIDADE, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL.....	33
Leyda Finalé de la Cruz, Ivette Ricardo Conde	
PROJETOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS, AM.....	42
Maria Clara Silva-Forsberg, Geancarla Coelho, Alcilene de Almeida	
O PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA APLICADO NA GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS ATRAVÉS DE PORTAL ELETRÔNICO.....	54
Jorge Emerson Prestes, Raimundo Nonato de Oliveira	
EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES A TRAVÉS DEL EXPERIMENTO PENSAMIENTO SISTÉMICO.....	68
Jesús Vila, Carlos Julio Sierra	
A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ENTRE O FAZER E O APRENDER.....	78
Maria do Perpétuo Socorro Bandeira Moraes, Marilda Picanço Lopes, Jorge de Menezes Rodrigues, Josefina Barrera Kalhil	
O CONCEITO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E SUA IMPLICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.....	87
Ataiany dos Santos Veloso, Patrik Marques dos Santos, Josefina Barrera Kalhil	
CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM OS PACIENTES DURANTE A INTERNAÇÃO NA CLÍNICA MÉDICA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO GETÚLIO VARGAS – HUGV.....	95
Lucilene Ferreira de Melo, Larissa Peixoto de Moura	
O CONTADOR PÚBLICO FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS E AOS DESAFIOS DA ACCOUNTABILITY.....	114
Wanessa Almeida Barros, Raimundo Nonato de Oliveira	



EDITORIAL

Neste número da *Ethos & Episteme* o leitor encontrará, inicialmente um tema que, gradativamente, destaca-se e insere-se nos estudos das Ciências Humanas, com ênfase no campo das Ciências Sociais e Jurídicas: A Síndrome da Alienação Parental. O artigo apresenta algumas discussões que gravitam em torno deste tema e suas implicações em relação aos sujeitos envolvidos – pais, filhos e profissionais – tendo a Psicologia Jurídica como embasamento de tal percurso.

Em seguida, há uma discussão sobre o currículo e as questões identitárias e multiculturais para a educação escolar indígena. O objetivo do trabalho foi compreender e analisar quais conceitos e noções de multiculturalismo e identidade estão presentes na educação escolar dos índios e como são vividos no cotidiano da escola.

Em Preventividade, Educação e Responsabilidade Socioambiental evidencia-se a necessidade de rever o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover, sob um modelo de Desenvolvimento Sustentável, a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos junto à qualidade de vida de todos.

Ainda sobre Educação Ambiental, apresentam-se as características e efeitos de dois projetos integrados de educação ambiental – o projeto “Agenda Ambiental” em uma escola municipal e o projeto “Aprendendo com a Natureza” em uma escola estadual - na ação de professores do ensino fundamental e o efeito destas na compreensão e familiaridade de seus estudantes para tratar as questões ambientais.

A pesquisa “o princípio da transparência aplicado na gestão dos recursos públicos do tribunal de contas do estado do Amazonas através de portal eletrônico” teve como objetivo demonstrar a importância ao atendimento do princípio da transparência na divulgação via portal eletrônico da gestão dos gastos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE/AM), com vistas à possibilitar o controle social.

Outra contribuição diz respeito à Avaliação nas Ciências experimentais através do pensamento sistêmico. Apresenta-se a avaliação como um processo fundamental ao ensino e a aprendizagem. Indica a importância da concepção sistêmica e sua contribuição ao processo educativo.

A educação em ciências e a educação matemática: entre o fazer e o aprender busca retratar o contexto da construção do conhecimento epistemológico tendo como fonte de desvelamento as ideias dos teóricos: Cachapuz, Santos, Appolinário, Maturana e Varela, Azevedo e Horgan pois os mesmos iluminam, teoricamente, a análise do processo de construção do conhecimento a partir da disciplina Filosofia da Ciência na Educação em Ciências.

Em seguida, os leitores são motivados a compreender e refletir sobre o conceito história da ciência e o seu impacto para a educação em ciências.

O tema seguinte é a família, analisa-se a relação familiares e pacientes durante a internação na clínica médica do Hospital Universitário Getúlio Vargas. A pesquisa averiguou a estrutura familiar dos pacientes internados, identificou o suporte familiar dos internados na clínica médica e descreveu as dificuldades encontradas pela família para o acompanhamento destes.

Finalizando tem-se o trabalho que aborda o papel do Contador público frente às exigências legais e aos desafios da *accountability* sob a perspectiva da utilização dos instrumentos contábeis na gestão pública brasileira a partir das ações governamentais originadas dos gestores públicos.

Espera-se que a leitura destes textos motivem os nossos leitores para a (re) construção e a divulgação de conhecimentos.

Profª. Meire Botelho
Vice-Diretora Acadêmica da FSDB

ARTIGOS





SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL (SAP): UMA DISCUSSÃO TEÓRICA NA PSICOLOGIA JURÍDICA

José Cavalcante Lacerda Junior* Mariana da Silva Hatta*
Selma da Conceição dos Santos**

Recebido em 08/05/11; Aceito em 15/07/11

RESUMO

Hodiernamente, os relacionamentos tornam-se cada vez mais instáveis e a configuração familiar vem ganhando novos contornos. É notória a evidência e propagação de um tema que, gradativamente, destaca-se e insere-se nos estudos das Ciências Humanas, com ênfase no campo das Ciências Sociais e Jurídicas: A Síndrome da Alienação Parental. Com efeito, a referida pesquisa objetiva apresentar algumas discussões que gravitam em torno deste tema e suas implicações em relação aos sujeitos envolvidos – pais, filhos e profissionais – tendo a Psicologia Jurídica como embasamento de tal percurso. Desta feita, o fundamento metodológico desta pesquisa foi o materialismo dialético, que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca tanto na natureza quanto na sociedade. Assim, a fim de discorrer acerca dessa temática, buscou-se entender as definições do que seja tal síndrome, organizando-a em três pontos: A Psicologia Jurídica como intersecção do Direito e da Psicologia; Síndrome da Alienação Parental: origem, conceituação e discussões e as implicações Psicossociais da Alienação Parental.

Palavras-chave: Psicologia Jurídica. Alienação Parental. Implicações Psicossociais.

ABSTRACT

In our times, the relationships become increasingly unstable and the family configuration has gained new contours. It is notorious the evidence and spread of a theme that gradually stands up and falls in the study of human sciences, with emphasis in the field of Social Sciences and Law: The Parental Alienation Syndrome. Indeed, this research aims to propose discussions revolving around this theme and its implications in relation to the

* Graduados em Psicologia, especialistas em Psicologia Jurídica.

** Graduada em Direito, especialista em Psicologia Jurídica.

subjects involved - parents, children and professionals - having the Forensic Psychology as the base of this route. This way, the methodological foundation of this research was the dialectical materialism that pervades the world of phenomena by their reciprocal action both in nature and in society. Thus, in order to argue about this subject, we sought to understand the definitions of what is this syndrome, organized into three sections: The Forensic Psychology as an intersection of Law and Psychology; Parental Alienation Syndrome: origin, concepts and discussions, and psychosocial implications of the Parental Alienation.

Keywords: Forensic Psychology. Parental Alienation. Psychosocial Implications.

INTRODUÇÃO

Polêmico e um tanto controverso, o tema Alienação Parental vem suscitando o interesse e a curiosidade de muitos, leigos e intelectuais, não só por se tratar de algo recente na literatura brasileira, mas também por sua constante recorrência na sociedade, notadamente no meio jurídico e psicológico.

Profissionais de saúde mental, como psicólogos, e do setor jurídico, como advogados e juízes, depararam-se com uma problemática, na qual um genitor aliena o filho contra o outro genitor. Essa conjuntura se constitui, de forma singular, no contexto de disputas de custódia de crianças, onde, comumente, vê-se o acirramento dos genitores em busca de pleitear a guarda do filho.

Imerso neste argumento, o referido tema gera em torno de si uma discussão teórica que compreende desde sua legalização, através do projeto de lei do deputado Régis de Oliveira, o qual considera a Alienação Parental como uma interferência promovida por um dos genitores na formação psicológica da criança para que repudie o outro, até a configuração da Alienação Parental enquanto síndrome que busca um enquadramento dentro do DSM-IV, conforme postula Richard Gardner.

Nesse sentido, o referido artigo objetiva apresentar algumas discussões que gravitam em torno da Síndrome da Alienação Parental (SAP) e suas implicações em relação aos sujeitos envolvidos – pais, filhos e profissionais – tendo a Psicologia Jurídica como embasamento de tal percurso. Para tanto, *a priori*, faz-se destacar o surgimento da Psicologia Jurídica como ponto de encontro do Direito e da Psicologia em torno da Justiça.

Assim, o presente artigo está organizado em três tópicos. No primeiro momento versará sobre Psicologia Jurídica como ponto de intersecção do Direito e da Psicologia. No segundo, dissertará sobre a Síndrome da Alienação Parental: origem, conceituação e discussões. Por fim, tratará sobre as implicações Psicossociais da Alienação Parental.

I. A Psicologia Jurídica como intersecção do Direito e da Psicologia

Dentro de um quadro histórico pode-se dizer que a primeira aproximação da Psicologia com o Direito ocorreu no final do século XIX, dando origem à prática denominada “Psicologia do Testemunho”. Esta objetivava verificar, através do estudo experimental dos

processos psicológicos, a fidedignidade do relato do sujeito envolvido em um processo jurídico (ALTOÉ, 2009).

A busca da veracidade dos fatos dava-se, sobretudo, através da aplicação de testes e, com base no resultado que estes apresentavam, buscava-se uma compreensão dos comportamentos passíveis de ação jurídica.

Constata-se, no exercício profissional dos psicólogos no âmbito judiciário, a predominância das atividades de confecções de laudos, pareceres e relatórios, no pressuposto de que cabe à Psicologia, neste contexto, uma atividade predominantemente avaliativa e de subsídio aos magistrados (ARANTES, 2004, p.22).

A intersecção da Psicologia junto ao Direito sofreu forte influência do positivismo, o qual privilegia somente aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis, surgindo daí a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável. Essa perspectiva, aliada ao método científico empregado pelas Ciências Naturais, conduziu Mira y Lopez (1945) a afirmar que a Psicologia “é uma ciência que, pelo menos, oferece as mesmas garantias de seriedade e eficiência que as restantes disciplinas biológicas” (MIRA Y LOPEZ apud BRITO, 2004, p. 224).

A prática profissional do psicólogo restringia-se, então, quase que exclusivamente, à realização de perícia, exame criminológico e parecer psicológico, que tomavam por base o psicodiagnóstico feito a partir de algumas entrevistas e testes psicológicos aplicados aos infratores, que invariavelmente implicavam na emissão de laudos com conteúdos evitados de preconceitos e estigmas em relação aos “criminosos” (ALTOÉ, 2009).

Visando a objetividade, a Psicologia transformou-se em instrumentalista, onde o psicólogo configurou-se como um “jugador”. Essa prática profissional causou mal-estar à nova geração de psicólogos, que preferiam ter menos implicação de si na ordem social, considerada injusta e excludente.

E ainda, a “redefinição” acerca de quem seria o “cliente” ganha um novo escopo. Se outrora o psicólogo seria “os olhos e os ouvidos do juiz” (BRITO, 2004, p. 225), o psicólogo jurídico, hoje, como mais um operador do Poder Judiciário define a Justiça como sendo seu “cliente”.

Conforme se verifica, atualmente, a Psicologia Jurídica está em constante expansão, pois tem sido incessantemente convocada, dentro de seu aspecto de ciência voltada para a “compreensão” do ser humano, a subsidiar as decisões que melhor atendam às demandas sociais e à Justiça.

Com efeito, é fato que o atual contexto social passa por significativas transformações, principalmente no âmbito familiar, onde um novo entendimento acerca do que seja família ganha novos contornos, mediante temas como separação e guarda, adoção por casais homoafetivos, alienação parental, etc.

Pela sutileza que envolve os relacionamentos dos familiares que buscam na Justiça uma resolução de suas demandas, a prática dos operadores da Justiça deve ser revestida de uma intervenção que comungue de um saber interdisciplinar que venha auxiliar a dirimir os conflitos que possam surgir.

As leis existem para normatizar as relações humanas. Com efeito, tais relações são permeadas de afetos, desejos, sentimentos, interesses, vontades e motivações que não estão restritas à aplicação do Direito, mas procuram um aporte no saber psicológico. Há

questões importantes que não estão somente na ordem da objetividade, mas também da subjetividade. Portanto, mesmo que se considere o casamento um contrato - negócio jurídico - ou uma discussão familiar por questões de pensão alimentícia, como tal, é preciso que haja uma escuta por trás desse discurso que fale de afetos, sentimentos, angústias e conflitos.

Neste âmbito, a atuação da Psicologia Jurídica configura-se como um “espaço” imprescindível para uma atuação interdisciplinar que vise à integralidade do sujeito. Reconhecida a sua complexidade no trato de temas conflituosos e a interdisciplinaridade dos ramos da ciência para o estudo e solução dos casos, a intervenção da Psicologia Jurídica em face da Justiça tem sido reconhecida como uma nova concepção de atuação que não fica mais restrita às situações de perito em disputa de posse, guarda e visitação de filhos.

Contrapondo-se à função de avaliador do melhor pai, sugere-se a instalação de uma equipe multidisciplinar junto aos juízos de família, rompendo, desta forma, com a atuação restrita à perícia. Deve a equipe de psicólogos priorizar um trabalho com os pais, a fim de que estes possam chegar a um acordo sobre o cuidado dos filhos, auxiliando-os na procura por respostas próprias sobre o significado de questões relacionadas à filiação, guarda, visitação, etc. Caberia ainda a essa equipe assessorar o atendimento a crianças e jovens envolvidos na disputa judicial (BRITO, 2004, p. 232).

O psicólogo jurídico, a serviço da Justiça, coloca seus conhecimentos à disposição do juiz (que irá exercer a função julgadora), assessorando-o em aspectos relevantes para determinadas ações judiciais, trazendo aos autos uma realidade psicológica dos agentes envolvidos que ultrapassa a literalidade da lei, tratando-se de uma análise aprofundada do contexto em que essas pessoas que acorrem ao Judiciário (agentes) estão inseridas.

Assim, entre as inúmeras práticas da operacionalização da Justiça é significativo reconhecer um novo modelo de responsabilidade parental que se apresenta na esfera da guarda compartilhada. A relevância da intervenção profissional em apoio psicológico aos filhos de casais em processo de separação da sociedade conjugal ou da união estável é imprescindível.

A averiguação oficiosa de paternidade prevista na Lei n.º 8.560, de 29 de dezembro de 1992, sob procedimento plenamente cabível e oportuno nos Juizados Informais de Família, cujo modelo pioneiro teve criação e funcionamento no Poder Judiciário do Estado de Pernambuco (Resolução n.º 150/2001, do TJPE), deve contar, para o êxito do reconhecimento espontâneo do filho, com a intervenção do psicólogo jurídico (ALVES, 2002).

Dessa forma, a atenção voltada à criança e ao adolescente configura-se como razão primordial dos operadores da Justiça. É importante entender que a criança é sujeito de direitos, conseqüentemente, goza de proteção.

A condição de sujeito de direitos é uma conquista recente da infância. A criança, historicamente vista como objeto a serviço dos interesses dos adultos, a partir do século XX, passa a ser compreendida como uma etapa do desenvolvimento humano. Vários documentos internacionais alertam para sua relevância, desencadeando a revisão das legislações, condutas e procedimentos adotados com o intuito de garantir direitos àqueles que ainda não atingiram 18 anos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em consonância com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, é considerada o divisor de águas, seguida, em 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (AZAMBUJA, 2009, p. 28).

A grande mudança advinda da criação do ECA é a transformação no enfoque de conceber crianças e adolescentes como pessoas de direito. Em vez de proteger a sociedade dos menores infratores, propõe-se, então, garantir proteção à criança e ao adolescente na condição de seres em desenvolvimento e não mais como meros objetos de medidas judiciais.

Dentro dessa perspectiva, a atuação da Psicologia Jurídica revestida de uma interdisciplinaridade deve levar em sua prática uma escuta clínica (no sentido de debruçar-se sobre) para com as demandas que emergem na operacionalização da Justiça, visando uma solução mais justa para os litígios que envolvam a problemática sociofamiliar.

Destarte, uma questão a ser estudada, refletida e discutida no âmbito da Psicologia Jurídica é a Alienação Parental, sobre a qual não há como dissociar a interveniência de outros profissionais para uma melhor compreensão dos fenômenos provenientes dos processos jurídicos, proporcionando uma visão humanística e holística acerca do sujeito que permeia o desate jurisdicional.

2. Alienação Parental: origem, conceituação e discussões.

2.1 Origem

O ser humano se constrói ao longo da história e sofre sua influência. Com efeito, a família, constitui-se como o primeiro núcleo em que este ser, o humano, se insere e se inscreve. É na família que o sujeito ao ser construído estabelece seu vínculo de socialização. O aspecto social o envolve, questiona-o e torna-se “canteiro” da obra que é o ser humano.

Faz-se lúcido destacar que não se pensa, aqui, em um modelo de família que a universalize, o que significaria naturalizar os eventos do mundo e da história, consequentemente, naturalizar o ser humano. Esse pressuposto rejeita a ideia de transformação, de singularidade, de questionamento e de confrontação, apresentando, ainda, um padrão único que abarca a todos. Mas, lembrar que a construção histórica do sujeito se dá num tempo e junto às instituições, dentre elas, a família.

Notadamente, as mudanças de comportamento em nossa sociedade alteraram, profundamente, o funcionamento da família. Se antes o pai se ocupava, primordialmente, com o sustento, hoje ele também se preocupa com a formação e criação dos filhos e, até mesmo, com os afazeres domésticos. Não é raro encontrar casos em que o homem abdica de seu trabalho para dedicar-se exclusivamente aos filhos, como também, não é raro encontrar casos em que a mulher é a principal ou única provedora do sustento da família.

Os padrões ou estruturas de convivência familiar, nos últimos anos, também mudaram. Quando da separação dos genitores, passou a haver entre eles uma disputa pela guarda dos filhos, algo impensável até algum tempo atrás. Era “comum” que os filhos ficassem sob a guarda da mãe, restando ao pai somente o “direito de visitas”. Hoje, todas as decisões relativas à família buscam salvaguardar o direito e a integridade de todos os membros, inclusive na conjuntura de separação e divórcio.

Nestes trinta e dois anos, a família experimentou mudanças significativas, envolvendo entre os filhos, independentemente de sua origem matrimonial ou não: a igualdade do homem e da mulher nas relações conjugais; o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e da prioridade absoluta à infância, entre outros (AZAMBUJA, 2010, s/p).

Conforme se verifica, as separações judiciais causam repercussões diretas na vida dos filhos. Alguns casais passam por essa situação sem grandes agravantes na vida de seus membros, ou seja, conseguem enfrentar a separação sem descuidar da proteção dos filhos. Outros, no entanto, fazem dessa situação um campo de disputa e exposição de conflitos que atingem diretamente os filhos, quando se refere a quem fica destinada a guarda.

Um dos mais sofridos e traumáticos ritos de passagem em nossa vida é o da separação conjugal. Alguns não conseguem transpor este ritual e viver o luto necessário. Se o casamento adoeceu é necessário fazer alguma coisa por ele, e pelos sujeitos ali envolvidos. Muitos não conseguem fazer um 'passe' e percorrer o – às vezes necessário – ritual da separação, e se entregam a uma eterna lamentação e sofrimento (PEREIRA, 2003, p. 362).

Observa-se em muitos casos que o guardião da criança possui dificuldade em elaborar adequadamente o luto da separação, gerando sentimento de abandono, que o faz sentir-se traído e rejeitado. O rompimento do relacionamento conjugal incide na configuração de um quadro de hostilidade, desencadeia uma verdadeira campanha para desmoralizar, humilhar e “destruir” o, agora, ex-cônjuge.

Nessa empreitada, cria-se uma conjuntura de situações que visa dificultar ao máximo ou a impedir a visitação, sem sequer preocupar-se com o desejo da criança. Induz-se, então, o filho a rejeitar o ex-cônjuge, alimentando neste filho os mesmos sentimentos de que ele se faz portador.

Inserido neste contexto de disputa de guarda é que emerge a Alienação Parental, um fenômeno que, de forma crescente, vem despertando cada vez mais a atenção de estudiosos dos conflitos familiares e da violência no âmbito das relações interpessoais, em virtude da recorrência com que a prática de tal fenômeno vem sendo denunciada (DIAS, 2008).

A esse processo patológico dá-se o nome de Alienação Parental, termo que passou a circular no meio judiciário após a publicação do artigo intitulado “*Recent Trends in Divorce and Custody Litigation*” por Richard Gardner em 1985.

2.2 Conceituação

Professor e Psiquiatra Infantil, Richard A. Gardner atuou nos Estados Unidos em casos de litígios que envolviam a custódia de crianças.

Gardner notou que existiam alguns pais e mães que no contexto da lide judicial deixavam claro por suas ações que o seu objetivo era alijar o outro genitor do convívio com a prole. Apontou também para o modo, muitas vezes sutil, com que certos pais e até profissionais induziam nas crianças respostas que visavam atender aos objetivos dos adultos (MOTTA, 2008, p. 36)

Dessa maneira, observa-se que no decorrer da separação do casal organiza-se um palco de “[...] vinganças recônditas relacionadas a conflitos subterrâneos inconscientes ou mesmo conscientes, que se espalham como metástases de uma patologia relacional e vincular”. (TRINDADE, 2007, p. 103)

Conforme Gardner:

A Síndrome de Alienação Parental (SAP) é um distúrbio da infância que aparece quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de

crianças. Sua manifestação preliminar é a campanha denegritória contra um dos genitores, uma campanha feita pela própria criança e que não tenha nenhuma justificação. Resulta da combinação das instruções de um genitor (o que faz a “lavagem cerebral, programação, doutrinação”) e contribuições da própria criança para caluniar o genitor-alvo. Quando o abuso e/ou a negligência parentais verdadeiros estão presentes, a animosidade da criança pode ser justificada, e assim a explicação de Síndrome de Alienação Parental para a hostilidade da criança não é aplicável (GARDNER, 2002, s/p).

Essa definição traz consigo dois aspectos indissociáveis da prática desenvolvida por Gardner. Um primeiro elemento diz respeito à atenção dispensada às crianças como vítimas da patologia. Isto significa dizer que o grau de instalação dos distúrbios irá depender do quadro sintomático que a criança demonstra e não de quanto o alienador tentou induzi-la no que diz respeito à implantação de falsas memórias. Uma outra situação diz respeito ao fato de a Alienação Parental ser desencadeada por genitores que “brigam” judicialmente pela custódia do filho (AGUILAR, 2008).

Nesta perspectiva, a SAP consiste em

um transtorno psicológico que se caracteriza por um conjunto de sintomas pelos quais um genitor, denominado cônjuge alienador, transforma a consciência de seus filhos, mediante diferentes formas e estratégias de atuação, com o objetivo de impedir, obstaculizar ou destruir seus vínculos com o outro genitor, denominado cônjuge alienado, sem que existam motivos reais que justifiquem essa condição. (TRINDADE, 2007, p. 102)

A nomenclatura SAP pode também ser conhecida como “Implantação de Falsas Memórias”. No entanto, autores como Fonseca (2006) e Aguilar (2008) a distinguem da Alienação Parental.

Segundo Fonseca:

A síndrome da alienação parental não se confunde, portanto, com a mera alienação parental. Aquela geralmente é decorrente desta, ou seja, **a alienação parental é o afastamento do filho de um dos genitores, provocado pelo outro**, via de regra, o titular da custódia. **A síndrome da alienação parental, por seu turno, diz respeito às seqüelas emocionais e comportamentais de que vem a padecer a criança vítima daquele alijamento (grifo da autora)**. Assim, enquanto a síndrome refere-se à conduta do filho que se recusa terminante e obstinadamente a ter contato com um dos progenitores, que já sofre as mazelas oriundas daquele rompimento, a alienação parental relaciona-se com o processo desencadeado pelo progenitor que intenta arredar o outro genitor da vida do filho. Essa conduta alienante, quando ainda não deu lugar à instalação da síndrome, é reversível e permite – com o concurso de terapia e auxílio do Poder Judiciário – o restabelecimento das relações com o genitor preterido. Já a síndrome, segundo as estatísticas divulgadas por Darnall, somente cede, durante a infância, em 5% dos casos (2006, p. 164).

Para Aguilar quando se fala em

Alienação Parental (AP) estamos a referir-nos a uma vasta variedade de sintomas que podem ser resultado de, ou estar associados com, um conflito entre um filho e o seu progenitor. Um filho pode chegar a distanciar-se do seu progenitor por causa do abuso físico, sexual, emocional ou de uma

negligência no seu cuidado ou num conflito familiar. [...] Outra diferença entre SAP e AP é o facto de que por detrás da AP não existe uma verdadeira síndrome – entendida como um conjunto de sintomas que, ocorrendo um simultâneo, caracterizam especificamente uma doença (2008, p. 72-73).

Nessa conjuntura, nota-se que os teóricos que abordam a temática da Alienação Parental, enquanto síndrome, sinalizam que a mesma apresenta um conjunto de sintomas que se configuram numa estrutura capaz de indicar uma mesma patologia.

Diante dessa situação, a criança, que ama o seu genitor, é levada a afastar-se dele, que também a ama. Isso gera contradição de sentimentos e destruição do vínculo entre ambos. Estando órfão do genitor alienado, acaba identificando-se com o genitor patológico, passando a aceitar como verdadeiro tudo que lhe é informado (DIAS, 2010).

O detentor da guarda, ao destruir a relação do filho com o outro, assume o controle total. Tornam-se unos, inseparáveis. O pai passa a ser considerado um invasor, um intruso a ser afastado a qualquer preço (DIAS, 2008). É nesse conjunto de situações que o alienador em sua trajetória de promover a destruição da imagem do antigo parceiro desenvolve suas manobras.

Assim, essa relação do cônjuge alienador e do alienado pauta-se por um jogo de manipulações, onde as “armas” psicológicas são utilizadas, como a assertiva de ter sido o filho vítima de abuso sexual. “A falsa denúncia de abuso retrata o lado mais sórdido de uma vingança, pois vai sacrificar a própria prole”. (GUAZZELLI, 2007, p. 121).

2.3 Discussões

Embora intimamente ligadas, Alienação Parental e Síndrome de Alienação Parental, uma é o complemento da outra. A Síndrome de Alienação Parental diz respeito aos efeitos emocionais e às condutas comportamentais desencadeados na criança que é ou foi vítima desse processo. Pode-se dizer, então, que são as sequelas deixadas pela Alienação Parental.

Enquanto não se instala a Síndrome, verifica-se que é possível a reversão da Alienação Parental, desde que ocorra o quanto antes uma intervenção terapêutica de profissionais da saúde mental e do judiciário, o qual favorece, legalmente, o restabelecimento do convívio com o genitor alienado. Porém, quando a Síndrome se instala, sua reversão ocorre em pouquíssimos casos.

Notadamente aqui é gerada uma discussão acerca do uso ou não do termo síndrome. O próprio Gardner se posicionou sobre tal situação, colocando o seguinte questionamento: É a SAP de fato uma síndrome? Ao que ele mesmo responde, destacando que

uma síndrome, pela definição médica, é um conjunto de sintomas que ocorrem juntos, e que caracterizam uma doença específica. Embora aparentemente os sintomas sejam desconectados entre si, justifica-se que sejam agrupados por causa de uma etiologia comum ou causa subjacente básica. Além disso, há uma consistência no que diz respeito a tal conjunto naquela, em que a maioria (se não todos) os sintomas aparecem juntos. O termo *síndrome* é mais específico do que o termo relacionado à *doença*. Uma doença é geralmente um termo mais geral, porque pode haver muitas causas para uma doença particular. [...] A síndrome tem clareza porque a maioria dos sintomas (se não todos) do conjunto manifestam-se previsivelmente juntos, como um grupo. Frequentemente, os sintomas parecem ser não relacionados, mas o são realmente, porque têm geralmente uma etiologia comum (GARDNER, 2002, s/p).

Considerando o exposto acima, Gardner (2002) expõe os seguintes sintomas que aparecem, quase sempre juntos, na criança:

1. **Uma campanha denegritória contra o genitor alienado:** a criança colabora diretamente na difamação e injúrias contra o outro cônjuge, trata-o como um desconhecido, de onde advém ódio e agressividade.
2. **Racionalizações fracas, absurdas ou frívolas para a depreciação:** as crianças apresentam fatos e episódios negativos do cônjuge alienador, onde suas justificativas possuem um teor de racionalidade e incompreensão para os mesmos. “As desculpas mais freqüentes em vítimas da SAP que encontrei na minha experiência **profissional** andavam em torno das *obrigações que os seus odiosos pais lhes impunham ou dos ataques a sua independência e sentimentos por eles*”. (AGUILAR, 2008, p. 39)
3. **Falta de ambivalência:** a criança alienada produz um único tipo de sentimento pelo seu outro genitor: o ódio; este sentimento para a criança é indiscutível.
4. **O fenômeno do “pensador independente”:** a campanha de injúrias para com o pai alienado, não advém mais de fora, isto é, do pai alienador, mas os argumentos difamatórios, agora, partem da própria criança que cria um pensamento autônomo diante da situação.
5. **Apoio automático ao genitor alienador no conflito parental:** o filho posiciona-se, invariavelmente, a favor do pai alienador, tornando-se um aliado fiel deste.
6. **Ausência de culpa sobre a crueldade e/ou a exploração contra o genitor alienado:** a criança não demonstra qualquer sinal de sentimento de culpa para com o genitor alienado. O agradecimento ou reconhecimento está sempre ausente da equação. Mas, sempre que o menor alienado encontre maneira de obter maiores vantagens econômicas do progenitor, ele não hesitará em utilizá-las. (IDEM, p. 45)
7. **A presença de encenações “encomendadas”:** cenas e cenários são fantasiados pela criança, a fim de que possa expressar suas vivências, mesmo que estas nunca tenham existido.
8. **Extensão da animosidade aos amigos e/ou à família do genitor alienado:** a criança passa a demonstrar ódio não somente pelo cônjuge alienado, mas por todos aqueles que estão à sua volta e compõem o seu círculo familiar.

Em sua construção teórica da Alienação Parental enquanto síndrome, “Gardner definiu desde logo três tipos de SAP, a que correspondiam três estágios de intensidade do processo de alienação” (AGUILAR, 2008, p. 57). Sua intenção é buscar uma classificação que facilite uma aproximação legal e psicoterapêutica. Sendo assim, Gardner apresenta três tipos de SAP, a saber:

Tipo Leve: caracteriza-se por apresentar poucos episódios de conflitos entre os cônjuges, onde já existe a campanha de difamação do alienador, mas ainda de pouca intensidade e constância, pois ainda há vínculos entre a criança e o outro progenitor; demonstrando interesse que os problemas conjugais sejam solucionados.

Tipo Moderado: Os conflitos e confrontos dos cônjuges começam a ser frequentes. Há a intensificação da campanha de difamação e as expressões sentimentais da criança

começam a tencionar em favor do alienador, havendo, desta forma, uma deterioração dos vínculos afetivos entre criança e cônjuge alienado.

Tipo Grave: “A campanha de difamação é extrema, contínua no tempo e no espaço. [...] Os sentimentos de ódio ou recusa para com o progenitor alienado são extremos, sem ambivalências, enquanto o outro progenitor é defendido e amado de modo absoluto e irracional, acima de qualquer razão” (IDEM, p. 60).

Com efeito, entre os estudiosos da AP, nem todos consideram a mesma enquanto síndrome. Entre eles encontram-se Escudero, Aguilar e Cruz (2008) que afirmam ser a SAP uma construção teórica embasada em falácias, uma vez que não está estritamente ligada aos parâmetros epistemológicos da ciência.

Lo novedoso del SAP, lo que lo hace especialmente distinto, y lo que quizás desconocen muchos profesionales, es que el término antepuesto de “síndrome” implica, de forma muy simplificada, la identificación de un único progenitor y un niño como *patológicos*, y la justificación judicial del cambio de custodia como “terapia”. Es por ello de suma importancia, la comprensión del SAP como un conjunto *inseparable* desde su definición como síndrome «puro» hasta la «terapia de la amenaza». Respecto a la existencia en la «realidad» del SAP, consideramos que éste no constituye una entidad médica ni clínica, pudiendo sólo entenderse como *modelo teórico* sobre una disfunción familiar en un contexto legal. La existencia del síndrome de alineación parental (SAP) sólo puede comprenderse como un constructo de naturaleza argumental, elaborado através de argumentos inválidos (falacias), tales como la aplicación de analogías, el pensamiento circular y la apelación constante a la autoridad (ESCUDERO, 2008, p. 305).

Os autores supracitados ainda trazem à baila de sua crítica, a incidência do efeito terapêutico que Gardner propõe, isto é, “la terapia de la amenaza”.

El señalamiento persistente sobre la *pureza* del SAP intenta significar que el SAP es el “síndrome” perfecto que alcanza lo que la mayoría de las entidades médicas no consiguen: un mecanismo de acción y unos agentes etiológicos definidos. El adoctrinamiento, como mecanismo de acción, es una premisa fundamental pues: justifica el cambio de custodia, señala a qué adulto y a qué menor se aplicará la “terapia de la amenaza”, y regulará los cambios en las medidas de actuación a través del “diagnóstico diferencial” con el que se evalúan permanentemente las reacciones de las personas diagnosticadas. La naturaleza “terapéutica” de esta terapia es argumentada por su creador, apelando exclusivamente a su autoridad y experiencia. [...] La mayor paradoja del SAP es que ayuda a generar las condiciones de un segundo SAP, sólo que ahora inverso contra el progenitor diagnosticado como alienador y sobre el niño, pero esta vez legalizado y tutelado por un especialista del SAP (ESCUDERO, 2008, p. 306-307).

Os autores concordantes com Gardner, como Aguilar (2008) e Fonseca (2006), levam em consideração nas suas obras a necessidade de trazer à discussão tal fenômeno, onde a criança fica “encurralada” diante de sua dependência emocional do genitor alienante, que a priva do contato e institui falsas memórias sobre o genitor alienado.

Assim, muitos teóricos, como Gardner, veem como avanço a possibilidade de se ter a inclusão da SAP na próxima versão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM IV, atualizada pela Associação Americana de Psiquiatria. Tal fato deverá encerrar a polêmica que se arrasta há mais de duas décadas, uma vez que críticos

julgam a Alienação Parental como síndrome vaga, fantasiosa e tecnicamente inexistente por nem sequer aparecer no referido Manual (PINHO, 2010).

3. As implicações Psicossociais da Alienação Parental

O tema Alienação Parental encontra-se em voga. Percebe-se que há uma constante preocupação acerca da necessidade de certificar e reconhecer a importância do mesmo. Sua incidência em processos judiciais demanda a necessidade de uma reflexão crítica, não apenas no que tange à terminologia, mas, principalmente, no que concerne às suas consequências em relação aos sujeitos implicados no processo - pais, filhos e profissionais.

3.1 Pais

As separações e os divórcios podem dar-se de diferentes maneiras e constituem um dos momentos de maior desestruturação de um sistema familiar e, se as pessoas que se separam possuem filhos, esse processo é muito mais conflituoso. Geralmente é num clima tenso e desfavorável que as famílias em processo de separação chegam aos consultórios e/ou ao judiciário.

Sempre existe um redimensionamento dos afetos, dos objetivos, dos planos de vida e dos projetos pessoais quando ocorre uma separação. Mas aquele que abandona, em geral abandona já por alguma razão, *a priori*: um projeto, uma fantasia de levar vida melhor, ou uma procura, via de regra, daquela incondicionalidade que o casamento vigente e a vida cotidiana dentro da relação não mais permitiam (FARKAS, 2003, p. 366).

Comumente, observa-se que o sujeito solicitante da separação, apóia-se no desejo de que “a partir de agora, tudo vai dar certo”. A busca por uma nova configuração existencial se baseia numa perspectiva de que, após a separação, “a vida irá ser bem melhor que agora”. Ao passo que o sujeito que, teoricamente, foi abandonado sente-se traído.

O que cada um, homem ou mulher, desenvolve a partir dessa angustiante questão é estratégico para recomeçar a vida. Muitos ficam no meio do caminho, entre a idealização do que perderam – muitas vezes é isso mesmo o que acontece – e um ódio extremo, que os leva a denegrir completamente a imagem que tinham um do outro, com um sofrimento inesgotável (IDEM, p. 367).

Situados nesta última perspectiva supracitada, encontram-se os pais que participam da SAP, os quais propagam este sofrimento através do uso da criança como via que causa dor no outro. Para Azambuja (2010) alguns pais conseguem enfrentar a separação sem descuidar da proteção dos filhos. Outros, porém, não só fazem deste momento um campo de batalha, como não poupam os filhos dos conflitos conjugais, utilizando-os como instrumentos para atingir o ex-companheiro de relação.

O genitor alienador estaria propenso a apresentar algum nível de desequilíbrio psicológico ou emocional, acompanhado de ansiedade. A auto-imagem estaria distorcida, vendo-se como vítima de um cruel tratamento dispensado pelo ex-cônjuge. Em resposta a esse estado peculiar de desequilíbrio

emocional, o genitor alienador promoveria a discórdia ou indiferença dos filhos para com o outro genitor, fazendo-os crer que o *alienado* seria o responsável pelo sofrimento de todos os familiares a partir da idéia de que foram abandonados (GARDNER apud AZAMBUJA, 2010).

Essa conjuntura reveste-se de um aspecto depressivo e de ódio, no qual o cônjuge alienador procura organizar sua relação para com o cônjuge alienado. As feridas deixadas pela separação ou divórcio se mantêm vivas e parecem nortear uma conduta pautada pela vingança e baixa autoestima, onde o ex-parceiro é tido como fonte desencadeante desse mal que, agora, apregoa sua vida.

Segundo Aguillar:

O campo das motivações dos progenitores alienadores foi outra das áreas largamente estudadas. Foi observado que a campanha de injúrias é usada para desviar a atenção para um problema superior com intenção de iludir problemas próprios do progenitor alienador – drogas, álcool, negligência, etc. Os sujeitos que mostram uma personalidade narcisista também têm sido objecto de investigação. Os indivíduos com este perfil de personalidade mostram um padrão geral de grandiosidade, necessidade de admiração e falta de empatia, mantendo um sentido grandioso de auto-importância, sendo habitual que sobrevalorizem as suas capacidades e exagerem os seus conhecimentos e qualidades. Um perfil como este correlacionar-se-ia com as observações de progenitores alienadores que, considerando os danos sofridos quando da ruptura familiar (por exemplo, uma infidelidade), projectariam no progenitor alienado as culpas da sua situação, centrando nele a origem do dano narcisista (2008, p. 99-102).

Outro aspecto que pode emergir dentro deste contexto de alienação é o fato de o pai alienador ter como finalidade extrair maior ganho financeiro, ou mesmo outro tipo de benefícios afins, à custa do distanciamento do filho do pai alienado. “Em circunstâncias como essas, se o genitor alienado resistir à chantagem, as portas para a síndrome estarão abertas” (FONSECA, 2006, p. 164).

E o pai alienado, como se organiza nesta conjuntura?

Para Aguillar:

Muitas vezes é muito difícil para um progenitor manter a compostura perante as vexações que sofre da parte do seu ex-cônjuge ou do seu filho. O progenitor alienado deve fazer um esforço para não entrar nos ataques e vexações de que é objecto. Se estes vêm do filho, é recomendável que mantenha as distâncias, com a intenção de não perder as estribeiras, recordando a harmoniosa relação que tinham antes do problema. Uma vez conseguido isto, é fortemente recomendável que se lembre de onde vem realmente esse ataque. O filho não é senão um instrumento, uma arma que com o tempo se pode transformar em infantaria, mas a nossa principal necessidade é que esse passo não seja dado (2008, p. 134-135).

4.2 Filhos

Muitos pais tentam, negociam, um relacionamento amigável na separação para proteger a vida emocional e afetiva dos filhos. Porém, de acordo com Cerveny (2006), alguns autores não acreditam em separações amigáveis, pois acham que toda separação traz alguma consequência desagradável.

Ressalta aquilo que todos nós que lidamos com famílias em litígio conjugal sabemos: não existe divórcio que seja bom para os filhos! Ele pode somente ser ruim ou menos ruim, mesmo quando dizemos que é mais saudável para os filhos viverem com os pais separados do que em constantes brigas (CERVENY 2006, p. 88).

Nessa perspectiva, considera-se que a separação dos pais é vista pelos filhos como uma traição, pois a ideia é que os pais viverão eternamente juntos, felizes e cuidando de sua prole.

Os filhos na sua maioria percebem a ausência do cônjuge que sai de casa e cobram sua presença. Esse pai ou mãe mais distante, que perde o contato permanente com o filho, vai ter a mesma sensação do filho, transformando-se em figura decorativa nas festas e comemorações, sem intimidade necessária para desenvolver a relação de parentalidade. “As separações ditas litigiosas, na maioria dos casos envolvem questões de guarda, herança, aspectos financeiros e é muito difícil dar alguma proteção emocional para os filhos neste cenário conflituoso” (IDEM, p. 85).

Verifica-se que os filhos passam a ser depositários dos conflitos parentais ou familiares e nessa situação acabam por apresentar sintomas físicos e psíquicos decorrentes da fase da pré-separação dos pais. É muito difícil numa situação de divórcio mal elaborado dos pais, os filhos lidarem com as suas lealdades, porque, estar ao lado de um dos pais significa para o outro estar contra ele.

Cerveny apresenta uma possibilidade de atuações psicológicas nesta dinâmica, onde o filho é alvo do processo, são elas: “1) o reconhecimento da realidade da separação conjugal e 2) distanciar-se do conflito conjugal” (2006, p. 91).

Portanto, para que isto aconteça faz-se necessário que os pais estejam engajados na percepção para com seus filhos, pois de acordo com a autora:

Para que os filhos possam realizar a difícil tarefa de distanciar-se do conflito conjugal eles necessitam da ajuda dos pais e uma forma de dar essa ajuda é evitar a cumplicidade. Gilberei (2005) a esse respeito nos diz que quando os pais pedem aos filhos que silenciem sobre algo para um deles (... não conte isso para seu pai/sua mãe) a relação parental/filial se transforma num vínculo de amizade e cumplicidade. Além de que o adulto perde a capacidade de manter-se como uma figura de apego seguro quando o filho necessitar de proteção (CERVENY 2006, p. 92).

Porém, quando isto não acontece e um dos ex-cônjuges passa a utilizar o filho como propriedade sua e o treina para romper os laços afetivos com o outro genitor, criando fortes sentimentos de ansiedade e temor em relação a este surge o que chamamos de Síndrome de Alienação Parental.

Essa situação traz consigo uma série de consequências e desencadeantes que implicam, e perduram, na vida da criança.

Essa alienação pode perdurar anos seguidos, com gravíssimas consequências de ordem comportamental e psíquica, e geralmente só é superada quando o filho consegue alcançar certa independência do genitor guardião, o que lhe permite entrever a irrazoabilidade do distanciamento a que foi induzido (FONSECA, 2006, p. 163).

As sequelas emocionais decorrentes da Alienação Parental são obtidas por meio de um trabalho incessante levado a efeito pelo genitor alienante, seja ela por meio de lavagens cerebrais, seja por discursos atentatórios à figura do ex-cônjuge.

Fonseca destaca que:

Outro meio de manobra para excluir o outro genitor da vida do filho é a mudança de Cidade, Estado ou País. Geralmente essa transferência de domicílio se dá de modo abrupto, após anos de vida em local ao qual não apenas o genitor alienante encontrava-se acostumado e adaptado, como também a criança que, de inopino, vê-se privada do contato com o progenitor alienado, com os familiares, com os amiguinhos, com a escola a que já se encontrava integrada, etc. E tudo em nome de vagas escusas: melhores condições de trabalho ou de vida, novo relacionamento amoroso com pessoa residente em cidade diferente e, quase sempre, distante, etc. Nesses casos, adverte Gardner, o juiz deve se mostrar muito atento, para verificar quando se trata de mudança ditada por motivos reais e justificados ou quando ela não passa de subterfúgio para afastar o outro genitor do filho (2006, p. 165).

Nesse sentido, há casos, em que o próprio Poder Judiciário atua em favor do cônjuge alienante

Muitas vezes, a resistência oferecida pelos filhos ao relacionamento com um dos pais é tamanha, que a alienação parental acaba por contar, inclusive, com o beneplácito do Poder Judiciário. Não raro, diante dessa circunstância, alguns juízes chegam até mesmo a deferir a suspensão do regime de visitas. É o quanto basta para que se tenha a síndrome instalada em caráter definitivo (FONSECA, p. 165).

Dessa feita, uma vez identificado o processo de alienação parental, é importante que o Poder Judiciário aborte seu desenvolvimento, impedindo, dessa forma, que a síndrome venha a se instalar.

4.3 Profissionais

O assunto em prospecção exige dos profissionais das áreas envolvidas um conhecimento mais aprofundado e complexo, inserindo-se no campo da interação entre tais saberes, bem como no campo do cuidado para com os sujeitos litigantes.

É de fundamental importância que os juízes se deem conta dos elementos identificadores da Alienação Parental, determinando, nesses casos, rigorosa perícia psicossocial, para então ordenar as medidas necessárias para a proteção do infante.

De acordo com Fonseca:

Identificar a alienação parental e evitar que esse maléfico processo afete a criança e se converta em síndrome são tarefas que se impõem ao Poder Judiciário, que, para esse fim, deverá contar com o concurso de assistentes sociais e, principalmente, de psicólogos. Por sua vez, ao advogado que milita na área do direito de família, quando procurado pelo genitor alienante para a defesa de seus direitos, tarefa de menor dificuldade e importância não lhe é destinada.

Quando está patente o processo de alienação parental, promovido pelo progenitor alienante, não se permite aos advogados, em nome de uma suposta defesa de seus direitos, prejudicar aquele que é, em tais casos, o interesse maior a ser protegido: o do menor. Em tais situações, a recusa ao patrocínio da causa do progenitor alienante impõe-se, também por força do comando constitucional que erige à condição de dever da sociedade

– e, por conseguinte, de todo e qualquer cidadão, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à convivência familiar (2006, p. 168).

A síndrome, uma vez instalada no menor, resultará, quando adulto, em um grave complexo de culpa por ter sido cúmplice de uma grande injustiça contra o genitor alienado. Por outro lado, o genitor alienante passa a ter papel de principal e único modelo para a criança que, no futuro, tenderá a repetir o mesmo comportamento.

Fonseca relata que:

Os efeitos da síndrome podem se manifestar às perdas importantes – morte de pais, familiares próximos, amigos, etc. Como decorrência, a criança (ou o adulto) passa a revelar sintomas diversos: ora apresenta-se como portadora de doenças psicossomáticas, ora mostra-se ansiosa, deprimida, nervosa e, principalmente, (...) agressiva, depressão crônica, transtornos de identidade, comportamento hostil, desorganização mental e, às vezes, suicídio. É escusado dizer que, como toda conduta inadequada, a tendência ao alcoolismo e ao uso de drogas também é apontada como consequência da síndrome (2006, p. 166).

Assim, a instalação da Alienação Parental é considerada um comportamento abusivo, tal como aqueles de natureza sexual ou física. Em grande parte dos casos, a Alienação Parental não afeta apenas a pessoa do genitor alienado, mas também todos aqueles que o cercam: familiares, amigos, serviços, etc., privando a criança do necessário e salutar convívio com todo um núcleo familiar e afetivo do qual faz parte e ao qual deveria permanecer integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alienação Parental é um tema de relevante importância na atualidade, tanto no que diz respeito ao âmbito da Psicologia Jurídica como na esfera social. A demanda de pais que brigam na justiça pela guarda dos filhos constitui uma realidade de nossa sociedade, que implica em transformações psíquicas, jurídicas, emocionais e subjetivas na forma de ser dessa família.

Aos olhos da lei, a família deve fornecer proteção a cada membro de sua família, e quando isso não acontece, os membros da sociedade devem assumir essa proteção buscando denunciar o mau-trato, preservar o bem-estar físico, mental e social dessa criança. Porém, nem sempre isso é fácil, ou até mesmo feito, afinal, proteger uma criança de uma ação nociva de um pai ou uma mãe que a use para sua vingança pessoal é, na maioria das vezes, intervir em um campo de relações complexas.

Isso se dá pela própria relutância neurótica de não se assumir que há genitores que usam seus filhos para amenizar suas angústias, decorrentes de uma relação findada, a fim de promover retaliações contra seu ex-cônjuge ou companheiro.

Centrados em suas próprias feridas narcísicas, os pais alienadores não levam em consideração os impactos da dissolução da união que os filhos também vivem, impondo uma carga muito pesada sobre um ser em desenvolvimento, que necessita de amparo, proteção e amor de ambos os pais, pois além de sofrer pela separação dos pais, a criança ainda vivencia uma campanha contra o outro genitor, ao ponto de ser conduzida a acreditar que sofreu abusos e que foi por ele abandonada.

Desta maneira, ao genitor alienador, será preciso dispor de ajuda para resolver sua dor com profissionais de psicoterapia; ao genitor alienado, precisaria da tutela jurisdicional que lhe permita reverter o quadro de injusta separação daquele filho que ama e que dele precisa para desenvolver-se de forma equilibrada e completa; e à criança, precisa de ambos os pais para ter seus referenciais, para ter modelos de conduta para seguir, para sentir-se segura e protegida.

Assim, entender que a criança é sujeito de direitos e que temos a clara obrigação de zelar por sua proteção, pleno desenvolvimento e felicidade, é um trabalho e um exercício que nos cabe como cidadãos. Repensar sobre o papel da família na atualidade, entender a dinâmica das relações entre seus membros e, mormente ao judiciário, é dever tanto dos profissionais da área, quanto de todos que compõem nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, José Manuel. **Síndrome de Alienação Parental: filhos manipulados por um cônjuge para odiar o outro**. Tradução de Eduardo dos Santos. Caleidoscópio_Edição e Artes Gráficas, SA: Portugal, 2008.

ALTOÉ, Sônia. **Atualidade da Psicologia Jurídica**. Disponível em: http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/psicologia_juridica.pdf. Acessado no dia 15 de julho de 2009.

ALVES, Jones Figueiredo. **Psicologia aplicada ao Direito de Família**. Jus Navigandi, Teresina, ano 6, n. 55, mar. 2002. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2740>. Acessado no dia 04 de julho de 2009.

ARANTES, Esther Maria M. **Pensando a Psicologia Aplicada à Justiça**. IN: GONÇALVES, H.S.; BRANDÃO, E.P. (Orgs.) *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2004.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Síndrome de Alienação Parental**. Disponível em: <http://www.escoladajuris.com.br/cam/sindromedealienacaoparental.pdf>. Acessado no dia 30 de abril de 2010.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **A inquirição da vítima de violência sexual intrafamiliar à luz do melhor interesse da criança**. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção*. Brasília-DF: CFP, 2009.

BRITO, Leila M.T. **Rumos e Rumores da Psicologia Jurídica**. IN: MANCEBO, Deise; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

CERVENY, Ceneide (Org.). **Família e...** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DIAS, Maria Berenice. **Síndrome da Alienação Parental, o que é isso?** In: ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MÃES SEPARADOS (Org.). *Síndrome da Alienação Parental*. Porto Alegre: Equilíbrio, 2008.

ESCUADERO, Antonio; AGUILAR, Lola; CRUZ, Julia de la. **La lógica del Síndrome de Alienación Parental de Gardner (SAP): “terapia de la amenaza”**. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. 2008, vol. XXVIII, n.º 102, pp. 283-305. Disponível em: Acessado no dia 30 de abril de 2010.

FARKAS, Melaine. **O luto de uma separação**. In: GROENINGA, Giselle Câmara; PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Direito de Família e Psicanálise: rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FONSECA, Priscila Maria Pereira Corrêa. **Síndrome de Alienação Parental**. Pediatra (São Paulo) 2006; 28(3)162-8. Disponível em: <<http://www.pediatrinsaopaulo.usp.br/upload/pdf/1174.pdf>>. Acessado no dia 30 de abril de 2010.

GARDNER, Richard. **O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de Alienação Parental (SAP)?** (2002). Tradução de Rita Rafaeli. Disponível em <<http://www.escoladaajuris.com.br/cam/sindromedealienacaoparental.pdf>>. Acesso em 19/12/2009.

GUZZELLI, Mônica. **A falsa denúncia de abuso sexual**. In: DIAS, Maria Berenice (Org.). Incesto e Alienação Parental: realidades que a Justiça insiste em não ver. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais e Instituto Brasileiro de Direito de Família, 2007.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. **A Síndrome da Alienação Parental**. In: ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MÃES SEPARADOS (Org.). Porto Alegre: Equilíbrio, 2008.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Separações e rituais de passagem**. In: GROENINGA, Giselle Câmara; PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Direito de Família e Psicanálise: rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

PINHO, Marco Antônio Garcia. **Prática da Alienação Parental exige mais estudo** (2010). Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2010-jan-23/coibir-alienacao-parental-preciso-empenho-especialistas?pagina=4>>. Acessado no dia 03 de abril de 2010.

TRINDADE, Jorge. **Síndrome de Alienação Parental (SAP)**. In: DIAS, Maria Berenice (Org.). Incesto e Alienação Parental: realidades que a Justiça insiste em não ver. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais e Instituto Brasileiro de Direito de Família, 2007.



EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA PARA INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E CONCEITOS

Marcos André Ferreira Estácio¹

Diana Andreza Rebouças Almeida²

(Recebido em 08/06/2011; Aceito em 12/12/2011)

RESUMO

A discussão sobre o currículo e as questões identitárias e multiculturais para a educação escolar indígena devem ser compreendidas enquanto construções sócio-históricas. O objetivo do presente trabalho foi compreender e analisar quais conceitos e noções de multiculturalismo e identidade estão presentes na educação escolar dos índios e como eles são abordados e vividos no cotidiano da escola. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Identificou-se na pesquisa que o cotidiano escolar dos índios não difere de outros espaços escolares. Contudo, o conhecimento da cultura e da identidade indígena é necessário para não se incorrer no erro de análises destituídas de um contexto histórico e cultural específico. A pesquisa apontou para um desafio a ser alcançado pelos povos indígenas: vivenciar no cotidiano de suas escolas um currículo que favoreça a construção da identidade e o respeito às diferenças de multiculturais e pluriétnicas.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Escolar Indígena; Currículo; Multiculturalismo; Identidade.

ABSTRACT

The discussion about the curriculum and the multicultural and identity issues for indigenous education should be understood as a socio-historical constructions. The objective

¹ Mestre em Educação. Professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas – UEA e professor substituto da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, Brasil. E-mail: mestacio@uea.edu.br

² Bacharel em Serviço Social e especialista em Políticas Públicas de Gestão de Seguridade Social. Assistente Social da Secretaria Municipal de Saúde de Manaus – Semsu e da Secretaria de Estado da Saúde do Amazonas – Susam, Brasil. E-mail: dianaandreza@bol.com.br

of this study was to understand and analyze what concepts and notions of multiculturalism and identity are present in the school education of the Indians and how they are raised and lived in the school routine. Methodologically, we opted for qualitative research literature and documents of the type. Identified in the research, the daily school life of the Indians, no different from other school spaces. However, knowledge of indigenous culture and identity are required not to fall into the error analysis devoid of a specific historical and cultural context. The research pointed to a challenge to be achieved by indigenous peoples: experience in their daily school curriculum that encourages the construction of identity and respect for differences of multicultural and multiethnic.

Keywords: Diversity, Indigenous Education, Curriculum, Multiculturalism, Identity.

1. INTRODUÇÃO

As primeiras experiências escolares com os indígenas brasileiros datam do início da colonização portuguesa, no século XVI, e ocorreram em um contexto onde o poder político e econômico e a evangelização eram indissociáveis, cabendo aos jesuítas realizar a catequese dos índios e promover a educação escolar em geral. A “proclamação da independência” e o surgimento da monarquia no Brasil não trouxeram mudanças significativas na área educacional em relação aos índios, continuando a ser realizada nos moldes tradicionais da catequese, agora não mais pelo exclusivismo jesuítico, mas também por outras ordens religiosas.

O advento da República representou uma continuidade em relação à fase anterior, não acarretando mudanças no âmbito da educação para o indígena, pois na Constituição de 1891, ela foi ignorada. Ao longo do século XX, a relação do Estado brasileiro com as comunidades indígenas pautava-se pela política integracionista, sendo os índios preparados para ingressarem na “civilização”. Tais ações propiciaram o fim da diversidade étnica e cultural e o marco dessa política foi a criação, em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI, incumbida da proteção e pacificação das populações indígenas por meio da centralização da política indigenista e de estabelecer núcleos de colonização e mão de obra sertaneja para a ocupação territorial do país.

Nos anos 50, no século XX, iniciou-se a discussão da necessidade de se repensar o perfil das escolas indígenas, mas as alterações propostas restringiram-se à adequação do ensino regular às diferentes fases do contato entre os índios e a dita civilização. Na década de 60, incorporaram-se certos avanços à política indigenista, com a ratificação, pelo Brasil, da Convenção n.º 107, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que dispõe sobre a proteção e integração das populações indígenas, tribais e semitribais; pela aprovação do Estatuto do Índio – Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973; e também a Portaria Funai n.º 75/N, de 06 de julho de 1972, a qual versa sobre o ensino bilíngue.

Assim, a partir deste último instrumento legal, o *Summer Institute of Linguistics* – SIL, presente no Brasil desde 1953, firmou convênios com a Fundação Nacional do Índio – Funai, a qual substituiu o Serviço de Proteção ao Índio – SPI a partir de 1967, e ampliou os trabalhos linguísticos e escolares no interior de dezenas de aldeias indígenas. Logo, desde 1956, o SIL, com permissão do SPI, que já desenvolvia projetos de educação para

as comunidades indígenas do Brasil, durante as posteriores décadas praticamente ditou as regras sobre educação para os indígenas. Baseado na educação bilíngue, o modelo proposto pelo SIL assemelhava-se ao de qualquer missão tradicional: conversão dos gentios e a salvação de suas almas (RIBEIRO, 1962).

Os anos 70 marcaram um período de experiências contraditórias na área da educação escolar indígena. Parcelas influentes do aparelho estatal e diferentes instituições religiosas e indigenistas opuseram-se a perspectiva integracionista e à presença do SIL em áreas indígenas e defenderam uma escola guiada pelo respeito às culturas indígenas e aos seus projetos de futuro; iniciando, assim, os primeiros movimentos de organização, a busca de representação e a defesa dos seus interesses. E ao mesmo tempo em que se organizavam, politicamente, para defender o direito as terras, os indígenas discutiram propostas de uma escola que respeitasse às formas próprias de organização sociocultural de suas comunidades e sociedades, ou seja, uma instituição escolar em oposição à política de integração e construída a partir de uma perspectiva educacional específica e diferenciada.

A luta dos povos indígenas e as experiências de educação escolar indígena, implementadas pelas entidades e organizações não-governamentais, somada à força do movimento das organizações em defesa da causa indígena, contribuíram para que se alcançassem as conquistas constitucionais de 1988. Essa Carta Magna reconheceu o direito de organização, de manifestação linguística e cultural, de ser e de viver segundo os seus próprios projetos de sociedade.

O texto constitucional rompeu com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica, estabelecendo um novo paradigma baseado na possibilidade de pluralismo, pois “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231). Ela também superou a tradição de tratar os índios enquanto “categoria transitória” e afirmou o direito à alteridade cultural (GRUPIONI, 1997).

O novo ordenamento jurídico rompeu com o monopólio da Funai na condução e oferta da educação escolar indígena, atribuindo ao Ministério da Educação – MEC, a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino e também envolveu os Estados e Municípios na sua implementação (Decreto n.º 26, de 04 de fevereiro de 1991). Em 1994, o MEC oficializou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, definindo os parâmetros para atuação das diversas agências e estabelecendo os princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96 reforçou as disposições da Constituição Federal, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades. O Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação escolar indígena.

Enquanto fruto dessa reorganização do Estado, e atento à demanda de participação dos movimentos indígenas e de outros segmentos da sociedade civil, o MEC instituiu, em 1991, a Coordenação Nacional de Educação Indígena, atualmente denominada de Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, instância responsável pelas diretrizes

para a política nacional de educação escolar indígena e que defenderia a instituição da escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, pautada pelo respeito à diversidade e aos processos pedagógicos próprios.

O cenário exposto ilustra a importância de se pensar o currículo e as questões identitárias e multiculturais da e para a educação escolar indígena, a partir de construções sócio-históricas. Serve também como pano de fundo para se entender o contexto atual onde ainda se coloca como desafio a construção de uma educação que atenda à diversidade cultural e às necessidades dos povos indígenas. O objetivo do presente trabalho foi compreender e analisar quais conceitos e noções de multiculturalismo e identidade estão presentes na educação escolar dos índios e como eles são abordados e vividos no cotidiano escolar.

2. CONCEITOS E CONCEPÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA.

A Constituição Brasileira de 1988, fundada em princípios democráticos, declara que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e determina que cabe ao Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e de acesso às fontes da cultura nacional; apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais, proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Define que constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, tendo por referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

A LDB n.º 9.394/96 estabelece que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Art. 26, § 4.º). O artigo 26 sofreu alteração por força da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, a qual determina a obrigatoriedade das temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino, (re)colocando o Brasil como um país plural e reconhecendo a importância do respeito às culturas. Assim, as alterações realizadas na legislação educacional exigem um repensar das relações entre educação e cultura no espaço escolar.

Se por um lado estas temáticas passaram a ser explicitamente contempladas nos currículos da rede regular de ensino, por outro lado, as resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as quais fixam as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, já defendiam uma educação específica, diferenciada e de qualidade construída em conjunto com os povos.

Nesse sentido, a relevância do estudo desses temas decorrentes da história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas, não se restringem às populações negras e/ou indígenas, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que esses devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, visando à construção de uma nação democrática.

É inegável que essas legislações introduziram o princípio do multiculturalismo no desejo de que este se construa nas escolas, ganhando vida e transformando realidades, e que no seu processo modifique modelos padronizadoras e monoculturais dos grupos privilegiados que silenciam sobre as diferenças e reproduzem desigualdades e discriminações.

Pois no entender de Shohat e Stam (2006, p. 88), o multiculturalismo,

vê as identidades como múltiplas, instáveis, situadas historicamente, produtos de diferenciações contínuas e identificações polimórficas, ou seja, vai além das definições estreitas das políticas das identidades e abre caminho para afiliações construídas nas bases de desejos e identidades políticas comuns. O policentrismo é, portanto, recíproco e dialógico, vê todo ato de troca verbal ou cultural como algo que acontece entre indivíduos e comunidades permeáveis e mutáveis.

Candau (2008), por sua vez, propõe a inter-relação entre os diferentes grupos e a permanente renovação das culturas, seu processo de hibridização e a desvinculação entre questões de diferença e de desigualdade, pois reafirma que é no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar.

No que concerne à educação escolar indígena, Bergamaschi (2007, p. 197) aponta que os povos indígenas defendem “práticas escolares que busquem constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com [...] a educação tradicional e a cosmologia de seu povo”.

E porque um povo ou comunidade indígena lutaria por escolas, já que ela é um espaço contraditório e ambivalente? A este questionamento, Weigel (2003, p. 5), conclui que

tal processo é determinado por relações políticas, relações de força e condições materiais, no qual os segmentos indígenas [...] operam mudanças em: sua cosmologia, suas concepções míticas e estéticas, sua magia, seus rituais, suas bases materiais e línguas, apropriando-se – mas também recriando e reelaborando, de acordo com critérios e paradigmas de suas próprias culturas – dos elementos da cultura dominante.

Os povos indígenas diferem entre si, e também de outros povos e segmentos sociais. Entretanto, pela sua história de colonização, massacres e perseguições, tiveram que elaborar estratégias de resistência com a sociedade envolvente, muitas vezes implicando na quase perda da sua identidade. Hoje este é um ponto a ser considerado, pois subjaz no imaginário da sociedade brasileira uma concepção ideológica naturalista e romântica sobre esse povos, os quais são referidos a um passado mítico, sendo contraditoriamente negada a sua existência no presente.

Povos que viram – e hoje ainda veem – as suas línguas, suas cosmovisões e costumes sufocados, estão lutando para restabelecer e recuperar seus territórios, vivendo um momento de intenso embate com o etnocentrismo reinante nas sociedades ocidentais. No entanto se há pontos em comum entre as culturas, trocas entre modos e costumes, isto não põe por terra a identidade de um povo. Pois nenhum ser humano ou sociedade vive isolado do contexto e de seu tempo.

Não existem grupos superiores ou inferiores, mas grupos diferentes. Um grupo pode ter menor desenvolvimento tecnológico se comparado a outro, mas, possivelmente, é

mais adaptado a determinado ambiente, além de não possuir diversos problemas que esse suposto grupo “superior” possui. Não se podem também negar os recursos tecnológicos da contemporaneidade, mas cada etnia precisa refletir sobre os condicionantes sociais e econômicos que acompanham tais recursos.

Os índios, ou qualquer outro povo ou população, não perdem suas identidades porque possuem escolas com recursos tecnológicos, por acessarem – de suas comunidades, tribos ou aldeias – a rede mundial de computadores (*internet*), porque possuem celulares ou estão vestindo roupas sintéticas. Para Meliá (2001, apud SILVA, 2007, p. 138), a

identidade não é a fixação sobre o mesmo; também não é simplesmente ir para frente, tocar numa outra direção; ela é dinâmica, se constrói em trânsito. Pode ser definida como o *nós em movimento*. Significa encontrar-se a si mesmo em novas situações, as quais eu tenho que responder [grifos do autor].

Segundo Geertz (1989, p. 15) a cultura é um contexto dentro do qual os acontecimentos sociais podem ser descritos e ganhar significados. O conceito de cultura que ele defende

é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado.

Para este autor o importante é aprofundar a busca pelas particularidades, e as condições de entendimento das culturas localizadas.

É sabido que os ideais da ideologia dominante também podem ser passados junto com os conteúdos didáticos, podendo chegar a transformarem-se em valores. Ao reconhecer os efeitos do discurso homogeneizador e hegemônico, defende-se, na atualidade, uma educação diferenciada para as comunidades indígenas, buscando formar professores índios, estimulando que eles mesmos produzam seus materiais didáticos, e assim minimizar os efeitos da imposição da globalização excludente e deformante.

Ressalta-se, também, que preconceitos latentes sobre a representação social do índio, precisam ser repensados, pois

a representação brasileira em relação às populações indígenas foi hegemonicamente construída a partir de quatro equívocos básicos: 1 – Considerar os índios homogêneos; 2 – Identificar as culturas indígenas de forma “congelada”; 3 – Entender as tradições indígenas como atrasadas e, portanto, portadoras de conhecimentos pertencentes ao passado; 4 – O instituído hegemônico não reconhece a cultura indígena como uma das matrizes de formação da identidade brasileira, em privilégio de uma perspectiva eurocêntrica (MONTEIRO, 2007, p. 162-3.) [grifos do autor].

Apesar da diversidade dos povos indígenas, não se pode deixar de identificar suas relações com as desigualdades socioeconômicas mais gerais da sociedade. As lutas pela afirmação e positividade das identidades não ocorrem apenas no âmbito do discurso, pois, por exemplo, quando índios se afirmam enquanto tais estão a reivindicar também

direitos correlatos, como a terra, os seus recursos naturais, a saúde e a educação diferenciadas.

Levando em consideração esses aspectos, defende-se a necessidade da promoção de planejamentos pedagógicos e produção de material didático com os professores indígenas, tanto em português como em suas línguas maternas, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas das sociedades indígenas e também valorizar e respeitar suas culturas e vivências.

Este material é de grande importância para subsidiar os currículos das escolas. Além de desencadear um importante processo de construção do conhecimento e pesquisa pelos professores e alunos. Nessa perspectiva o professor não será um receptor passivo dos saberes da cultura escolar, mas sim um pesquisador, formulador e intérprete dos saberes socializados por meio do diálogo, do desenho e da escrita.

Os materiais didáticos construídos, instrumentos básicos no processo de ensino e aprendizagem, tornam-se, ainda, registros da memória e cultura local; além de servirem enquanto veículo de socialização do saber tanto na própria comunidade como no intercâmbio com outras comunidades indígenas e não-indígenas. Enfim, torna-se mister contribuir para o processo de autonomização e protagonismo indígena por meio da educação escolar, propondo a elaboração de materiais didático pelos próprios membros das escolas indígenas, que além de estimular a ação criativa, deverá ser socializada com outras comunidades indígenas.

É nesse contexto que a diversidade se fortalece enquanto temática central, pois aborda questões que têm estreita relação com as práticas pedagógicas vivenciadas e com as relações de poder exercitadas dentro e fora do espaço escolar. Entende-se igualmente oportuno perceber as relações de gênero na educação, pois não é possível “enfrentar os problemas centrais da educação [...] sem uma adequada apropriação do conceito de gênero” (CARVALHO, 2008, p. 120).

Compreende-se por gênero uma categoria classificatória que como nos diz Machado (2000), pode ser o ponto de partida para desvendar as mais diferentes e diversas formas das sociedades estabelecerem as relações sociais entre os gêneros, ou seja, as relações de gênero são “transversais e relacionais”, vinculadas às relações sociais e parte do movimento contraditório que permeia a vida de homens e mulheres.

Ao articular multiculturalismo, identidade e gênero, aponta-se para a necessidade de não fixidez, nem universalização das relações entre homens e mulheres. Remete a ideia de que estas relações sócio-simbólicas são construídas e transformáveis, bem como, diferentes em cada sociedade, cultura, etnia. “O suposto é que todas as sociedades e culturas constroem suas concepções e relações de gênero” (MACHADO, 2000, p. 6). Mas, será que a escola tem proporcionado essa articulação?

Sabe-se que muitos assuntos ainda são tabus na escola e os que envolvem as relações entre homens e mulheres na maioria das vezes são colocados na seara privada e/ou naturalizadas como derivados das diferenças de sexo (biológicas). Compreender que a função da escola não é reproduzir modelos, mas sim transformá-los, é o ponto inicial para a constituição de uma escola específica e diferenciada, que na perspectiva freireana é libertadora, pois o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de abertura à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas culturais na escola devem estar relacionadas aos estudos e práticas pedagógicas, sejam estas indígenas ou não. No cotidiano escolar, as práticas culturais devem ter por entendimento que os sujeitos se constroem nas relações com os outros, e que mesmo existindo nos homens e nas mulheres características compreendidas enquanto permanentes, eles estão em constante transformação e construção, visto que transformar-se é uma condição essencialmente humana.

Logo, os currículos escolares devem respeitar as diferenças étnicas de gênero, de identidade e de crença dos seus atores; e se firmarem, não em características monoculturais, mas sim, multiculturais. As propostas pedagógicas devem proporcionar uma educação que promova o respeito, o reconhecimento e a aceitação do outro.

Compreende-se que a educação e a escola indígena como hoje está posta, ainda não corresponde às reais necessidades das comunidades indígenas, pois segundo Candau (2008), a instituição educacional pública não tem se renovado e tampouco se faz no espaço de aprendizagens e convivências, por conseguinte, não se reinventa para se firmar enquanto *lócus* privilegiado de formação das novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos nos tempos atuais.

Uma educação escolar indígena específica e diferenciada, não significa voltar aos tempos ancestrais ou passar a viver de forma isolada, mas sim, construir um currículo que, fundamentado na perspectiva multicultural, promova o respeito às diferentes relações entre os gêneros e valorize a busca identitária. É reviver, a partir de uma dimensão sociocultural, presente em cada indivíduo que se identifica como sendo pertencente a uma cultura, e especificamente na formação, uma relação social diferenciada.

Ou seja, para as escolas indígenas assegurarem uma educação diferenciada e específica, não é suficiente apenas que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas, mas se faz necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher os modos próprios de transmissão e construção do saber indígena. E mais, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida enquanto processo de permanente construção, faça-se em uma estreita relação com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta.

Entende-se que educação indígena é diferente de escola indígena, pois aquela é anterior a esta, e ultrapassa a concepção de se ter alunos e professores indígenas na escola, visto que isto não faz de uma escola, uma escola indígena. Vale ressaltar ainda que uma instituição escolar não é uma escola indígena só porque está no ambiente de índios; uma escola não se torna uma escola indígena só porque transmite os conteúdos que vêm nos livros elaborados pelos não-índios, na língua indígena.

A educação indígena tem sua identidade em seus conteúdos, métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, segundo a diversidade étnica dos povos. Ela é uma realidade que acompanha todo o processo de desenvolvimento dos homens e mulheres indígenas, buscando a valorização das diferenças e das diversidades.

Compreende-se que o conhecimento da cultura e da identidade indígena são necessários para não se incorrer no erro de análises destituídas de um contexto histórico e cultural específico, pois um desafio a ser alcançado pelos povos indígenas é vivenciar no cotidiano de suas escolas um currículo que favoreça a construção da identidade, do respeito às diferenças de gênero, multiculturais e pluriétnicas.

Portanto, cabe aos atores escolares reverem-se, e assim compreenderem que seus sujeitos históricos – estudantes, professores, professoras... – nunca estarão definitivamente prontos,

uma vez que a identidade se constrói e reconstrói em permanentes e conflitantes processos de interação e aprendizagem. Se, predominantemente, a escola brasileira, e em particular a escola para índios, funda-se na afirmação de conhecimentos considerados universais, assentados na cultura ocidental, europeia e branca, a qual ignora as identidades de seus participantes, então se distancia daquilo que lhe dá sentido.

Enfim, os conhecimentos universais devem ser verdadeiramente universais, contribuindo para a superação do ideal de homogeneidade, uniformização de ideias, valores e projetos que historicamente predominaram. Como afirma Freire (2002, p. 81), é preciso vislumbrar a história enquanto tempo de possibilidades, uma vez que “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado”.

REFERÊNCIAS.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, ago. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 set. 2011.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-41, 23 dez. 1996. Seção I.

_____. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial**, Brasília, ano CXI, n. 244, p. 1-4, 23 dez. 1973. Seção I, Parte I.

_____. Decreto n.º 26, 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXIX, n. 25, p. 2.487, 5 fev. 1991. Seção I.

_____. Decreto n. 58.824 de 14 de julho de 1966. Promulga a Convenção 107 sobre Populações Indígenas e Tribais. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 1966.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-124.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**.

_____. Resolução CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

_____. Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.**

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? In: **Série Antropológica.** Brasília, 2000.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MONTEIRO, Aloísio J. J. Violência Instituída e Educação Escolar Indígena Guarani no Sul do Rio de Janeiro. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação com Exercício de Diversidade:** estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 145-69. (Volume 2).

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Convenio No. 107.** Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/ratifics.pl?C107>> Acesso em: 24 maio 2011.

RIBEIRO, Darcy. **A Política Indigenista Brasileira.** Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1962.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica:** Multiculturalismo e Representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.** Campinas: ABL/Mercado de Letras, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação como Exercício de Diversidade: uma Reflexão sobre Pesquisas no Campo da Educação (Escolar) Indígena. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação com Exercício de Diversidade:** estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 133-43. (Volume 2).

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Os Baniwa e a Escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 22, p. 5-13, abr. 2003.



PREVENTIVIDADE, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

Eliaana Veras¹

(Recebido em 08/06/2011; Aceito em 12/12/2011)

RESUMO

A expansão da consciência coletiva em relação ao meio ambiente e a complexidade das demandas ambientais que a própria sociedade repassa às organizações, fazem com que as mesmas sejam induzidas a um novo posicionamento diante das questões ambientais. Tal posicionamento exige a formação de gestores empresariais preparados para fazer frente às demandas ambientais e sociais, que saibam conciliar as questões socioambientais, desenvolver atividades de conservação do meio ambiente de maneira que possa atingir os objetivos econômicos das empresas. No entanto a formação de profissionais qualificados deve ser tratada com prioridade, isso possibilita que tanto os órgãos governamentais quanto as empresas possam contar com pessoal qualificado de maneira que proporcione uma nova mentalidade de mudança quanto à questão da preventividade, da educação e da responsabilidade socioambiental. Um dos meios responsáveis pela preventividade e educação do indivíduo e da sociedade são as escolas, uma vez que há o repasse de informações, gerando um sistema dinâmico e abrangente a todos. A educação ambiental se constitui em uma forma de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução dos problemas. A responsabilidade socioambiental quanto à gestão para um Desenvolvimento Sustentável econômica, social e ecologicamente correta, necessita contratar pessoas qualificadas, que incorporem tecnologias inovadoras, regras de decisões estruturadas, que apliquem a preventividade dentro do contexto em que se inserem.

Palavras-chave: Responsabilidade ambiental, empresarial, econômico preventiva.

¹ Administradora, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Capacitação Técnica em Consultoria Ambiental, Msc em Gestão e Auditoria Ambiental pela Universidade Politécnica da Catalunya - UPC, Coordenadora do Curso de Administração da FSDB.

ABSTRACT

The expansion of the collective consciousness relative with the environment and the environmental complexity demands that society passes organizations, cause them to be driven a new position before the environmental. This position requires the formation of business managers prepared to lead the environmental and social demands, that know how to reconcile social and environmental issues, develop activities to the conservation of the environment that it may achieve the economic business goals. However, the professional's qualified training should be treated as a priority that allows both government and businesses agencies may count with qualified people to provide a new mindset change on the issue of preventive, education and environmental responsibility. The responsible of preventive and education of the individual and the society are the schools, once that has a transfer of information, creating a dynamic system and inclusive to all. Environmental education constitutes a form of education that aims to reach all citizens, through a continuing participatory learning process that seeks to instill in the student a critical social and environmental awareness issues, including critical as the ability to grasp the genesis and evolution problems. The environmental responsibility and management for economic sustainable development, social and eco-friendly, needs to hire qualified people, incorporating innovative technologies, structured decision rules that apply the preventive inside the context.

Keywords: Environment responsibility, preventive, economic business.

I. INTRODUÇÃO

A Educação preventiva se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo e permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução dos problemas.

O relacionamento do homem com a natureza, que teve início com um mínimo de interferência nos ecossistemas, tem hoje culminado numa forte pressão exercida sobre os recursos naturais.

Atualmente, são comuns a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a caça indiscriminada e a redução ou mesmo destruição dos habitat faunísticos, além de muitas outras formas de agressão ao meio ambiente.

Dentro desse contexto, é clara a necessidade de rever o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover, sob um modelo de Desenvolvimento Sustentável, a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos junto à qualidade de vida de todos.

A formação preventiva dentro de um sistema voltado para a preservação/conservação do meio seja social, seja ambiental, requer recursos humanos responsáveis, profissionais capazes de direcionar suas metas e objetivos com base na preventividade, onde todos os esforços estão voltados para a sensibilização das pessoas, preparando-as e instruindo-as para a antecipação dos fatos é planejar o hoje para colher amanhã.

Morin (2004:111) cita:

“As democracias do século XXI serão cada vez mais confrontadas ao gigantesco problema decorrente do desenvolvimento da enorme máquina em que ciência, técnica e burocracia estão intimamente associadas. Esta enorme máquina não produz apenas o conhecimento e elucidação, mas produz também ignorância e cegueira. Os avanços disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperspecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber”.

A responsabilidade pelo aquinhoar de conhecimentos e/ou informações para sociedade começa pela família, pelo envolvimento comunitário e nas escolas, através de docentes das mais variadas formações e visões de mundo, com concepções variadas para um mesmo assunto, de maneira que se busca uma coesão entre as concepções de forma a trabalharem a interdisciplinaridade com conhecimentos e concepções profundas da Educação Ambiental e responsabilidade socioambiental.

2. PREVENTIVIDADE

Tratando-se de educação pode-se dizer que existem dois tipos de sistema, o repressivo e o preventivo, tratando-se de responsabilidade socioambiental, têm-se o sistema preventivo e o compensatório, pois tratar de meio ambiente envolve trabalhar as pessoas para que possam, através de suas atitudes, compensarem de alguma forma os danos causados por suas ações que comprometem as gerações futuras.

Ocorre que as empresas e as organizações precisam se desenvolver, o país precisa crescer e como trabalhar a preventividade se não se pode frear o progresso e o desenvolvimento? Essa e outras questões precisam ser discutidas e levadas em consideração ao analisarmos o como prevenir.

Toda e qualquer prevenção parte-se do pressuposto de que a educação seja o início de tudo, como eu posso prevenir se não detenho conhecimentos suficientes para como fazer? Como exigir medidas compensatórias se não houve a preventividade?

O sistema compensatório consiste em fazer o transgressor conhecer a lei, e depois fiscalizar as infrações e, se necessário, aplicar as multas o que seria considerado na educação tradicional o castigo.

Já em relação ao sistema preventivo, parte-se do princípio de tornar as regras conhecidas, de fiscalizar de modo que o indivíduo esteja sempre ciente dos malefícios que as suas ações e atitudes possam causar.

Ao narrar sobre Preventividade, Educação e Responsabilidade Socioambiental, e atuando numa instituição salesiana, vem à mente a filosofia propagada por Dom Bosco cuja concepção era de que “a educação é uma forma de prevenção da marginalização e da melhoria da sociedade” nesse sentido, pode-se dizer que a preventividade é uma intervenção ampla que atua no indivíduo e na sociedade.

De certo modo atuar de forma preventiva pode influenciar todo o ambiente, mudar conceitos, expressões e atitudes frente às necessidades que se desenham quanto às mudanças de concepção com relação ao meio ambiente.

A preventividade é definida nos dicionários como sendo: vigiar; defender; impedir; isolar; preservar, nesse sentido entende-se o mote que diz “prevenir é melhor do que remediar”, pois a preventividade é trabalhar para não deixar acontecer, é se anteceder ou antecipar aos fatos e às ações.

O verdadeiro sentido do Sistema Preventivo de Dom Bosco está mais direcionado para a consciência e a energia interior das pessoas, compreendendo todos os elementos educativos da razão, religião e amorevolezza, são itens que contribuem de forma positiva na formação do sujeito, capacitando-o para atuar com liberdade e posicionamento crítico.

3. RAZÃO

A preventividade, utilizando-se a razão, faz com que a pessoa tenha capacidade de compreender e entender a vida com raciocínio lógico na forma como vê e percebe as coisas. Nessa concepção, é mais importante fazer algo pela convicção de que é certo, assumindo responsabilidades do que, por que se deve obedecer a um regulamento ou porque devem ser feitas. A partir do momento que o indivíduo entende o porquê das coisas, ele não precisa estar cumprindo leis, mas apenas fazendo aquilo que a sua própria consciência lhe diz para fazer.

Essa filosofia remonta ao Séc. VIII e é tão atual que nos faz pensar no quanto o homem tem ao longo do tempo destruído o meio ambiente, mesmo tendo que sobreviver da terra, mesmo observando que a partir da Revolução Industrial houve um progresso e ao mesmo tempo uma mudança radical no clima, na vegetação e no meio ambiente como um todo. Que a qualidade de vidas das pessoas aumentou em termos de acessos e financeiros e diminuiu quanto à saúde, quanto às atividades físicas e tornou-se difícil agir de forma preventiva. O consumismo falou mais forte e somente hoje, em pleno Séc. XXI, o homem consegue perceber que o maior causador de degradação é ele mesmo.

Atuar de forma preventiva contribui para o crescimento pessoal e para a sobrevivência grupal, ou comunitária. Quando se constrói a consciência crítica do indivíduo, experimentamos na prática cotidiana o desenvolvimento pessoal em todas as dimensões, o corpo, a mente, a capacidade de atuar com profissionalismo, competência, habilidades e atitudes, sabendo dominar novas tecnologias, capacidade de dar liberdade, exercendo a democracia participativa e a consciência ética.

A educação preventiva é um processo por meio do qual nós, educadores, atuamos com a participação dos educandos, com co-responsabilidade pelos atos e ações ensinados e aprendidos, com espírito crítico e diálogo franco.

4. RELIGIÃO

Normalmente o indivíduo busca a Deus nos momentos de dificuldades, é buscar um sentido para a vida, para superar os desafios e, acima de tudo, para ter alegria de viver. É através da convivência e da experiência integradora que os indivíduos conseguem ter uma unidade pessoal, a obstinação e o sacrifício com base no evangelho fazem com que educadores e educandos abram-se aos valores do ser humano e do que transcende, buscando a construção de um projeto de vida inserida na comunidade de fé.

Dentro da concepção da responsabilidade socioambiental, o homem costuma dizer que tudo que acontece no meio ambiente seja bom ou ruim, vem de Deus, mas como dizer que Deus é o causador das catástrofes, da falta de chuva, da seca intensa, se o homem

é o causador do desmatamento, das queimadas, da contaminação dos rios, da poluição do ar e de tantas outras agressões que comprometem esta e outras gerações?

Deus quando fez o mundo quis dar o que de melhor se pode proporcionar a um filho, mas os filhos, salvo algumas exceções, não souberam preservar/conservar os recursos naturais disponíveis no meio ambiente. Pensou que tudo fosse infinito e que nada vindo de Deus teria fim.

Mero engano, pois Deus deu ao indivíduo a capacidade de livre arbítrio, mostrou-lhe o jardim do éden para que pudesse sobreviver de todos os recursos ali disponíveis e a partir dali fizessem com que os outros habitantes usufríssem e levassem adiante todo o bem ali produzido.

A religião é buscada para dar um sentido à vida, o porquê e para o quê viver é o compromisso do homem para com Deus.

5. AMOREVOLEZZA

A tríade, razão, religião e amorevolezza como sendo ferramentas de ação da preventividade de Dom Bosco vêm ao encontro das definições de preventividade relacionada à responsabilidade socioambiental, sendo de especial atenção a questão do amor (amorevolezza) ao meio ambiente.

6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O termo educação ambiental surgiu em 1972, durante a conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, na Suécia. A necessidade de criar uma educação que fosse racional em relação ao meio ambiente, que pensasse nos sentimentos, nas ações com relação ao ar, a água, o corpo, a comunidade e com o planeta. A Educação Ambiental pretende formar as pessoas para as questões ambientais, sendo necessário que se utilize ferramentas transformadoras onde uma delas é a aprendizagem contínua e sequencial.

No Brasil, por estarmos na época ainda no período da Ditadura Militar, foi determinado ao Ministério da Educação que o termo a ser utilizado fosse ecologia e não Educação Ambiental, pois a palavra era vista por parte dos militares como sendo algo que viesse contra as suas normas e determinações da época.

Paulo Freire bem descreveu sobre a educação no seu livro *Pedagogia da Autonomia...* A Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

O termo Educação Ambiental foi criado com o intuito de nos aproximar da natureza, nós nos descuidamos dos recursos naturais (água, ar, solo...) da nossa cidade e do planeta. A Educação Ambiental passa a ser uma ferramenta de busca constante de transformação das atitudes e ações que degradam o meio ambiente

É desenvolver a percepção de docentes e discentes, é dar uma sequência nas atividades, e aplicá-las em espaços naturais (áreas de reflorestamento, em praças, parque, praias...) é despertar o entusiasmo, desenvolver o raciocínio crítico, de realidade socioambiental, utilizando-se práticas e dinâmicas que utilizam os próprios recursos naturais.

O educador ambiental ensina a compartilhar, torna a atividade socioambiental e o convívio com a natureza agradável, por que não precisa ficar falando sobre tudo, o aluno participa, interage por aquilo que vê.

Conforme Pedrini (2002:97):

Para a realização de projetos de pesquisa e ações em qualquer campo do conhecimento são necessários recursos humanos, materiais e financeiros. A EA é multidisciplinar na estrutura e interdisciplinar na dinâmica e, embora esteja sendo praticada por profissionais de diversas áreas, ainda não é reconhecida como especialidade por entidades oficiais de fomento à pesquisa.

É contextualizar as empresas em termos ambientais, propiciar ações reguladoras e legislativas ágeis e racionais por parte dos governantes, gerando uma postura ambientalista que seja compatível com seus objetivos. Agindo assim induz-se a uma situação onde a formação de recursos humanos para a gestão ambiental implica em um conjunto de ações que afetarão os sistemas atuais de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Tais ações ocorrem com o objetivo de formar profissionais generalistas, aptos a dialogar e “criticar”, a conduzir equipes multi e interdisciplinares, interagindo com as questões ambientais.

Em educação, se queremos que um indivíduo modifique suas atitudes, isso só será conseguido com a sua concordância e não em função de ameaças e promessas. O processo de compreensão das necessidades educativas de uma comunidade inclui uma noção mais precisa possível sobre seus costumes, valores, atitudes sociais, condição econômica e também sobre suas práticas em relação à saúde e seu meio ambiente.

Conforme LEFF (1998:314) *“Para reduzir as fontes de contaminação e os riscos ambientais, como também para eliminar a desnutrição da população, é necessário coordenar as políticas de saúde com as políticas de desenvolvimento”*.

O educador pode transformar-se de transmissor acrítico, dono do saber; em sujeito crítico, construtor e pesquisador. Isso supõe abertura do professor e reconhecimento da necessidade de formação permanente.

O Desenvolvimento Sustentável tem como ponto básico o crescimento econômico, distribuindo melhor a renda *per capita*, sendo fundamental para a melhoria das condições de vida da população. Todavia, reconhece-se que são necessários mecanismos que possam converter esse crescimento em benefício, especialmente, das camadas mais pobres da população.

Segundo Demo (2001:88) *A interdisciplinaridade pode ser definida como a análise do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade*.

O compromisso com o Desenvolvimento Sustentável é de todos independente de cor, de classe social ou de formação, não adianta ser omissos quando o prejuízo causado ao Meio Ambiente de certa forma irá nos atingir.

7. AMBIENTE EDUCATIVO FAMILIAR

O Sistema Preventivo consiste em formar parcerias entre a comunidade educativa e a sociedade como um todo, havendo uma participação efetiva da família. O sentido

de pertença está presente na aproximação entre as pessoas, nas amizades, no clima de alegria e nos ambientes.

Não existe no sistema preventivo a burocracia, não há espaço para formalismos e nem complicações, mas de alegria, diálogo e um ambiente amigável entre todos.

Nesse ambiente, faz-se necessário que o jovem possa expressar os seus sentimentos, ser criativo e inquieto quanto a sua participação, nada nesse momento pode ser abso-luto e acabado. A participação é multidisciplinar quando se utiliza de múltiplas práticas, como: associações, grupos de dança e de música, festivais, teatros, retiros e tantas outras atividades grupais.

Para Dom Bosco ser preventivo é se anteceder a tudo que pode ocorrer com o jo-vem, é tirá-lo das ruas, é integrá-lo à sociedade, dando-lhe as condições necessárias para ser um cidadão crítico e honesto.

8. RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

A Responsabilidade Socioambiental é um modelo de gestão empresarial embasa-da na valorização das pessoas e do conhecimento, é a gestão participativa onde se pratica a circulação de informação e a busca de soluções dos problemas de forma coletiva.

A sociedade como um todo está cada dia mais exigente quanto às questões sociais de maneira que as empresas socialmente responsáveis estão mais bem preparadas com relação aos riscos que ameaçam a sua reputação tais como:

- Os riscos sociais, acidentes industriais e ecológicos, mudanças de regulamentação, jurídicos, greves...

De certa forma as empresas que atuam com Responsabilidade Socioambiental têm uma redução de custos ligados ao consumo de recursos de produção e resíduos, são ino-vadoras pelo aumento da qualidade, do serviço e do valor acrescentado, possui diferen-cial face ao mercado e aumento do valor da marca, exemplos que podem ser observa-dos (Multibrás, hoje MASA, Phillips, Petrobrás, Banco do Brasil, entre outros...) melhoria da reputação e fidelização dos públicos (fornecedores, clientes, colaboradores...) além de adquirir um excelente desempenho econômico e financeiro.

Sabe-se que a Responsabilidade Socioambiental se inicia dentro da empresa com investimento em Educação, Saúde e Lazer aos funcionários, mas e como é a participação junto à sociedade? Como a instituição atua na preventividade e ajuda as instituições carentes e necessitadas, o que faz para melhorar a qualidade de vidas das pessoas, sejam elas colaboradoras, sejam comunidade?

Despertar no colaborador o exercício da cidadania é fundamental para a conscien-tização da melhoria da qualidade de vida das pessoas, é proporcionar as condições de crescimento pessoal e profissional. Além de possibilitar a promoção dos saberes, proce-dimentos e atitudes de valores por parte de todos.

Garantir o exercício da cidadania durante todo o processo da organização através da participação dos profissionais e colaboradores no processo de tomada de decisões, convergindo para a elaboração e execução de projetos voltados para a responsabilidade socioambiental de forma cooperativa e solidária, além de ser um fator de diferenciação no mercado competitivo.

Quando se fala em Responsabilidade Socioambiental, a primeira coisa que vem à mente é a filantropia, pela deturpação que se faz ao ato de contribuir através de ações para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. São erradamente confundidas com ações filantrópicas, ações pontuais e desligadas do objeto de negócio da empresa. Naturalmente, essas ações podem fazer parte da Responsabilidade Socioambiental de uma empresa, mas, por si só, não tornam uma empresa socialmente responsável.

As ações filantrópicas são aquelas que não têm continuidade, são individuais, voluntárias, trabalham fomentando a caridade, é assistencialista e qualquer um pode fazer. Em outras palavras dão o peixe ao indivíduo, enquanto a responsabilidade socioambiental ensina a pescar, contribuindo com um grupo de pessoas ou com a comunidade como um todo.

É certo que este caminho envolve custos, mas esses custos podem e devem ser vistos como um investimento nas gerações futuras, um investimento de longo prazo com claros benefícios na solidez, na imagem, na capacidade da empresa em fazer face aos imprevistos e no seu valor.

A Responsabilidade Socioambiental fomenta a cidadania, busca o resgate de valores e dignidade humana, gera emprego e renda e tem continuidade, são estrategicamente planejadas e parte de uma ação coletiva. Deve ser realizada por pequenas, médias e grandes empresas que estejam comprometidas em trazer benefícios e proporcionar melhores condições de vida à sociedade onde estão inseridas.

A concepção que se tem de empresa é a tradicional, vê-se a empresa como uma instituição econômica que visa apenas à maximização dos lucros e minimização dos custos. Através da Responsabilidade Socioambiental, a concepção passa a ser outra, pois a empresa para maximizar lucros e minimizar custos deve investir no capital humano, trabalhar o social, preservar/conservar o ambiental e investir na capacitação de pessoal com ações voluntárias, criar oportunidade de crescimento na empresa. Entre outros.

Compete ao gestor a elaboração de uma política social, com políticas e diretrizes pré-estabelecidas que norteiem a execução das demais etapas de implantação do projeto de responsabilidade socioambiental da empresa.

Para que os objetivos e metas sejam alcançados, faz-se necessário uma liderança capaz de identificar os valores, de perceber de imediato as necessidades e as potencialidades de cada um e, de maneira espontânea, começa a comandar. É buscar a participação de todos através da criatividade e entusiasmo, características que o diferenciam dos demais. A sensibilidade do gestor permite estabelecer empatia com todos os membros do grupo, o que facilita seu trabalho de motivar, estimular, ouvir e encontrar as formas de colocar em ação as ideias que surgem. Livre para pensar, para criar, para agregar.

Decidir sobre as ideias não é tão fácil, o que gera a tendência a deixá-las de lado. É preciso que sejam aplicados princípios de ética, moral e juízo de valor nos projetos de responsabilidade socioambiental, uma vez que o sucesso das ações depende do quanto a direção será capaz de tornar transparente e uniforme o entendimento sobre essa responsabilidade. Para programá-las, é necessário destacar sua importância e observar a potencialidade dos novos caminhos que surgirão quando colocadas em prática. O importante não é, portanto, somente o número de ideias ou a quantidade de invenções colocadas em prática.

Segundo Samuel Benchimol as empresas devem ser economicamente viáveis, ecologicamente corretas e socioambientalmente justas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O setor empresarial já tomou consciência da necessidade de ações que privilegiem a responsabilidade socioambiental e a sustentabilidade. A sustentabilidade é algo que tem que ser aplicado aguardando resultados em longo prazo e pensando nas gerações futuras. Os benefícios em se adotar estratégias empresariais socioambientais são os de poder alterar o seu próprio ambiente competitivo e participar ativamente do contexto onde a estratégia competitiva é formulada.

As empresas estão descobrindo que a responsabilidade socioambiental, o desenvolvimento de produtos e processos ambientalmente saudáveis, a sustentabilidade fornecem oportunidades para melhorar a imagem corporativa, a marca, e é cada vez mais uma questão de gestão estratégica, pois promove economia de dinheiro e satisfaz as necessidades dos consumidores no sentido de manter uma alta qualidade e cumprindo o seu papel social.

É cada vez mais evidente que somente a concepção do desenvolvimento como um processo permanente de integração entre o ambiente, a tecnologia e o homem poderão conduzir à construção de uma sociedade sustentável e que, portanto, poderá oferecer condições adequadas e qualidade de vida. As empresas que assumirem esse compromisso serão altamente competitivas e suas contribuições serão de grande importância, não só para a comunidade, mas também para a sociedade como um todo.

Trata-se, portanto, de repensar todos os valores da organização, para que as mesmas se ajustem a essa nova ordem social, realizando muito mais do que a simples filantropia e sim ações que efetivamente promovam a responsabilidade social, a sustentabilidade e a preventividade a fim de que se possa ter um desenvolvimento sustentável de forma consciente e contínua. Essas ações farão toda a diferença.

REFERÊNCIAS

LEFF, Enrique, **Saber Ambiental**. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEFF, Enrique – **Epistemologia Ambiental**. 2.^a edição. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo- **Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários a prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra 2000.

A pedagogia de Dom Bosco e seus escritos. SP: editora salesiana 2004.

MORIN, Edgar- **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**- 9.^a edição – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2004.

PEDRINI, A. G; Campos De-Paula, Joel. **Educação Ambiental: Críticas e Propostas**. In: Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Alexandre de Gusmão Pedrini (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 5.^a edição, 2002.



PROJETOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS, AM

Maria Clara Silva-Forsberg¹ Gencarla Coelho² Alcilene de Almeida³

(Recebido em 20/09/2011; Aceito em 30/11/2011)

RESUMO

Apresentam-se aqui as características e efeitos de dois projetos integrados de educação ambiental – o projeto “Agenda Ambiental” em uma escola municipal e o projeto “Aprendendo com a Natureza” em uma escola estadual - na ação de professores do ensino fundamental e o efeito destas na compreensão e familiaridade de seus estudantes para tratar de questões ambientais. Objetiva-se, assim, apresentar as características e concepções de estudantes do ensino fundamental em definir tanto problemas ambientais como os responsáveis por resolvê-los, comparando estudantes dos professores que participaram nos projetos supracitados dos que não participaram. Usou-se um conjunto de instrumentos metodológicos tais como entrevistas, questionários, observação participante em sala de aula e em eventos programados na escola, e análise documental. Os resultados foram claros sobre a diferença positiva que esses projetos exerceram na formação de professores e estudantes que participaram direta ou indiretamente dos projetos.

Palavras-chave: Educação ambiental; ensino de ciências; projetos integrados; formação de professores; Amazonas.

ABSTRACT

We present here the characteristics and effects of two integrated projects of environmental education - project “Environmental Agenda” in a municipal school and project “Learning from Nature” in a state school - on the action of elementary school teachers and the effect of such in the comprehension and familiarity of their students to address

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado do Amazonas- UEA mc-silvaforsberg@hotmail.com

² Acadêmica Curso Pedagogia, Bolsita FAPEAM

³ Acadêmica Curso Pedagogia, Bolsita FAPEAM

environmental issues. The purpose is, thus, to present the characteristics and concepts of elementary school students in defining both environmental problems and the ones responsible for solving them, comparing students of teachers who participated in the aforementioned projects with the ones who did not. We used a set of methodological tools such as interviews, questionnaires, participant observation in the classroom and programmed events at school, and document analysis. The results were clear about the positive difference that these projects have on the training of teachers and students who participated directly or indirectly from projects.

Keywords: Environmental education; science education; integrated projects; teacher training; Amazonas.

I. INTRODUÇÃO

Surgida da necessidade de implementação de uma educação voltada para os problemas atuais e urgentes, de base interdisciplinar, preparando a população para viver num mundo interdependente e de recursos naturais limitados, respeitando os princípios e leis da natureza (PORTO, 1996), a educação ambiental aborda de forma integrada e participativa a busca de soluções para a atual crise ambiental ou civilizatória, assim como uma forma de atingir melhor qualidade de vida para todos (DIAS, 1998; MERGULHÃO e VASAKI, 1998).

Assumida como obrigação nacional na Constituição de 1988 e assegurada pelo Estado nas três esferas do governo (BRASIL, 1988), várias iniciativas foram implementadas para introduzir as temáticas ambientais nos currículos escolares no Brasil, ou seja, a inserção da educação ambiental nas escolas.

A preparação da escola e de educadores ambientais para uma ação decisiva nos diversos níveis do ensino, porém, vai muito além das iniciativas de capacitações introdutórias sobre o tema, pois precisa permear-se no cotidiano de professores e alunos, tanto na educação formal como na permanente. Nessa direção, o papel do professor é fundamental, e a sua atuação vai depender da preparação e experiência desse em lidar com a formação de atitudes e consciência, trabalhando o ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos (BARCELOS, 1996).

Um estudo do Ministério da Educação (MEC) aponta que sete em dez professores de ciências no país não tem formação específica para lecionar esta disciplina, sendo uma das causas apontadas para o fraco desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que deixou o Brasil no final da lista dos 57 países avaliados (ROCHA e SOARES, 2005; O Globo, 2007). A falta de professores para o ensino de ciências e a qualidade de formação dos em exercício é mais agravante nas regiões Norte e Nordeste (LEITE, 2009). Esse aspecto se aprofunda quando outros questionamentos são colocados sobre a adequação da formação dos licenciados de qualquer área de ciências naturais, como p. ex. o feito por Magalhães Jr. e Oliveira (2007) para lecionar ciências no Ensino Fundamental, dado o perfil generalista desse ensino.

Nas series iniciais, o ensino de ciências fica, em geral, a cargo de professores com formação em Pedagogia ou Normal Superior; profissionais com formação polivalente também responsável pelo ensino de outras áreas do conhecimento. A análise dos currículos

de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulista quanto à formação dos professores para o ensino de ciências naturais evidenciou não haver critérios definidos para o ensino de ciências na formação de licenciados em Pedagogia, segundo as ementas e programas analisados da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, e as frentes de formação a que os cursos se destinam – Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou para pessoas com necessidades especiais (OVIGLI e BERTUCCI, 2009). Esses autores verificaram que os programas acentuam os aspectos metodológicos em detrimento dos conteúdos específicos de, em alguns casos, dissociando a prática do ensino no contexto da disciplina.

Dentro de um contexto de lacuna de professores formados para o ensino na área, principalmente na região Norte e Nordeste, formações pouco adequadas de licenciados tanto na área de formação específica como em Pedagogia e Normal Superior, estratégias de formação continuada passam a ser vitais como política de incentivo para a melhoria do ensino de ciências, onde a educação ambiental está na ordem do dia da sociedade na busca de alternativas de desenvolvimento mais sustentável.

Com o intuito de compreender a situação das escolas públicas de Manaus e o papel dos professores que ensinam ciências na educação ambiental, desenvolveu-se um diagnóstico em 15 escolas, entrevistando os professores do ensino fundamental, abordando sua formação, experiência de vida e profissional com questões ambientais, e envolvimento destes com ações e projetos integrados com essa temática. Os resultados do diagnóstico corroboraram com as conclusões de Farnesi (1999), apontando as deficiências destes com o tema, porém foram identificados, também, professores de duas escolas que desenvolviam atividades integradas de educação ambiental, inclusive com projetos em parceria com uma indústria de eletrônicos, interessada no setor energético.

Tratou-se então de investigar o efeito da ação dos professores participantes nos projetos na compreensão e familiaridade de seus estudantes para tratar de questões ambientais. Portanto, objetiva-se apresentar as características e concepções de estudantes do ensino fundamental em definir tanto problemas ambientais como quem eram os responsáveis para solucionar os mesmos, comparando estudantes de professores participantes nos projetos de educação ambiental dos não participantes.

2. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas de Manaus, uma da rede municipal situada na Zona Leste na qual foi desenvolvido o projeto “Agenda Ambiental”; e outra da rede estadual, situada na Zona Norte na qual ocorreu o projeto “Aprendendo com a Natureza”, fruto da parceria entre a Escola com uma empresa de fabricação de eletrônicos. Os trabalhos de coleta de dados ocorreram entre os meses de agosto de 2007 a julho de 2008.

Usou-se um conjunto de instrumentos metodológicos na coleta de dados tais como entrevistas, questionários com perguntas abertas e fechadas, observação participantes em sala de aula (BERNARD, 1994), eventos programados na escola, e análise documental.

Na escola estadual, onze professores, o diretor, a pedagoga e 54 estudantes do 5º ano do 2º ciclo (antiga 4ª série) do ensino fundamental foram entrevistados, abordando-se os seguintes pontos: formação profissional e especializações de cada docente; concepção sobre meio ambiente; importância de trabalhar o tema transversal e interdisciplinar previstos

no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para meio ambiente e saúde; influência da iniciativa do projeto “Aprendendo com a Natureza” na prática pedagógica na escola, preocupação com a manutenção dos recursos naturais e fontes de informação sobre o tema.

Na escola municipal, onze docentes foram entrevistados, entre eles, a gestora, três pedagoga. E, 128 estudantes do 5º ao 9º ano (antiga 4ª e 8ª séries) do ensino fundamental do turno vespertino, abordando-se os mesmos tópicos usados na escola estadual, enfocando os efeitos do projeto Agenda Ambiental.

2.1 O projeto “AGENDA AMBIENTAL” NA ESCOLA MUNICIPAL

O projeto Agenda Ambiental, segundo seus participantes, foi elaborado com o objetivo de sensibilizar a todos (alunos e comunidade escolar) quanto às práticas da educação ambiental numa visão socioambientalista, através da quebra de paradigmas, cujo enfoque geralmente relaciona-se ao meio ambiente no aspecto ecológico. Implementado entre 2002 e 2006, seus idealizadores consideravam que a comunidade escolar precisava adquirir consciência crítica em relação ao meio em que viviam ou à sua realidade local, através de atos conservacionistas e de respeitabilidade mútua. Além disso, tratou de aproximar a comunidade escolar da realidade dos alunos: seus problemas, suas necessidades, suas lutas e anseios; e tentar amenizar problemas rotineiros em setores distintos da escola (limpeza, organização, facilitação do desenvolvimento dos trabalhos através da cooperação e da participação de todos).

Durante o desenvolvimento do Agenda Ambiental foram feitos alguns diagnósticos e levantamentos quanto às dificuldades de cada local distinto da escola. Em relação aos vários aspectos do “ambiente”, a situação da escola era monitorada e fichas de avaliação foram usadas, na qual um representante - que era o líder estudantil que contribuía na organização e conservação do ambiente escolar, e um professor da primeira e última aula - avaliava e registrava conceitos (ótimo, bom, regular e insuficiente) conforme se encontrava a limpeza da sala de aula e manutenção de materiais como mesa, carteiras, vidros, ventiladores, ar condicionados, lâmpadas, cesto de lixo, pichação, entre outros.

Palestras foram realizadas com os alunos envolvidos em horários distintos, cujo enfoque era centrado nas questões ambientais, com o objetivo de ir além da visão conservacionista. No final, os alunos (chamados agentes ambientais) que serviam como replicadores, repassavam para seus colegas os pontos aprendidos nas palestras, tópicos como respeito mútuo e novas concepções sobre meio ambiente. Os estudantes eram orientados também a realizar trabalhos em grupo (confecção de cartazes, dramatização ou poesias) para exposição para toda turma. Os cartazes eram fixados no mural da escola.

A horta escolar também foi incorporada ao projeto. Esta era limpa de 15 em 15 dias, com a participação do coordenador do projeto e dos agentes ambientais (alunos). Um painel informativo era atualizado, enfocando todas as atividades desenvolvidas, pontuando aspectos negativos e positivos e fotos das atividades desenvolvidas.

Dos professores envolvidos, além de dois de ciências, outros de disciplinas distintas participaram, pois o projeto pretendeu abordar o tema de forma transversal. Dentre esses últimos, um com formação em história, outra em artes, um em português, uma em matemática, dois em geografia, e uma em fundamentos da história do Amazonas, eram graduados e efetivos de carreira.

Enquanto o Agenda Ambiental esteve em vigor, segundo relatos, a mudança de comportamento de hábitos e atitudes em relação ao meio ambiente foi constatada, principalmente através das pesquisas que detectavam problemas distintos na escola tais como acúmulo de lixo, desperdício de água, problemas causados pelo caramujo africano e conservação de todo ambiente escolar. Assim as medidas eram tomadas e os problemas resolvidos.

A compreensão e percepção dos estudantes para lidar com as questões ambientais foram abordadas de várias maneiras. Em relação ao que eles consideravam problemas ambientais, optou-se por fechar a questão “o que você considera como problema ambiental?” dando-lhes as opções de escolher entre uma ou mais respostas:

☐ Poluição das águas	☐ Esgoto a céu aberto	☐ Contaminação do solo
☐ Falta de água	☐ Lixo	☐ Fumaça de carro
☐ Poeira	☐ Enchentes	☐ Buzina

Dos 128 estudantes que participaram, a grande maioria considerou como problemas ambientais a poluição das águas (95%), lixo (89%), contaminação do solo (70%), esgoto a céu aberto (68%) e fumaça de carro (67%). Já enchentes (37%), poeira (34%), falta de água (26%) e som das buzinas (7%) foram menos selecionados.

Para avaliar de quem era responsável em resolver os problemas ambientais, fechou-se a pergunta “na sua opinião, quem deveria ajudar a resolver os problemas ambientais?” com as opções:

☐ Políticos	☐ Cientistas	☐ O Povo
☐ Igreja	☐ As Escolas	☐ Meios de comunicação
☐ Associação de Moradores	☐ Artistas	☐ Organizações ecológicas

Os mesmos estudantes apontaram o povo (74%), os políticos e a associação de moradores (63% cada), e as organizações ecológicas (51%), como os principais responsáveis. As escolas (48%), cientistas (22%), meios de comunicação (21%) e igreja e artistas (9%), também foram apontados.

Na tentativa de avaliar qual era a principal fonte da qual eles recebiam formação/informação sobre a temática ambiental, usou-se a questão “indique qual o meio de comunicação que você recebe informações sobre o Meio Ambiente” com as opções:

☐ Livros	☐ Jornais	☐ Televisão
☐ Revistas	☐ Rádio	☐ Carta
☐ Professora	☐ Telefone	☐ Seus Pais

A televisão foi apontada por 84%, aproximando-se do item professora com 82%, jornais (77%), livros e seus pais (70% cada), rádio (49%), revistas (38%), telefone (5%) e carta (2%).

2.2 O projeto “APRENDENDO COM A NATUREZA” NA ESCOLA ESTADUAL

O projeto Aprendendo com a Natureza, diferente do Agenda Ambiental, foi implementado em parceria com uma empresa da Zona Franca de Manaus. A empresa tinha a sua própria equipe de profissionais formados na área ambiental, incluindo educadores, além de cursos de capacitação formulados e materiais educacionais / lúdicos para professores e estudantes. Realizado durante o ano de 2006, o projeto capacitou professores, desenvolveu oficinas na escola e envolveu direta e indiretamente parte dos estudantes, enfocando os trabalhos no eixo central sobre energia e conservação dos recursos naturais.

Quanto à formação inicial dos professores envolvidos, dois tinham nível superior completo (curso Normal Superior), três ainda estavam cursando o PROFORMAR (Projeto de Formação Superior de Professores das Escolas Públicas Estaduais pela Universidade do Estado do Amazonas); e uma era a pedagoga da escola que também cursava o sétimo período do curso de Psicologia. Apesar dos professores terem feito parte do projeto Aprendendo com a Natureza, alguns demonstraram resistências em se envolver na pesquisa, causando algumas situações que dificultaram a coleta de informações. Dos que aceitaram participar, selecionou-se a turma de um que participou do projeto e um que não participou. E de cada turma, 17 estudantes foram entrevistados e responderam os questionários.

Os professores participantes destacaram a importância das atividades de formação através de cursos, oficinas e atividades conjuntas na escola ministradas pelos parceiros na prática educacional dos mesmos, principalmente nos entendimento e compreensão de aspectos relacionados ao manejo dos recursos naturais e conservação de energia. Alguns ainda destacaram a influência do projeto na segurança dos mesmos para ensinar conceitos das várias áreas das ciências e abordar os problemas ambientais gerais, além de uma nova forma de integração com os estudantes envolvidos.

Quanto aos estudantes, estes participaram efusivamente das atividades de coleta de dados, demonstrando grande familiaridade com o tema meio ambiente, o que foi caracterizado de várias maneiras. Quando pedimos para que descrevessem “O que você entende por Meio Ambiente?”, as repostas variaram entre “a natureza, as plantas, os animais livres, os rios e igarapés...” (A, de 11 anos); e “não jogar lixo na rua nem no esgoto, não cortar árvores, porque senão fica mais quente” (B, de 10 anos). Sobre a importância de preservar o meio ambiente: “porque senão a camada de ozônio acaba e a nossa cidade fica feia” (X, de 10 anos), e “porque senão os animais, as pessoas não vão ter oxigênio e podem morrer” (Y, de 11 anos).

Algumas semelhanças e diferenças, entretanto, foram registradas entre os dois grupos de estudantes em relação à compreensão sobre o que seriam problemas ambientais e quem deveria ajudar a resolver esses problemas. Apesar dos estudantes envolvidos com o projeto Aprendendo com a Natureza apontarem massivamente a poluição das águas e lixo como problemas ambientais (Tabela 1), a mesma tendência foi observada pelos estudantes não envolvidos no projeto. Usando o corte de 50% da indicação dos problemas ambientais, os não-envolvidos deram pouca ênfase à falta d’água e buzina. Já os envolvidos com o projeto deram pouca ênfase também à poeira e às enchentes.

Em relação aos atores que deveriam ajudar a resolver esses problemas ambientais, a diferença mais significativa ficou com os estudantes envolvidos com o projeto Aprendendo com a Natureza, onde 92% destacaram a escola como ator importante na solução.

Porém, a escola foi indicada por apenas 52% dos estudantes não-envolvidos (Tabela 2). Decrescendo um pouco na escala de indicação, mas considerado por ambos os grupos, o povo foi destacado pela maioria com 66 e 65%, respectivamente.

Tabela 1. Reposta dos estudantes (%) quanto sua compreensão sobre o que seria “problema ambiental”, numa escola municipal de Manaus,AM.

Problemas ambientais	Estudantes dos professores não participantes no projeto (n=17)	Estudantes dos professores participantes no projeto (n=17)
Poluição das águas	89	98
Falta d'água	41	35
Poeira	59	20
Esgoto a céu aberto	77	72
Lixo	86	90
Enchentes	55	35
Contaminação do solo	70	73
Fumaça de carro	82	76
Buzinas	07	07

Ainda, a associação de moradores foi indicada por 60 e 63%, e os políticos por 55% dos não-envolvidos e 66% dos envolvidos no projeto. Finalmente, as organizações ecológicas empatam com a escola com 52% entre os não-envolvidos, diferente dos envolvidos que destacaram, apenas, em 25% o papel destas organizações.

Tabela 2. Reposta dos estudantes (%) sobre quem deveria ajudar a resolver os problemas ambientais numa escola pública estadual de Manaus,AM

Responsáveis	Estudantes dos professores não participantes no projeto (n=17)	Estudantes dos professores participantes no projeto (n=17)
Políticos	55	66
Igreja	11	05
Associação de moradores	60	63
Cientistas	26	20
Escolas	52	92
Artistas	00	05
Povo	66	65
Meios de comunicação	11	28
Organização ecológica	52	25

Já quando a pergunta foi relacionada às fontes de informação sobre meio ambiente da qual eles tinham mais acesso, a televisão dominou majoritariamente com 81 e 82% nos dois grupos (Tabela 3), seguida por um empate entre, professoras, pais e jornais com 62%

entre os não-envolvidos, e 37% destes ainda escolheu os livros. A diferença marcante apareceu entre os envolvidos no projeto Aprendendo com a Natureza onde 90% destacaram a professora como fonte de formação/informação sobre meio ambiente. Além da televisão, esse grupo ainda destacou os pais com 52% e os livros com 50%.

Tabela 3. Reposta dos estudantes (%) sobre a fonte de formação/informação sobre questões ambientais, em uma escola pública de Manaus, AM

Fonte	Estudantes dos professores não participantes no projeto (n=17)	Estudantes dos professores participantes no projeto (n=17)
Livros	37	50
Revistas	18	15
Professoras	62	90
Jornais	62	42
Radio	25	33
Telefone	00	04
Televisão	81	82
Carta	00	04
Pais	62	52

Nesse contexto, a escola estadual e seus professores participantes no projeto de parceria parecem cumprir seu papel na formação destes estudantes quantos aos aspectos esperados de educação ambiental. Os próprios resultados quantitativos nos indicam que o projeto Aprendendo com a Natureza que investiu na formação continuada dos professores, disponibilizou material de consulta e demonstrativos, assim como cartilhas e outras ferramentas lúdicas teve impacto positivo tanto no trabalho dos professores como na atitude e disposição dos estudantes frente às questões ambientais.

3. OS PROJETOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Os dois projetos de educação ambiental avaliados, apesar de apresentarem várias diferenças, tanto na concepção como na implementação, as experiências e resultados derivados desses nos ajudam a refletir sobre vários aspectos importantes a considerar na formação do professor de ciências.

O projeto Agenda Ambiental foi concebido e testou a implementação de uma agenda com abordagem transversal, socioambiental e envolvendo toda a comunidade escolar, como tem sido sugerido e discutido pela comunidade acadêmica (GOBARA et. al. 1992; GUIMARÃES, 1995; RODRIGUES, 2001; TRAVASSOS, 2001; MAKNAMARA, 2009) e recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O impacto desta abordagem foi registrado nas respostas dos estudantes que consideraram o povo, ou seja, os cidadãos, responsáveis primeiros para ajudar a resolver os problemas ambientais, mais até do que os políticos e associação dos moradores, que receberam menos indicações. Essa ordem

de indicações sugere uma visão mais cidadã, trazendo a responsabilidade dos problemas ambientais e suas soluções para a população.

Outro aspecto relevante capturado nas respostas foi o papel dos professores como fonte de informação sobre meio ambiente, que disputa com a televisão o maior acesso dos estudantes. Diferente de escolas que não possuem projetos ou atividades integradas de educação ambiental, onde foi registrado que a televisão e os pais foram as fontes principais de obtenção de informações sobre questões ambientais pelos estudantes (LIMA, 2007), ficando evidente a lacuna de educação ambiental nessas escolas.

Já o projeto Aprendendo com a Natureza visou formar professores e estudantes, estimulando a replicação de experiências e adoção de práticas sustentáveis de conservação de recursos naturais na escola. O projeto funcionou diretamente com alguns professores e poucos estudantes. O impacto positivo deste nos professores envolvidos, e por consequências nos seus estudantes, foi registrado nas respostas. Os estudantes dos professores que participaram centraram suas respostas na escola como a principal responsável para ajudar a resolver os problemas ambientais, diferente dos outros professores que colocaram a escola em quarto lugar junto com as organizações ecológicas, depois de povo, associação de moradores e políticos.

Na mesma direção, os professores participantes figuram como a principal fonte de informação sobre questões ambientais para seus estudantes, diferente dos estudantes dos outros professores que indicaram a televisão como principal fonte de informação, com 19% a mais que os professores, resultados semelhantes aos registrados em escola sem projeto de educação ambiental (LIMA, 2007).

Desta forma é crucial registrar a importância e eficiência de algumas estratégias de formação continuada para professores, como foi o caso do projeto Aprendendo com a Natureza que teve grande influência nos professores envolvidos, e por consequência nos estudantes destes professores. A formação continuada é necessidade constante para professores, mesmo para os oriundos de Universidades bem conceituadas, como destaca Oliveira e Krasilchik (2009) do quanto é ilusório pensar que o licenciado recém-formado chega à sala de aula com competência para ensinar. Porém, a maioria dos professores de ciências na Amazônia, como os que lecionam nas escolas públicas de Manaus, não são oriundos de cursos bem conceituados. A maioria deles não teve formação inicial adequada ou mesmo qualquer formação universitária. A formação continuada, assim, tem um grande papel de estimular o professor da área ou que esteja ensinando na área em se envolver com pesquisas, formação e reflexões sobre conteúdos e práticas educativas que aprimore o ensino de ciência e, assim, contribua para formar cidadãos ambientalmente educados.

A formação continuada de professores é justificada de várias maneiras, mas em geral são destacadas (a) o contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica; (b) necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional; (c) melhorar a ação em sala de aula, para que o professor seja também pesquisador da sua própria prática (SCHNETZLER, 1996). Scheid *et.al.* (2009) destaca a importância de promover a formação continuada de professores do ensino fundamental através de monitoria didático-científica, rompendo com a tradição de “cursinhos de curta duração, nos quais não é possível romper com a racionalidade técnica” como tem sido assinado por alguns (MARANDINO, 1997; ROSA, 2000). A experiência de Monitoria

Didático-Científica, segundo as autoras, promovendo o intercâmbio entre as escolas de educação básica e a universidade vem desencadeando reflexões sobre seus diversos saberes, revitalizando os professores para suas atividades docentes, pois permitiram que os mesmos revisitassem suas práticas e incorporassem reflexões teóricas (SCHEID *et. al.* 2009).

Assim, fica evidente que experiências de formação continuada desencadeadas por projetos integrados, como foi o caso dos de educação ambiental nas escolas públicas de Manaus, têm um papel importante na mobilização de professores, estudantes e demais componentes da comunidade escolar na incorporação deste tema na vida da escola, mesmo que temporariamente. Pois vale ressaltar o fator descontinuidade associado aos projetos. Todo projeto tem metas e prazos de execução, com início, meio e fim. Se as escolas não transformarem as iniciativas feitas por esses em atividades regulares, seus efeitos serão efêmeros, porém sem deixar de imprimir digitais importantes em complementar a formação de professores de ciências das primeiras séries do ensino fundamental.

Dado importante a ser observado é que grande parte dos professores da rede pública estadual do Amazonas que possui formação superior o adquiriu através do PROFORMAR, que finalizou a formação de mais de seis mil professores em Normal Superior, em 2008. Ao mesmo tempo que esse curso, mediado pela televisão, contribuiu com o aprimoramento da formação desses profissionais, a estrutura do curso não permitia aulas práticas, de laboratório ou de campo e, portanto, vivências necessárias em espaços socioambientais que possibilitassem maior familiaridade e apropriação de competências e habilidades e reflexões coletivas para lidar com ações de ensino de ciências e, por consequência, de educação ambiental. Portanto, projetos como os analisados aqui, e outros cursos, oficinas e demais vivências que envolvam professores de ciências como educadores ambientais são centrais nas estratégias de políticas públicas de educação ambiental para o exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo H. L. **A questão ambiental e a educação: um diálogo necessário.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 5-21, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal.** Edição Especial, Serviço de Biblioteca no Lar, Encyclopædia Britannica do Brasil. Brasília. 1988.

BRASIL (Ministério da Educação e Cultura). **Parâmetros curriculares nacionais - meio ambiente e saúde.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

BERNARD, H.B. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches.** London: Sage, 1994.

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 5. ed. São Paulo: Gaia, 1988.

FARNESI, Claudia C. **A realidade da Educação Ambiental nas escolas públicas e privadas de Uberlândia: o trabalho dos professores**. Monografia de Bacharelado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1999.

GOBARA, Shirley, T.; AYDOS, Maria Celina; SANTOS, José C. C.; PRADO, Cynthia P.A.; GALHARDO, Edivaldo P. O Ensino de Ciências sob o enfoque da Educação Ambiental. **Cad. Cat. Ens. Fis. vol. 9, n.2. p. 171-182, 1992**

GALHARDO, Edivaldo P. O Ensino de Ciências sob o enfoque da Educação Ambiental. **Cad. Cat. Ens. Fis. vol. 9, n.2. p. 171-182, 1992**

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na escola**, São Paulo, Editora Papyrus, 1995.

LEITE, Ivonaldo. Formação de Professores. **Jornal da Ciência**. JC- email, Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br>, acesso em 04 de outubro de 2009.

LIMA, Thomaz. **Educação Ambiental: percepção e práticas sobre Meio Ambiente de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental**. Monografia: Trabalho de Conclusão do Curso Normal Superior. Manaus: UEA, 2007.

MAGALHÃES JR., Carlos Alberto de Oliveira, e OLIVEIRA, Mauricio Pietrocola Pinto. A Formação dos Professores de Ciências para o Ensino Fundamental. XVI Encontro Nacional Ensino de Física, 24 a 28 de Janeiro de 2005. Disponível em <http://www.sbfisica.org.br/eventos/enef/xvi/cd/resumos>.

MAKNAMARA, Marlécio. Educação Ambiental e Ensino de Ciências em escolas públicas alagoanas. **Contrapontos vol. 9, n.1, p. 55-62, 2009**.

MARANDINO, Matha. A Formação Continuada de Professores em Ensino de Ciências: Problemáticas, Desafios e Estratégias. In CANDAU, V. M. (org.). Magistério, Construção Cotidiana. 2.ed. Petropolis: Vozes, 1997.

MERGULHÃO, Maria Cornélia & VASAKI, Beatriz N. G. **Educando para conservação da natureza: sugestões de atividades práticas em Educação Ambiental**. São Paulo: Educ, 1998.

OLIVEIRA, Ana Maria, e KRASILCHIK. A Formação Continuada de Professores de Ciências Percepções a Partir de Uma Experiência. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0812t>>, acesso 10 de setembro de 2009.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta e BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A Formação para o Ensino de Ciências Naturais nos Currículos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior Paulistas. **Ciências e Cognição vol.14 (2): 194-209, 2009**.

PORTO, Maria de Fátima M. M. **Educação Ambiental: conceitos básicos e instrumentos de ação (Manual de Saneamento e Proteção Ambiental para os Municípios)**. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente, DESA/UFMG, 1996.

ROSA, Maria Inês Freitas Petrucci. **A Pesquisa Educativa no Contexto da Formação Continuada de Professores de Ciências**. Tese (Doutorado). Unicamp: Faculdade de Educação, 2000.

ROCHA, João Batista Teixeira e SOARES, Felix Antunes. O Ensino de Ciências para Além do Muro do Construtivismo. **Cienc. Cult.** vol.57, N° 4, 2005.

RODRIGUES, Ana Paula da Mota, Milena Goulart Souza. A Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais: um olhar sobre a transversalidade da questão. / Rio de Janeiro, UFRJ, 2001.

SCHEID, Neusa Maria John, SOARES, Briseidy Marchesan, FLORES, Maria Lorete Thomaz. A Promoção da Formação Continuada de Professores de Ciências da Escola Básica por Meio de Monitoria Didático - Científica. **Vivência: Revista Eletrônica de Extensão da URI** vol.5, N.7:p.21-27, 2009.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Como Associar Ensino com Pesquisa na Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências? Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

TRAVASSOS, Edson Gomes. A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. **Revista de Biologia e Ciência da Terra**, Vol. I, no. 2, 2001.



O PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA APLICADO NA GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS ATRAVÉS DE PORTAL ELETRÔNICO

Jorge Emerson Prestes¹ Raimundo Nonato de Oliveira²

(Recebido em 20/03/2011; Aceito em 20/09/2011)

RESUMO

Em um país onde o poder político é fator determinante para o desenvolvimento de uma sociedade ou sua ruína, tendo em vista que este país não é assolado por furacões, terremotos ou *tsunamis*, a participação do cidadão no acompanhamento e controle dos gastos públicos é de primordial importância, uma vez que, ao se descuidar desse dever, a sociedade como um todo poderá pagar, literalmente, um preço extremamente alto por essa omissão. Nesse contexto, este artigo teve como objetivo geral demonstrar a importância ao atendimento do princípio da transparência na divulgação via portal eletrônico da gestão dos gastos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE/AM), com vistas a possibilitar o controle social. O método adotado na pesquisa foi o estudo de caso, o qual tem como característica principal o estudo concentrado de um único caso. Neste trabalho o caso abordado é o Portal Eletrônico do TCE/AM. As tipologias de pesquisa adotadas foram a descritiva, bibliográfica e qualitativa. Como referências ao desenvolvimento do trabalho são utilizadas os aspectos culturais, políticos, sociais e históricos envolvidos. Assim, ao final deste trabalho concluiu-se que a qualidade das informações e a tempestividade destas prestadas pelo órgão público em análise não são satisfatórias no que diz respeito ao aspecto da transparência pública, uma vez que a Corte de Contas do Estado do Amazonas publica em seu portal da transparência apenas os empenhos, omitindo as liquidações e pagamentos dos objetos dos empenhos, objetos esses que podem ser: serviços, diárias, compras, obras etc.

Palavras-chave: Transparência; Portal Eletrônico; controle social.

¹ Acadêmico finalista do curso de Ciências Contábeis – Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB. (92) 9325.4074. E-mail: jorge.e.prestes@hotmail.com

² Mestre em Contabilidade e Controladoria pela UFAM – Universidade Federal do Amazonas. Professor de Ciências Contábeis da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Telefones: (92) 3238-6173, (92) 9985-8552. E-mail: raimundo@fsdb.edu.br / nonato1411@hotmail.com

ABSTRACT

In a country where political power is a decisive factor for the development of a society or its ruin, given that this country is not plagued by hurricanes, earthquakes or tsunamis, citizen participation in monitoring and control of public expenditures is of paramount importance, since, by neglecting this duty, society as a whole can afford, literally, an extremely high price for this omission. In this context, this paper aimed to demonstrate the importance to meeting the principle of transparency in the dissemination via the portal's electronic management of expenditures made by the Court of the State of Amazonas (TCE / AM), for enabling social control. The method adopted in the research was a case study, which has as main characteristic the concentrated study of a single case. This paper discussed the case is the Gateway E-TEC / AM. The types of research adopted was descriptive, and qualitative literature. As references to the development of work are used to the cultural, political, social and historical involved. Thus, the end of this study concluded that the quality and timeliness of information provided by these public agency in question are not satisfactory with regard to the aspect of public transparency, since the Court of Auditors of the State of Amazonas publishes on its portal transparency commitments only, omitting the settlement of payments and endeavors of the objects, these objects can be: services, daily shopping, works etc.

Keywords: Transparency; Electronic Portal; social control.

I. INTRODUÇÃO

A publicação de atos oficiais é uma atividade decorrente do princípio constitucional da Publicidade, o qual não é plenamente atendido apenas pelas publicações oficiais aleatórias, com informações quase que indecifráveis para o público leigo em Contabilidade Pública, sendo necessária a disponibilidade de canais de comunicação apropriados para que a sociedade possa ter ciência de como é realizada a gestão dos recursos públicos.

Atualmente, a imprensa é quem geralmente se encarrega de monitorar e denunciar abusos e condutas de improbidades administrativas e corrupções de agentes públicos no exercício do poder, tendo como público uma sociedade - cansada dos eventos de intrigas e improbidades na esfera política – que já não tem interesse nas questões ligadas à Gestão Governamental, rotulando tudo, de forma pejorativa, como politicagens.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral demonstrar a importância do atendimento do princípio da transparência na divulgação via portal eletrônico da gestão dos gastos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE/AM), com vistas a possibilitar o controle social.

A problemática central tratada neste artigo é “De que modo o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, como órgão de controle externo, pode evidenciar no portal eletrônico, de forma mais adequada, a gestão dos recursos públicos nele alocados?”.

As questões norteadoras deste trabalho direcionam para o conhecimento da literatura referencial sobre o tema aqui tratado, de instrumentos virtuais e físicos para se exercer o controle social dos gastos públicos e da forma utilizada pelo TCE/AM para bem evidenciar a boa gestão dos recursos públicos.

Os objetivos propostos para este artigo são a busca de respostas para as questões norteadoras, de forma que, na conclusão, todas sejam respondidas ou então sejam apresentadas sugestões que permitam novas possibilidades de participação social junto ao controle externo das contas públicas do Estado do Amazonas.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo pautou-se pelo método de estudo de caso, através da observação e acesso exclusivamente ao portal eletrônico do TCE/AM. Para o atendimento dos objetivos, utilizou-se da tipologia de pesquisa descritiva, procurando-se abordar todos os pontos falhos do supracitado portal eletrônico.

No que diz respeito ao objeto, a pesquisa foi desenvolvida através de bibliografia específica que aborda o tema ora proposto. Utilizaram-se como fontes, publicações em revistas especializadas, teses de doutorado, artigos sobre a temática e, também, artigos publicados nos jornais da capital amazonense. Assim, através dos procedimentos metodológicos adotados, foi possível concluir com êxito o objetivo pretendido no início da pesquisa.

A relevância social desta pesquisa está em debater a necessidade de haver, por parte da sociedade em geral, um controle social sobre o uso dos recursos públicos por agentes políticos de forma responsável e transparente. Este artigo tem, ainda, a pretensão de levar ao público acadêmico contábil o despertar para a importância da organização de grupos voltados para auxiliar a sociedade na compreensão dos demonstrativos e relatórios contábeis divulgados pelos entes públicos.

2. O PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA APLICADO AO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS

A transparência na gestão pública é tida como um princípio, o qual deve ser amplamente divulgado e incentivado na lida diária dos gestores públicos (MILESKI, 2010). Para Mileski (2010, p. 120), a transparência como um princípio é “decorrente do atual Estado Social e Democrático de Direito, mostrando-se como um corolário da sociedade contemporânea (...), tornou-se uma necessidade do Estado contemporâneo”, no qual os gestores públicos estão obrigados a possibilitar o conhecimento e a participação dos cidadãos “nas ações governamentais, com poder de influência e exercício do controle social”.

Transparência Pública é um princípio decorrente da exigência democrática do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos representantes políticos e administrativos frente aos organismos públicos. Desse modo, “transparência não significa divulgar por divulgar, dar acesso à informação por dar.” (MILESKI, 2010, p. 129).

A transparência aplicada através de portal eletrônico é facilitada pela ampla difusão e, também, democratização do uso da *Internet* como principal ferramenta de pesquisa em todas as áreas do conhecimento formal e informal. Graças à conectividade, via *Web*, formou-se uma ampla rede de colaboração mundial “a um nível de conectividade social sem precedentes, as pessoas em empresas, governos e na sociedade como um todo têm poderosas ferramentas para reinventar as instituições com base em novos princípios organizacionais” (TAPSCOTT, 2010, p. 22).

Desse modo, “sistemas de informação têm sido implantados por governos e configurados como portais na *internet*, permitindo o acesso a uma grande quantidade de

serviços *on-line*, dados e informações de interesse público” (LOUREIRO; PRADO, 2006, p. 356).

Ao lado da facilidade de acesso à informação, encontram-se dois fatores que influem sobremaneira na não efetivação do controle social sobre as ações dos políticos profissionais e dos gestores públicos: a cultura da alienação política e a poluição de informações na *Internet*, onde o usuário demora-se em sítios pouco instrutivos ou que privilegiam apenas o entretenimento.

Para Chagas (2008, p. 6), faz-se urgente a luta contra a alienação e a massificação do homem. “Assim todo aquele que mutila ou limita a história humana, seja através da ignorância, da manipulação por mitos ou *marketing*, do ópio das ideologias alienantes, necessita de urgente conscientização, (...)”. No Amazonas poucas são as manifestações da sociedade contra a dilapidação do erário, em sua maior parte, os protestos e denúncia vêm da imprensa e de alguns parlamentares que não se coadunam com o sistema de desvio de ativos públicos.

3. CONTROLE EXTERNO – TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS

Conceitualmente, de acordo com Pires (2007, p. 17), controle externo consiste na fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União, Estados, Municípios e das entidades da Administração Direta, Indireta e das Fundações e Autarquias instituídas ou mantidas pelo Poder Público, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação de subvenções e renúncia de receitas. Será exercida pelo Poder Legislativo com o auxílio do Tribunal de Contas.

Após o fim da Monarquia e do início da República brasileira, o controle externo teve sua legitimação no mundo jurídico por força do Decreto nº. 966-A, de 07/11/1890, do Governo Provisório de Deodoro (1889-1891), com o objetivo de se criar “um tribunal para o exame, revisão e julgamento dos atos concernentes à receita e despesa da república” (NETO, 2004, p. 13). No Estado do Amazonas, o controle externo passou a vigorar a partir de 1950, através da Lei nº. 747/50, onde “seus membros, cinco Juizes e um Procurador eram de livre nomeação do governador do Estado”. (MENEZES, 1977, p. 21).

Atualmente, o Tribunal de Contas do Estado, como órgão de controle externo, atua em conjunto com o Ministério Público Estadual (MPE). Este último tem como responsabilidade a tutela das ações cíveis e penais contra aqueles que agirem com improbidade administrativa e prevaricação. O MPE “é titular da ação penal pública e das ações cíveis contra os interesses públicos, coletivos ou individuais indisponíveis”, conforme artigo 127 da CF/88. (VOESE; ESPEJO, 2009, p. 87).

A atuação dos Tribunais de Contas Estaduais ocorre nas Esferas do Governo Estadual e dos Governos Municipais, sendo responsáveis, atualmente, pelo acompanhamento do controle de praticamente toda a arrecadação, gestão e aplicação dos recursos públicos. Speck (*apud* COSTA, VOESE e ESPEJO, 2009, p. 87) define seis atribuições do controle externo:

- a) Atribuições investigativas, acompanhando, inspecionando e fiscalizando os atos de administração e as despesas deles decorrentes;
- b) Atribuições corretivas e cautelares, decorrentes da atuação na correção

- dos atos e ações que apresentem irregularidades ou ilegalidades;
- c) Atribuições jurisdicionais, relacionadas com sua competência exclusiva para “julgar” as contas públicas;
 - d) Atribuições punitivas, quando aplicam multas e outras sanções previstas em lei aos responsáveis por ilegalidades e irregularidades praticadas;
 - e) Atribuições opinativa, consultiva e informativa, quando emite pareceres, responde a consultas e fornece dados e estudos realizados; e
 - f) Atribuições declaratórias, ao se pronunciar sobre a legalidade ou a inconstitucionalidade em matéria de sua competência.

A gestão dos tribunais estaduais é exercida pelos agentes políticos denominados Conselheiros, cargos semelhantes aos de Ministro na esfera federal, com o auxílio dos procuradores do Ministério Público de Contas e de Auditores.

Um terço dos Conselheiros é nomeado pelo Poder Executivo. Essas nomeações são consideradas por alguns especialistas no assunto como um dos principais motivos para uma possível ineficiência e corrupção daqueles órgãos. Como exemplo, artigo publicado na Revista Época, em 26.06.2009, expõe casos envolvendo vários Conselheiros, de várias regiões do Brasil, em casos de corrupção, sendo a grande maioria deles oriundos de nomeações políticas:

Qual é a razão para essa sucessão de escândalos e histórias suspeitas? Segundo os especialistas, está na própria forma como os membros dos Tribunais são selecionados – entre os integrantes da base de apoio político dos governadores. “Os Tribunais de Contas no Brasil são órgãos totalmente políticos quando deveriam ser técnicos”, diz o cientista político Bruno Speck, da Universidade de Campinas (Unicamp). (NUNES, 2009).

O controle da gestão pública gera, naturalmente, um jogo de interesses políticos que influencia as decisões dos tribunais. Ainda que os Tribunais de Contas se orientem pela legalidade, eficiência e transparência no seu trabalho, essas pressões políticas incomodam e dificultam a agilidade das instituições, além de elas influenciarem o resultado final dos julgamentos dos conselheiros e contribuírem fortemente para a imagem de descrédito que a sociedade tem dos Tribunais de Contas Estaduais.

4. A IMPORTÂNCIA DA TRANSPARÊNCIA PÚBLICA E DO CONTROLE SOCIAL

A transparência, entendida como produção e divulgação irrestrita de informações, tem como principal fundamento legal a Lei Complementar (LC) nº. 101/2000 (alterada pela LC nº. 131/2009), conhecida popularmente como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), mais precisamente em seu artigo 48 e seu parágrafo único, inciso II, que estabelece a liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público.

Com exceção dos casos previstos em lei, os atos públicos sempre devem ter divulgação oficial (CF, art. 37), sendo este um requisito de sua eficácia. Entre as exceções estão

a segurança nacional (CF, art. 5º, XXXIII), determinadas investigações policiais (CPP, art. 20), processos cíveis em segredo de justiça (CPC, II, art. 155) dentre outras.

Para efeito da LRF, de acordo com o seu art. 48, consideram-se instrumentos de transparência: os planos, os orçamentos e a lei de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; relatório Resumido da Execução Orçamentária e a sua versão simplificada; Relatório de Gestão Fiscal e a sua versão simplificada (LC nº. 101/2000).

Complementarmente, e de forma a assegurar o cumprimento de seus dispositivos e dificultar violações às regras de disciplina fiscal, a LRF estabeleceu sanções de caráter institucional e pessoal. Dessa forma, a LRF cumpre a função de aproximar o Estado da sociedade, ampliando o nível de acesso do cidadão às informações sobre a gestão pública. Os governantes, ao estarem obrigados a prestar contas de sua gestão, submetem o seu desempenho à avaliação da sociedade (CALAU; FORTIS 2006, p. 1).

Assim como é dever de todos contribuir com tributos, é dever dos políticos eleitos através de sufrágio universal, bem como de todos aqueles que foram indicados para cargos de gestão, prestar contas de suas gestões a sociedade em geral. Além disso, os gestores públicos têm por dever incentivar a população a participar das decisões administrativas, fazendo valer o estado de direito democrático.

A democracia, enquanto princípio fundamental é uma ideia diretiva, tal qual o princípio do Estado de Direito. “E, da mesma forma que deste princípio decorre da legalidade, concretiza-se a democracia através de outros princípios dela dedutíveis, de que é exemplo o princípio da Transparência” (HOMERCHER, 2009, p. 36-37).

Como Chagas (2008, p. 5) assera, conforme o professor Callari, “a vida em sociedade é uma necessidade fundamental da natureza humana”, o que potencializa a formação política dos cidadãos pela convivência, relacionamento e discussão de problemas que atingem toda a sociedade.

A transparência nos atos de gestão é fundamental para o exercício democrático, uma vez que os gestores públicos, eleitos para administrar a coisa pública têm o dever de prestar contas de seus atos à sociedade, conforme fundamento na Carta da República de 1988, art. 70, parágrafo único, onde está prescrito que “prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária” (art. 70, CF/88).

O controle social é um dever, irrenunciável e intransferível, considerando a obrigatoriedade que implica seu exercício e sua natureza integradora a uma função estatal de conteúdo jurídico. É um poder e um dever estruturado para manter a ordem jurídica, que adquire uma importância fundamental dentro do Estado democrático de direito (SILVA, 2009, p. 34).

Desta feita, o controle social pode ser entendido como o acompanhamento e a influência que exerce a sociedade sobre a arrecadação e aplicação da verba pública, uma vez que no “debate das sucessivas ocorrências de práticas corruptas no Brasil, contrapõe-se a indissfarçável ineficácia dos organismos de controle criados justamente com o objetivo de combatê-las” (COSTA; VOESE; ESPEJO, 2009, p. 90). Nesse sentido, a ênfase ao exercício do controle social está diretamente relacionada com o exercício da cidadania e ao combate à ineficiência dos órgãos de controle externo (Op. cit., 2009).

O controle social constitui-se da atuação dos cidadãos, individualmente ou organizados em associações, sindicatos, órgãos de classe ou entidades não governamentais

(ONGs), quando agem no interesse de ver atendidos os direitos e deveres legais e constitucionais (Pondé, 1998 *apud* NETO, 2004).

Atualmente, o Amazonas é campeão em casos de corrupção, de acordo com relatório da Advocacia Geral da União (AGU). O Estado tem 178 ações ajuizadas, com base em condenações impostas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), sendo 96 Ações Cíveis Públicas, Ambientais, Patrimoniais e de Natureza Correlata e 19 por Improbidade Administrativa (SOUZA, Portal D24am, 2011).

O marco legal para o controle social no Brasil é a Constituição Federal de 1988 que institucionalizou a participação da sociedade na gestão pública, o que se pode constatar em diversos dispositivos Constitucionais: art. 5, XXXIII; art. 37; art. 74; art. 194, VII; art. 198, III; art. 204, II; art. 206, VI, dentre outros (CF/88).

Há, ainda, os chamados remédios constitucionais, colocados à disposição do cidadão para garantir o exercício do controle social da atividade estatal: a ação popular, o mandado de segurança e o *habeas data*. No campo da legislação infraconstitucional tem-se a LRF, que instituiu instrumentos de transparência, controle e fiscalização das finanças públicas visando à responsabilidade na gestão fiscal (SIMÕES, 2011).

Para a efetivação da transparência pública, a sociedade pode contar com os sítios governamentais de controle externo na *Internet* (Tribunais de Contas e Ministério Público), de Organizações Não Governamentais (ONGs) e a legislação pertinente ao tema (CF/88, LC nº. 101/2000 (alterada pela LC nº. 131/2009), Lei 4.320/64, Lei 8.429/92, Lei 8.666/93, Decreto-Lei nº 200/67).

Assim, o controle social, para se tornar realidade, deve em seu exercício cotidiano efetuar ações de acompanhamento de programas, obras e serviços, participação em licitações, monitoramentos ou solicitações de informações, desenvolvendo ainda ações deliberativas, que são aquelas que implicam atos decisórios de aprovação da gestão pública; ações propositivas, quando formular recomendações e orientações aos gestores públicos; e ações de fiscalização, as quais visam garantir o cumprimento de padrões e normas legais que objetivam a gestão pública eficiente, eficaz e honesta.

5. MECANISMOS DE EVIDENCIAÇÃO DA GESTÃO USADOS PELO TCE/AM NO PORTAL DE TRANSPARÊNCIA

Atualmente, o principal mecanismo de divulgação do emprego das verbas públicas e demais serviços tem sido os sítios governamentais exclusivos. Os sítios governamentais, sejam eles em âmbito Federal, Estadual ou Municipal, são denominados de **Governo eletrônico**, ou **e-gov** (do inglês *electronic government*), os quais consistem no uso das Tecnologias de Comunicação e Informações (TCIs), para dar publicidade aos processos internos de Gestão Pública e à entrega dos produtos e serviços do Estado aos cidadãos ou à indústria. (VAZ, 2003).

Os sítios e-gov visam construir uma arquitetura interoperável a fim de munir a sociedade com acesso a informações e serviços (VAZ, 2003). Desta feita, as TCIs governamentais possibilitam um enorme potencial democrático, “desde que haja definição política no sentido da participação popular e da transparência, pois o governo pode deixar de

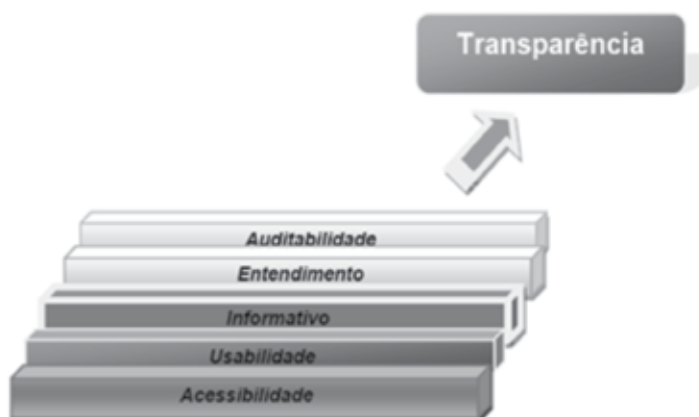
oferecer o que não quer mostrar, para nem mencionar o que quer esconder” (PINHO, 2008, p. 475).

No entanto, para o e-gov cumprir sua missão ao divulgar seus serviços e proporcionar uma maior conectividade com os cidadãos, é necessário que os seus sítios obedeçam a determinados princípios “para a transparência organizacional, definida através de transparência da informação”. (CAPPELLI; LEITE; ARAÚJO, 2010, p. 98). Esses princípios, baseados na engenharia de requisitos para o desenvolvimento de TCIs, visam estabelecer as características que devem estar presentes nos processos e informações organizacionais de modo a torná-las transparentes (Op. cit., 2010).

A Figura 1 apresenta os degraus da transparência necessários para que um portal eletrônico possa evidenciar adequadamente as suas despesas e receitas e, ainda, ser eficiente, eficaz e efetivo. Efetividade aqui significa demonstrar claramente para a sociedade o retorno dos serviços a ela prestados pelo Estado, cujas informações devem estar disponibilizadas via *home page* governamental (Op.cit., 2010, p. 101).

A estrutura apresentada na Figura 1 é decorrente das características derivadas do conceito de transparência, i. e., para um portal eletrônico ser transparente, deve ser de fácil verificação e rastreabilidade (*Auditabilidade*), que as informações disponíveis possam ser compreendidas pelo usuário final; em caso de dúvidas, poderá solicitar detalhamento das informações prestadas (*Entendimento*), estando estas informações dentro dos limites aceitáveis de qualidade, sempre atualizadas, permitindo a comparação das informações com a documentação das operações realizadas na organização (*Informativo*), com representações simples, operáveis e intuitivas (*Usabilidade*), conforme Cappelli, Leite e Araújo (2010, p. 100-102). Além disso, é necessário que estas informações estejam disponíveis em canais públicos de fácil acesso para a sociedade, em tempo real (*Acessibilidade*). (CAPPELLI; LEITE; ARAÚJO, 2010, p. 100-102).

Figura 1 – Degraus da Transparência (CAPPELLI, 2008, *apud* CAPPELLI; LEITE; ARAÚJO, 2010, p. 101).



O modelo de “degraus” visa auxiliar os gestores na implantação de portais de transparência. Em vista da limitação física deste trabalho, torna-se dificultoso apresentar as

características de cada um dos níveis de transparência elaborados pela autora, tampouco o conceito de cada um deles. Melhores e maiores detalhes sobre esse estudo estão disponíveis e um artigo da autora publicado na Revista do Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCM/RJ), n°. 45, de setembro de 2010.

Através do modelo de “degraus” para a transparência, pode-se aplicá-lo na observação e análise do Portal de Transparência do TCE/AM, e verificar se este atende os requisitos mínimos de evidenciação, além de demonstrativos contábeis que proporcionem informações objetivas e claras a uma diversidade de usuários.

A linguagem a ser utilizada nos portais de transparência precisa alcançar desde os cidadãos de pouca instrução até aqueles com formação acadêmica. *A priori* o que se observa é que os órgãos governamentais ainda não possuem essa preocupação, ou seja, a de comunicar suas ações de gestão financeira de forma mais ampla possível.

Figura 2 – Home page do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (<http://www.tce.am.gov.br>)



Na Figura 2, *Home page* do TCE/AM, na qual se encontra o Portal da Transparência, quando se aplica o modelo de avaliação (“degraus”) descrito no parágrafo anterior, pode-se perceber que o estágio “Acessibilidade” dessa página é relativamente fácil, bastando que o usuário conheça o endereço do sítio e tenha interesse em acompanhar a situação da gestão financeira daquela entidade. No que diz respeito à “Usabilidade” ou capacidade de uso, nessa página, não se requer um treinamento prévio, basta apenas o usuário acessar o portal.

Quanto ao estágio “Informativo”, na *home page* são disponibilizadas as informações das receitas e despesas do órgão. O Portal da Transparência do TCE/AM, no aspecto da qualidade das informações, deixa a desejar, pois não se tem clareza na apresentação dos gastos devido à falta de um comparativo dos gastos realizados com os recursos financeiros disponíveis no orçamento da entidade, e tampouco contempla todas as fases da despesa pública: empenho, liquidação e pagamento. O que é disponibilizado no Portal são apenas os empenhos.

Nesse caso, para uma compreensão mais apurada, atendendo o estágio “Entendimento”, os empenhos deveriam ser divididos por agrupamento – natureza da despesa; função; unidade que está realizando o gasto (secretaria, gabinete, departamento etc.); e o elemento da despesa – possibilitando dessa forma um acompanhamento mais efetivo das despesas do órgão de controle externo e permitindo a realização efetiva do estágio “Auditabilidade”.

O TCE/AM, de acordo com a informação disponível no sítio da SEFAZ/AM, teve sua despesa prevista para o ano de 2011 em R\$ 143.190.000,00, valor nada desprezível, o que direciona a sociedade ao acompanhamento do órgão na efetivação de seus gastos, de modo que venha a aplicar os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Exemplos de inobservância dos preceitos constitucionais aludidos têm-se no periódico Amazonas em Tempo, (Seção Opinião, 2011, p.A/4), edição do dia 19.07.2011, “o Tribunal de Contas do Estado (TCE), gastou pelo menos R\$ 700.000,00 em diárias desde o início do ano, segundo levantamento no Portal da Transparência do órgão”. Ainda na mesma edição o que “chama atenção que a maioria das diárias pagas aos conselheiros não revela o nome do beneficiado, apenas servidores têm os nomes publicados no sistema” (2011, p.A/4). Contraria o exposto no artigo 61 da Lei 4.320/1964, caracterizando, ainda, insuficiência de especificação nas notas de empenho, situação na qual torna o órgão passivo de multa, conforme o artigo 54, II da Lei 2.423/96 (Lei Orgânica do TCE/AM).

O Portal da Transparência do TCE/AM só passou a divulgar os empenhos do exercício de 2011 a partir do dia 25.07.2011. Em data anterior, os empenhos informados eram todos do exercício de 2010. Outro fato que chama atenção é que o TCE/AM não disponibiliza em seu Portal de Transparência todas as fases da despesa – empenho, liquidação e pagamento – informando apenas a primeira fase. A ausência de transparência nas contas públicas contraria o exposto no art. 1º, § 1º, art. 9º, § 4º e artigos 48 e 49 da Lei Complementar nº 101/2000 – LRF, tornando o infrator passivo de multa, conforme art. 54, II da Lei 2.423/96 e representação junto ao Ministério Público, como previsto no art. 114, III da referida lei.

Assim, diante dos fatos apresentados, o TCE/AM não aplica a mesma severidade e cuidado na publicidade e transparência de suas finanças que é exigido (ou o deveria ser) de seus jurisdicionados, transparecendo, inclusive, que não há, por parte dos gestores deste órgão, uma preocupação em **ser um exemplo de gestão pública**, haja vista as informações disponibilizadas serem organizadas de forma a levar o usuário ao desinteresse em acompanhar as informações da maneira como são dispostas no portal, dificultando ainda mais o entendimento do público leigo em finanças públicas.

Inobstante essa dificuldade do TCE/AM quanto a sua própria transparência, tal transparência deve ser pública e pode ser aplicada sob vários aspectos: pode ocorrer com a verificação da documentação de demonstrativos contábeis; análise da documentação de licitações realizadas nos órgãos públicos; vistoria de obras *in loco*; ou podem, ainda, ocorrer virtualmente, através de portais eletrônicos disponibilizados pela Administração Pública nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

Para colaborar com o incentivo ao controle social, o Ministério Público Federal, através da Procuradoria da República no Amazonas, disponibiliza em seu sítio eletrônico alguns endereços que podem vir a contribuir fortemente para a sua efetivação: Transparência Brasil e Portal da Transparência do Governo Federal (orientações políticas e administrativas, aplicação do dinheiro público), Ouvidorias, “Olho vivo no dinheiro público”,

Escola Superior do Ministério Público (manual de fiscalização dos recursos públicos), Contas Abertas (dados do SIAFI), Fórum Estadual de Combate à Corrupção) etc.

6. METODOLOGIA

Metodologia científica é o conjunto de técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de maneira sistemática. Nesse sentido, “o método científico é a ferramenta colocada à disposição do cientista que, com a pesquisa, pretende penetrar no segredo de seu objeto de estudo.” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 185).

O método utilizado para o desenvolvimento deste estudo foi estudo de caso único, o qual “caracteriza-se principalmente pelo estudo concentrado de um único caso.” (BEUREN, 2004, p. 84). Nesse sentido, empreendeu-se um estudo profundo e exaustivo do objeto foco do estudo: o Portal Eletrônico do TCE/AM, visando obter conhecimentos amplos e detalhados desse portal.

Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa descritiva. As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar *status*, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas (BEUREN; RAUPP, 2006, p. 81). A sua valorização está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. “Assim, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (Op. cit., 2006, p. 81).

Quanto aos procedimentos, o estudo contemplou uma pesquisa bibliográfica, isto é, a busca pela solução do problema da pesquisa foi empreendida com base em referenciais teóricos publicados disponíveis em livros, artigos, jornais e outras fontes a respeito do assunto (BEUREN; RAUPP, 2006, p. 94). “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos.” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 65).

No que concerne à abordagem do problema, a pesquisa foi qualitativa, pois, de acordo com Chizzotti (1991, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o real e sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesse passo, a pesquisa foi desenvolvida via observação da qualidade das informações fornecidas pela Corte de Contas do Amazonas à sociedade em geral em relação à gestão de seus gastos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transparência na gestão pública vem sendo exigida pela sociedade organizada no decorrer dos últimos anos de forma que a participação popular, na definição de políticas públicas, possa impor limites aos gestores públicos no trato com os recursos públicos. Nesse cenário, o objetivo proposto neste estudo, que se acredita alcançado, foi o de demonstrar a importância ao atendimento do princípio da transparência na divulgação via portal de eletrônico, da gestão dos gastos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Amazonas com vistas a possibilitar o controle social.

Assim, a importância da transparência pública se faz sentir, por exemplo, quando não se têm atendidas as necessidades básicas do cidadão que, obrigatoriamente, contribui direta e/ou indiretamente para a riqueza do erário pelo pagamento de impostos incidentes em praticamente todas as atividades econômicas lícitas, e ilícitas em alguns casos, desenvolvidas no contexto social. Aquelas necessidades podem ser confrontadas pela observância das informações constantes no Portal sobre a utilização racional ou não, proba ou não, dos recursos públicos.

Como resposta à problemática central estudada, tem-se como sugestão, o desenvolvimento de *links* para fluxos de caixa com toda a movimentação financeira mensal, possibilitando assim o atendimento da Lei Complementar nº. 131/2009 - fornecendo ao usuário informações atualizadas da gestão dos gastos efetuados pela Corte de Contas do Estado do Amazonas, além de demonstrativos com notas explicativas em linguagem acessível ao grande público leigo em Contabilidade pública. Outra prática a ser adotada para o controle social, além das visitas aos portais eletrônicos governamentais, seria a verificação nos Diários Oficiais das informações divulgadas nos portais. Desse modo, o ato administrativo não tem legalidade quando o administrador age em prol de interesse próprio ou de seus pares, ainda que obedecida formalmente a legislação.

Também se faz urgente a mudança de conscientização das classes subentendidas como mais instruídas no combate à cultura da omissão política da sociedade em geral, passando a exercer, através de ações conjuntas interdisciplinares, a fiscalização ampla e irrestrita dos atos de seus representantes políticos. Afinal, onde não há o controle social, reinam os grupos de interesse em detrimento dos anseios sociais mais básicos, que são relegados a um segundo ou terceiro plano, dando vez à insaciável e corrupta apropriação de dinheiros públicos pelos maus gestores públicos e maus representantes políticos da mesma sociedade que os nomeou mandatários de seu poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26.07.2011.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 04 de maio 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em 26.07.2011.

BRASIL. **Lei Complementar nº 131**, de 27 de maio de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp131.htm. Acesso em: 23.07.2011.

CALAU, Ariosto Antunes. FORTIS, Martin Francisco de Almeida. **Transparência e controle social na administração pública brasileira**: avaliação das principais inovações introduzidas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%entidades/CLAD/CLAD%20XI/documentos/calauari.pdf>>. Acesso em 04.07.2011.

CAPPELLI, Claudia; LEITE, J. C. S. do Prado; ARAÚJO, R. M. A importância de um modelo de estágios para avaliar transparência. **Revista TCMRJ**. Tribunal de Contas do Município do Rio Janeiro. Ano XXVII – nº 45 – setembro de 2010.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAGAS, Henrique. **Participação política**: pequeno ensaio de antropologia política. <http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=324>. Acesso em 19.05.2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, M. C; VOESE, S. B; ESPEJO M. M. S. B. Controladoria Pública e Controle Social: análise sobre os mecanismos de combate à corrupção no Brasil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília/DF, nº 175, ano XXVIII, janeiro/fevereiro, 2009.

HOMERCHER, Evandro T. **O princípio da transparência e o direito fundamental à informação administrativa**. Porto Alegre: Padre Reus, 2009.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia; PRADO, Otavio. **Governo Eletrônico, Transparência e Democracia**: A Publicização das Contas Públicas das Capitais Brasileiras. Disponível em: <https://www.jhcruvinel.com/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=12>. Acesso em 27.04.2011.

MENEZES, Armando Andrade de. **O Tribunal de Contas do Estado do Amazonas**. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1977.

MILESKI, Helio Saul. **A transparência da Administração Pública pós-moderna e o novo regime de responsabilidade fiscal**. *Revista Técnica dos Tribunais de Contas – RTTC*, Belo Horizonte, ano 1, n. 0, p. 115 – 149, set. 2010.

NETO, Jayme Baleeiro. **As organizações e o controle dos tribunais de contas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

NUNES, Walter. **Os tribunais de faz de conta**: cada vez mais, os conselheiros que deveriam fiscalizar os governos estaduais são acusados de corrupção. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,ERT79235-15223-79235-3934,00.html>>, acesso em 30.06.2011.

PINHO, José Antonio Gomes. **Investigando portais de governo eletrônico de estados no Brasil**: muita tecnologia, pouca democracia. Disponível em: <<http://www.scie-lo.br/pdf/rap/V42N3/a03v42n3.pdf>>. Acesso em 10.07.2011.

PIRES, Carlos E. **Dicionário de termos de contabilidade pública**. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2007.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. Teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, Gesilda Esteves. **Os Tribunais de Contas e o controle social**: a proposta de criação de uma ouvidoria para o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e sua importância no processo democrático fluminense. Rio de Janeiro: EBAPE/FGV, 2009, Dissertação de mestrado.

SOUZA, Maria Fernanda. **TCU cobra R\$ 52,3 milhões no Amazonas**. Portal D24am. Disponível em: <<http://205.186.133.179/noticias/politica/tcu-cobra-r-523-milhes-no-amazonas/17139>>. Acesso em 09.09.2011.

TAPSCOTT, Don. **O futuro está aí**: a web desafia velhos monopólios e desequilíbrios de poder. **INFO. EXAME**, nº 297, novembro, São Paulo: Abril, 2010.

TRANSPARÊNCIA (?) [s.n.]. **Amazonas em Tempo**, Manaus, 19 jul. 2011. Folha Opinião, Caderno Contexto, p.A/4.

VAZ, José Carlos. **Limites e possibilidades do uso de portais municipais para promoção da cidadania**: a construção de um modelo de análise e avaliação. São Paulo: EAESP/FGV, 2003, Tese de doutorado.



EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES A TRAVÉS DEL EXPERIMENTO PENSAMIENTO SISTÉMICO

Jesús Vila¹ Carlos Julio Sierra²

(Recebido em 20/03/2011; Aceito em 30/07/2011)

RESUMEN

La evaluación resulta ser un proceso clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el campo de las ciencias experimentales no sólo deben ser objeto de evaluación los conceptos adquiridos siguiendo el modelo tradicional, donde el estudiante debe someterse a pruebas periódicas para demostrar que puede memorizar conocimiento y resolver problemas similares a los tratados en clase, sino que también deben ser objeto de evaluación las habilidades que tengan que ver con el trabajo científico y experimental. En este trabajo indicamos la importancia de la concepción sistémica y su contribución a que la evaluación constituya un elemento decisivo en el proceso docente-educativo. También se hace énfasis en considerar el experimento como una forma de evaluación muy completa, ya que reúne las características óptimas para centrar la dirección, organización, planificación y evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave: Evaluación dentro de la enseñanza de la Física, Pensamiento sistémico, Experimento como medio de evaluar.

ABSTRACT

The evaluation it turns out to be a key process in the process of education and learning. In the field of the experimental sciences not only they must be an object of evaluation the acquired concepts being still the traditional model, where the student must surrender to periodic tests to demonstrate that it can memorize knowledge and solve problems similar to the agreements in class, but also they must be an object of evaluation the skills that they have to see with the scientific and experimental work. In this work we

¹ Universidad del País Vasco. España, jesusvila@hotmail.com

² Universidad del País Vasco. España

indicate the importance of the systemic conception and his contribution to which the evaluation should constitute a decisive element in the educational - educational process. Also emphasis is done in considering the experiment to be a form of very complete evaluation, since it assembles the ideal characteristics to centre the direction, organization, planning and evaluation inside the process of education - learning.

Keywords: Evaluation inside the education of the Physics, systemic Thought, Experiment like way of evaluating.

I. INTRODUCCIÓN

Como educadores, el tema eje para todos los que estamos involucrados en la educación es la evaluación. La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos estamentos que integran la vida escolar. No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado (Camilloni et al., 1998).

Evaluar es el proceso de recogida de información acerca de un hecho con el objetivo de hacer una valoración para tomar decisiones (Blanco et al., 2006). Cuando evaluamos a nuestros alumnos estamos iniciando un proceso mediante el cual recogemos una información y podemos elaborar un juicio sobre el valor o el mérito del aprendizaje de ese alumno que, después, se plasmará a través de la calificación. No podemos obviar que la falta de tradición en esta materia se ha dejado sentir en la pobreza conceptual y metodológica (González y Pérez, 2006), lo que se puede comprobar porque, habitualmente, cuando hablamos de evaluación pensamos, prioritariamente, en los resultados obtenidos por los alumnos. La evaluación no es sólo calificar al alumno; debe ser, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones. Debe configurarse como un proceso permanente, sistemático y planeado que proporcione información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo. Sin embargo, los procedimientos empleados para la evaluación no siempre son sistemáticos. En general predomina la evaluación del tipo “juicio de experto”, llevada adelante mediante procedimientos artesanales (Toranzos, 1996).

Los principios asociados a la acción de evaluar (Vicenzi y Angelis, 2008) pudieran resumirse de la siguiente manera: Evaluar implica atribuir un valor sobre algo o alguien en función de determinado propósito, obteniéndose así información que permite tomar decisiones. De la toma de decisiones, vinculamos el acto de evaluar con la calificación y, de esta manera, definimos un valor al nivel de apropiación de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación debe permitir mejorar la situación evaluada; para ello los instrumentos de evaluación deben ser diversos, integrarse en un programa y ser congruentes con la programación de enseñanza.

En los últimos años se está impulsando de manera bastante importante la evaluación continua, que pretende valorar el trabajo del alumno de forma constante a lo largo del curso, permitiendo, de esta manera, que el profesor universitario tenga suficientes herramientas para seguir un proceso de evaluación continua del alumno. De esta manera, se pueden rectificar procesos de aprendizaje erróneos o apoyar al alumno en determinadas etapas de su aprendizaje, ya que, gracias a esta metodología de evaluación, el profesor sabe en cada momento, y gracias a la evaluación, cómo está asimilando el estudiante los diferentes contenidos (López-Guzmán, Lara de Vicente y Cerezo López, 2005).

No debemos de olvidar que la evaluación es un proceso formativo y uno de los requisitos de ese proceso evaluador formativo es la medición frecuente (Sobrinó y Naval, 1999) o evaluación continua que valore todas, o el mayor número posible, las actividades que el alumno realiza a lo largo del curso académico. Es esencial dar información precisa al estudiante sobre el progreso en su aprendizaje, por lo que la evaluación continua se convierte en uno de los puntos clave de una buena enseñanza. Según Guskey (1987), esta información será ocasión para los estudiantes de “identificar lo que es importante aprender, lo que han aprendido bien y a qué necesitan dedicar más tiempo”. Además, es interesante utilizar los exámenes para aprender más, y así, considerar los exámenes como oportunidades para adquirir conocimiento totalmente nuevo (Ladera, 2009).

En el campo de las ciencias experimentales pueden ser objeto de evaluación los conceptos, nociones, leyes, fórmulas y teorías científicas, pero también las habilidades relacionadas con el trabajo científico experimental, especialmente, el montaje cuidado y puesta en marcha de aparatos, el empleo de las formas de expresión científica y la interpretación de modelos (Gutiérrez, 1990).

2. SISTEMA: PENSAMIENTO SISTÉMICO

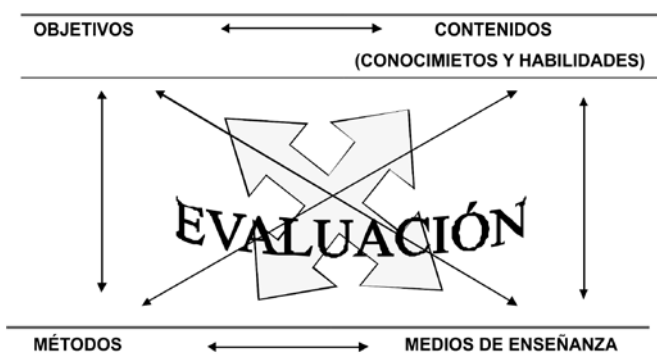
Un sistema es un conjunto de elementos que se mantiene como un todo por medio de las interacciones de sus partes, generando propiedades llamadas emergentes, las cuales no pueden ser identificadas por la simple suma de las individualidades.

Cada parte o elemento de un sistema, tiene una relativa independencia en sí y en su caso, puede constituirse en un subsistema.

Es imposible prever las propiedades emergentes de un sistema por el análisis de sus componentes.

2.1 *Las interacciones de las partes son por lo general, lo más importante de un sistema.*

El sistema educativo, reflejado en una disciplina y en las asignaturas correspondientes y en la preparación metodológica de cada unidad temática hasta cada clase, puede ser estructurado en los elementos siguientes:



Cada uno de estos elementos tiene una importancia en sí e interacciona multidimensionalmente con los otros 4 constitutivos, y según logremos mayor cantidad de interacciones entre todos los elementos, estaremos en mejores condiciones para lograr resultados cualitativa y cuantitativamente superiores.

Queremos decir que, no obstante considerar a los *Objetivos* el elemento digamos rector, éstos pueden ser diferenciados/modificados atendiendo a las características de un grupo docente, a los medios de que dispongamos, al tiempo (reducciones o ampliaciones) para determinada asignatura, a los resultados de los controles (históricos o durante el desarrollo de un tema), a la experiencia del docente; en fin, que el sistema deberá responder a la realidad, de modo que el proceso docente-educativo sea óptimo.

De igual manera ocurre con los demás componentes del sistema.

Por supuesto que la experiencia y la formación del profesor desempeñan un papel importantísimo en el manejo de la integración de los diferentes elementos. El profesor en sí es un ente activo-decisivo en la puesta y desarrollo del proceso y es el que controla la eficiencia y la comunicación entre las partes del sistema y al propio tiempo evoluciona en sus concepciones didáctico-metodológicas, en un constante proceso de realimentación.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA CONCEPCIÓN SISTÉMICA

Entre las características de la concepción sistémica, podemos apuntar:

- Requiere del pensamiento multidimensional: circular, horizontal, vertical y lateral.
- Enfatiza en la focalización del todo, las partes y, principalmente, promueve la interacción entre las partes de un sistema.
- Nos hace conscientes de que el todo nunca puede ser evaluado por el simple análisis de sus partes.

Pensar sistémicamente significa multiplicar la cantidad de opciones, crear mayor habilidad en generar acciones coordinadas y dirigidas para crecer.

Los elementos con mayor número de opciones controlan al sistema. El poder de este enfoque radica en distinguir la mayor cantidad de opciones y tener la flexibilidad de incorporarlas a las decisiones y aplicarlas.

En nuestro caso, la *evaluación* constituye un elemento decisivo ya que cumple las funciones esenciales de: comunicación y de control. No se reduce sólo a los controles relacionados con los resultados de los estudiantes. Estos son un indicador de un índice mas general de cómo marcha el desarrollo del proceso docente-educativo. La evaluación permite la interacción cuantitativa / cualitativa continua del sistema, tanto de los demás elementos del sistema docente, como con el colectivo pedagógico y el entorno familiar y social del estudiante.

A su vez la evaluación es un *subsistema*, que refleja las mismas características del sistema general. Por tanto la concepción de la evaluación tiene que ser consecuente y coherente y sus valoraciones han de ser lo suficientemente explícitas con nosotros y con los estudiantes, para que los diversos procedimientos de controles sean eficientes y eficaces. La evaluación es continua como el proceso de enseñanza-aprendizaje mismo. Debemos desarrollar multiplicidad de acciones de control (para nosotros y para el estudiante)

de modo que este elemento sea activo, corrector y reorientador de todo el conjunto de actividades y anticipe resultados y sobre todo modificaciones a tiempo, para reflejar adecuadamente la marcha del proceso, permitir la adaptación a nuevas circunstancias y acceder al crecimiento de la eficiencia del proceso docente-educativo.

La evaluación de todo el curso, no es necesariamente la suma o promedio de todas las acciones de control. El estudio permanente y la revisión de los resultados parciales, nos permiten anticipar y en función de este adelanto, es por lo que tenemos que establecer las variaciones en las tareas didácticas dirigidas al grupo y a las individualidades, para la continuidad con éxito del planeamiento previsto.

Los resultados de los controles de la evaluación constituyen además un signo muy fuerte, no sólo para el profesor, sino para el estudiante y su entorno: compañeros, amigos y por supuesto para la familia. Y en este sentido se transforma en un factor de estímulo aun en aquellos casos en que exista desmotivación del estudiante por el aprendizaje en sí. No debemos pasar por alto esta circunstancia generadora de acciones externas al sistema, pero que movilizan y reorientan comportamientos importantísimos. Los docentes tenemos la oportunidad de modificar, en consecuencia, la planificación prevista, sin necesidad de reformas ministeriales, leyes, dictámenes, reformas etc. Podemos hacerlo de una clase a otra, de un estudiante a otro y adaptarnos a la realidad estableciendo las correcciones necesarias, sin caer en improvisaciones superfluas.

Disponemos de numerosos recursos y variantes para la evaluación:

- preguntas orales (antes de experimentos, cuestiones, problemas, en directo...)
- preguntas escritas (antes de experimentos, cuestiones, problemas, en directo...)
- descripciones de experimentos (antes, en directo y después).
- resolución de cuestiones, problemas fuera de clases y en clase.
- presentación de los estudiantes ante el grupo de la solución o resultados de: experimentos, cuestiones, problemas, trabajos de investigación, resúmenes de epígrafes, de mind mapping (diagramas de árbol), realización y explicación de problemas impactantes e investigativos.
- controles escritos a partir de un conjunto (grupal y/o diferenciado) de problemas y cuestiones del texto y otros, propuestos por el profesor al inicio del estudio del tema, que han de ser objeto de consultas grupales e individuales durante la etapa previa al control solicitadas por iniciativa de cada estudiante y/o por el profesor.
- evaluaciones periódicas establecidas, las cuales pueden tener preguntas con enunciados experimentales desarrollados in situ al inicio de dicho control, relacionados con otras experiencias realizadas previamente cuyos resultados (de cada subgrupo de trabajo y de toda el aula, entregados fotocopados a cada estudiante) pueden consultar durante el control.

Lo que sí está claro es que la importancia y precisión en la confección de preguntas (algoritmos) es una tarea que exige todo el ingenio del profesor. En este sentido A. Einstein afirmó: "El poder no está en las respuestas, sino en saber formular las preguntas. Nunca se obtendrá una buena respuesta a partir de la pregunta equivocada". En algunas oportunidades, muy bien precisadas, es interesante pedir a los estudiantes en un control evaluativo (de corta duración e incluso en las intermedias) que formulen preguntas (cuestiones y/o problemas) acerca de un contenido muy concreto (puede ser un expe-

rimento in situ). Las primeras reacciones de ellos son exageradamente optimistas, pues piensan que se les regala una pregunta... luego, si es opcional, dejan la alternativa.

4. EL EXPERIMENTO COMO FORMA DE EVALUACIÓN

¿Por qué en las evaluaciones de acceso a la Universidad no se hacen preguntas relacionadas con las actividades experimentales?, se escucha una y otra vez en las reuniones con los especialistas en las universidades. Y, sin embargo, el sistema de preguntas para la preparación, el desarrollo o informe de un experimento es un verdadero reto al talento del profesor. Tiene que atomizar las acciones, en un proceso de análisis profundamente conocedor del contenido en sí, y además descubrir los resortes que activen las acciones mentales desde las etapas verbales externas, hasta la interiorización del conocimiento. Tiene que recrear además el ciclo de la creación científica que va desde la percepción activa, a la formulación de hipótesis, pasando a las derivaciones/conclusiones correspondientes y cerrando con las aplicaciones a nuevos hechos relacionados con el tema de estudio y, en su momento delimitar el dominio de validez para la aplicación de las hipótesis (modelos, ligaduras...). El experimento docente requiere, además de una planificación previa en el plano teórico, de una base material, de los medios que garanticen su ejecución práctica (Valdés et al., 1999).

El experimento reúne las características óptimas para centrar la dirección, organización, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación, entre otras, por las cualidades siguientes:

- Es altamente motivador.
- Concentra muy especialmente la atención.
- Despierta la inteligencia emocional.
- *Favorece el desarrollo de habilidades de comportamiento social: trabajo en pequeños grupos y de todo el grupo durante las discusiones colectivas.*
- *Relación con la matemática, la informática, la lengua, la oratoria, el espíritu crítico y autocrítico.*
- *Tiene un antes, un durante y un después.*
- *Se relaciona con las cuestiones, problemas, investigaciones y con la evaluación.*
- *Desarrolla y consolida habilidades y métodos de medición, de cálculos, de construcción e interpretación de gráficos y expresiones analíticas.*
- *Contribuye al desarrollo del uso de analogías, comparaciones, generalizaciones, extrapolaciones, interpolaciones, deducciones e inducciones matemáticas.*
- *Consolida la confianza acerca de la cognoscibilidad del mundo en tanto puede ser reflejado en nuestra psiquis y representado por símbolos: conceptos, leyes, teorías, cuadros del mundo y paradigmas para predecir acontecimientos o explicar los ocurridos.*
- *Favorece la concepción de establecer límites para la aplicación de resultados y la capacidad de ser flexibles ante nuevos hechos, cuyas conclusiones no resuenen e incluso sean muy contradictorias con las hipótesis planteadas y que requieran otras mas generales que incluyan las anteriores como casos particulares-contribuye a desarrollar la intuición.*
- *Favorecen y activan la participación de la memoria dados los múltiples y variados estímulos externos que entran por los sentidos tradicionales: visión, oído, olfato, gusto, tacto;*

fortalecen la memorización de imágenes muy interconectadas en la memoria temporal: recuerdo.

- *Activan en los estudiantes emociones muy favorables para su crecimiento personal y social.*
- *Las acciones simultáneas de la unidad mente – cuerpo potencian el desarrollo, constituyen una unidad que va más allá del dualismo cartesiano y de la misma forma que pueden producirse somatizaciones durante interacciones perniciosas, podemos lograr resultados muy favorables en las cualidades emergentes.*
- *El olvido es un proceso pasivo y necesario de limpieza o higiene mental; las informaciones nuevas son activas y requieren energía.*
- *Recordamos el 10% de lo leído; el 15% de lo que escuchamos, el 80% de lo que vivimos intensamente.*
- *Al trabajar con el primer sistema de señales (objetos en directo) la capacidad de asociación de las huellas de los estímulos de entrada, pueden ser recordados con mayor facilidad y ser asociados en consecuencia entre dichos estímulos y con el sistema de conceptos interiorizados y en proceso de asimilación, es decir fortalecen la capacidad de asociación y la sinestesia entre los elementos del sistema.*

Desgraciadamente, a veces, el experimento se formaliza y descuidamos todos los potenciales antes descritos, reduciéndolo al tránsito por un recetario, que sin dejar de tener cierto atractivo para los estudiantes, se limita a llegar lo antes posible a la recopilación de datos y a comprobar leyes o ecuaciones. No se relacionan explícitamente o de forma implícita durante las acciones planificadas para el estudiante, para organizar su recorrido por las etapas de asimilación basadas en las acciones mentales y en el reflejo del ciclo de la creación científica y por supuesto con los demás experimentos y con el mundo científico. En estas condiciones los resultados megacognitivos quedan por debajo de las conquistas alcanzables durante el desarrollo de los experimentos concebidos de forma sistémica.

Por estas razones, los experimentos pueden ser el centro a partir del cual construyamos la táctica de desarrollo de los diferentes temas, concebidos estratégicamente en el sistema de trabajo didáctico de la unidad temática.

No debe preocuparnos la diversidad del entramado didáctico. La complejidad y la duda crecen constante y simultáneamente.

Es deseable el incremento de la complejidad pues genera causalidades no lineales y obliga a la multiplicidad de las interacciones. Aunque a veces existe el riesgo de que pequeñas acontecimientos provoquen grandes rupturas, es el llamado: efecto mariposa. De cualquier manera el nivel de multidimensionalidad es condición necesaria para el progreso.

La complejidad viene dada por las múltiples influencias de los elementos de un sistema, no se reduce a la suma de los elementos en sí misma.

La cantidad de piezas del ajedrez es inferior a las de las damas chinas o de un amplio puzzle, sin embargo la complejidad es inmensamente superior. Mientras más métodos y procedimientos didácticos conozcamos, mas complejo nos resulta seleccionar uno y en consecuencia que tareas docentes: experimentos, cuestiones, problemas, sistemas de preguntas, control del proceso, resultan los más adecuados para optimizar el proceso docente-educativo y cumplir eficazmente con los objetivos que nos propusimos.

Por supuesto que la simplificación de elementos reduce las potencialidades y resulta más cómodo. Un barbero que cortaba el cabello a Alekhine, cuando era campeón mundial de ajedrez (1927-1935), sin conocer de quién se trataba, una vez concluida su labor, le invitó a jugar una partida. Le regaló un caballo y en unas pocas movidas le ganó. Alekhine, no sin salir de su asombro, le dijo: “mire, vamos a ver, ahora yo le regalaré los dos caballos y una torre” y le ganó en menos movimientos. Entonces se identificó y añadió: “es que tener menos en que pensar da mucha ventaja”.

En el desarrollo de la docencia a veces se renuncia a la realización de tareas de laboratorio. Es que no tenemos tiempo, nos falta apoyo para organizar semigrupos, los equipos están defectuosos, los estudiantes no se centran y no se comportan adecuadamente en las aulas laboratorios...y entonces ¡claro! simplificamos la labor a expensas de agredir lo mas interesante, formador, motivador y esencial de la asignatura y nos encaminamos con esta condena a la bidimensionalidad (pizarra-tiza), al desarrollo de la autofrustración del profesor y de los estudiantes que, en cambio, tanto disfrutamos de la física como ciencia tetradimensional.

Los experimentos tienen que ser concebidos como un subsistema en sí, y la multiplicidad de interacciones entre ellos es imprescindible para el desarrollo de los conocimientos y sobre todo de las habilidades inherentes a la Física que van mas allá de resultados inmediatos y cuantitativos, es decir conforman modelos para reflejar el mundo y para interrelacionarse con otras asignaturas: matemáticas, informática, lengua, entre otras. Estos modelos perduran más que los valores de magnitudes que podamos alcanzar con medios más o menos sofisticados.

5. CONSIDERACIONES FINALES: CONCLUSIONES

Pensar sistémicamente es ampliar sus posibilidades de intervenir por medio de distinciones más exactas. A modo de conclusión exponemos las siguientes ideas:

- Un sistema es tan fuerte como su parte más débil y tan rápido como su parte más lenta.
- Complejidad y duda son los lados de una misma moneda. El futuro es siempre una sorpresa.
- En sistemas complejos...las cosas tardan más de lo previsible.
- A un resultado extremo, le sigue otro próximo a la media.
- Iguales acciones generan resultados diferentes, en función del sistema donde actúen y viceversa.
- La esencia no puede ser cuantificada. Implica precisión, que a su vez, pide el valor para ser relevante. Hay componentes que jamás podrán ser medidos. La intención de hacerlo supone relegar a segundos planos las esencias.
- Los modelos mentales son sistemas cuyo fin es mantener el statu quo. La estructura de un sistema es mantenida por los modelos mentales de sus miembros. Ahí reside invisible y el punto clave para cualquier cambio.
- Pensar lógicamente no es suficiente para afrontar los sistemas complejos: el pensar debe incluir: emoción, razón, intuición, comunicación y creatividad.
- Pensar en círculo es un ingrediente sistémico. Facilita interconexiones de causalidad.

dad no lineales y la identificación de las propiedades emergentes; además favorece la flexibilidad.

Los experimentos desempeñan un papel importante puesto que al realizar el experimento escolar, el alumno se debe formar el conocimiento deseado o aplicar el conocimiento mediante habilidades intelectuales. Desarrolla habilidades y destreza en la preparación, ejecución, desarrollo, modelación y valoración de los resultados.

Los experimentos deben ser presentados más de una vez, para que de esta manera, el estudiante pueda ir accediendo del fenómeno a la esencia, penetrando, mediante aproximaciones sucesivas, a lo que es realmente objeto de estudio. Por tanto, los experimentos pueden presentarse al principio del tema a modo de ubicación y motivación, durante las clases de laboratorio, en las de resolución de problemas, en los seminarios y, por supuesto, en los exámenes (en la evaluación).

REFERENCIAS

BLANCO, O. et al. **La evolución del aprendizaje del alumnado universitario**. Granada: V Congreso Internacional Educación y Sociedad, 2006.

CAMILLONI, A. R. **La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

GONZÁLEZ, M.A.; PÉREZ, N. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: fundamentos básicos. **Revista Docencia e Investigación**, Toledo, No. 4, 2004 (versión digital) año XXIX - enero/diciembre de 2004 - 2ª época núm. 14 (versión impresa).

GUSKEY, T.R. (1987). The Essentials elements of mastery learning. **Journal of Classroom Interaction**, Houston, No. 22, 19-22, 1987.

GUTIÉRREZ, R. et al. **Enseñanza de las Ciencias en la educación intermedia**. Madrid: Ediciones RIALP, 1990.

LADERA, C. L. Evaluation in physics teaching: make it an opportunity for further learning. **Latin American Journal of Physics Education**, México, Vol. 3, No.3, 527-533, 2009.

LÓPEZ-GUZMÁN, T.; LARA, F.; CERESO, M. La enseñanza universitaria en entornos virtuales. **Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la universidad de Córdoba**, Córdoba, No. 3, 143-164, 2005.

SOBRINO, A.; NAVAL, C. Una nueva herramienta para la evaluación al servicio del profesorado universitario. **Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Valladolid, Vol. 2, No.1, 1999.

TORANZOS, L. Evaluación y calidad. **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 10, 63-78, 1996.

VALDÉS, P. et al. **El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en las condiciones contemporáneas**. La Habana: Editorial Academia, 1999.

VINCENZI, A., ANGELIS, P. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evolución. **Revista de Educación y Desarrollo**, 8, Abril – Junio, 2008.



A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ENTRE O FAZER E O APRENDER

Maria do Perpétuo Socorro Bandeira Morais¹ Marilda Picanço Lopes²
Jorge de Menezes Rodrigues³ Josefina Barrera Kalhil⁴

Recebido em 08/11/2011; Aceito em 15/12/11

RESUMO

O artigo em questão busca retratar o contexto da construção do conhecimento epistemológico tendo como fonte de desvelamento as ideias dos teóricos: Cachapuz (2009), Santos (2010), Appolinário (2009), Maturana e Varela (2010), Azevedo (2008) e Horgan (1998) quando os mesmos nos fazem analisar o processo de construção do conhecimento a partir da disciplina Filosofia da Ciência na Educação em Ciências. Busca investigar as bases teórico-epistemológicas que contribuem para o conhecimento matemático. A sua construção se dá a partir das questões teórico-epistemológicas que ocasionam o entendimento do contexto Matemático e seus impactos para a mudança qualitativa e quantitativa no trabalho pedagógico dos professores polivalentes que ministram aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Busca analisar os conhecimentos matemáticos e entender como estes professores ministram aulas de matemática e qual a finalidade da investigação desses indivíduos no contexto da sala de aula. Buscou-se, portanto, fazer uma correlação com a filosofia da ciência para que pudéssemos desnudar alguns conceitos que ainda não estavam claros, conhecer e entender a filosofia da ciência é importante para o conhecimento matemático e para a formação do cidadão.

Palavras-chave: Ciência; conhecimento; epistemologia; matemática; aprendizagem.

¹ Pedagoga do Centro Universitário do Norte-Uninorte Laureate; Mestranda em Educação e Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA

² Pedagoga formada pela UFAM; Mestranda em Educação e Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

³ Formado em Matemática pela UFAM; Mestrando em Educação e Ciências na Amazônia pela UEA;

⁴ Professora doutora na Universidade do Estado do Amazonas – UEA

ABSTRACT

The article seeks to portray the context of knowledge construction as a source of epistemological with the unveiling of the theoretical ideas: Cachapuz (2009), Santos (2010), Appolinário (2009), Maturana and Varela (2010), Azevedo (2008) and Horgan (1998) when they make us analyze the process of constructing knowledge from the course Philosophy of Science in Science Education. Investigates the theoretical and epistemological foundations that contribute to mathematical knowledge. Its construction starts from the theoretical and epistemological issues that cause the mathematical understanding of the context and its impacts on the qualitative and quantitative change in pedagogical work of polyvalent teachers who teach math classes in the early years of elementary school. It aims to analyze the mathematical knowledge and understand how these teachers teach math and what the purpose of investigation of these individuals in the context of the classroom. Sought, therefore, make a correlation with the philosophy of science that we might uncover some concepts that were not yet clear, knowing and understanding the philosophy of science and important for the mathematical knowledge and the training of citizens.

Keywords: Science, knowledge, epistemology, mathematics, learning.

I. INTRODUÇÃO

O artigo em questão busca desvelar as ideias postas pelos autores Santos (2010), Appolinário (2009), Maturana e Varela (2010), Cachapuz (2005), Azevedo (2008) e Horgan (1998). Os mesmos buscam desvelar a respeito do esforço para compreender a prática científica, estabelecendo a possibilidade de uma recriação filosófica, partindo do princípio de significar e reapreciar práticas de investigação que se fundamentam em pressupostos teóricos nos quais a ciência desenvolve estudos que possibilitam uma melhor compreensão de tudo que está ao seu redor. Travaremos uma análise a respeito do conhecimento matemático a partir da formação do pedagogo polivalente que ministra aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pensar a matemática no Brasil é analisar momentos de dificuldades e vicissitudes advindas de todas as classes sociais; a forma de se aprender e de se ensinar matemática deixa sequelas nos alunos inigualáveis, a ciência nos mostra que todos podem aprender, no entanto ainda temos educadores que desconhecem ou não entendem o desenvolvimento da inteligência, bem como a forma como as crianças aprendem e os meios de potencializar o trabalho em classe.

Em função disso, a matemática é tida como uma ciência extremamente complexa quanto aos aspectos do processo ensino aprendizagem, como uma disciplina em que os alunos não conseguem relacionar o que estão aprendendo ao seu fazer cotidiano, ocasionando, portanto, um desinteresse por parte dos mesmos e um descaso dos professores. A análise deste contexto pauta-se na experiência como pedagoga e como professora que ministrou aulas no ensino fundamental I, e pela observação com relação à angústia e insegurança do professor no momento em que cabia a ele ministrar as aulas de matemática; talvez por falta de informação na própria formação ou por não compreender que a docência não é de forma nenhuma uma capacidade inata, e sim uma carreira que, como

outras, pressupõem esforço pessoal e formação que possibilitem o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados à aprendizagem.

A própria relação aluno-escola e aluno-professor, muitas vezes, é desgastada pela dificuldade que o aluno tem em assimilar os conhecimentos propostos. Percebemos que não se trata apenas da dificuldade de entender os conteúdos, mas do próprio formato de escola que se tem hoje e a maneira como essa escola é sistematicamente pensada.

Os alunos, na verdade, querem escolas atraentes, na qual ocorram atividades extra-curriculares, aula prática, ou aulas em que os mesmos possam dialogar e retratar suas experiências de vida com o seu cotidiano, em que o professor seja um ser participe deste processo e utilize materiais que facilitem o processo de aprendizagem discente, não uma escola aonde o aluno é apenas um receptáculo de informação.

Analisando este contexto, nos reportamos à formação desse docente que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, docentes estes que como pedagogos irão ministrar aulas de matemática do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental e que na sua formação não tiveram uma disciplina específica na área da matemática que o preparasse para ministrar aulas de matemática, no entanto o que se subentende e que este professor já está preparado, pois na sua “formação” no ensino fundamental e médio o mesmo tivera aulas de matemática que deram embasamento teórico e prático ao mesmo para que hoje, como educador, pudesse ministrar aulas de qualidade de quaisquer disciplinas.

A proposta do artigo é sistematizar os saberes científicos e analisar até que ponto estes professores que em sua formação enquanto graduandos tiveram apenas em dois momentos a matemática, estão preparados para ministrar aulas de matemática para os alunos no ensino fundamental. As disciplinas que fizeram parte de seu currículo na sua formação foram: Teoria e Prática da Matemática e Matemática e Educação. Questionamos se essas disciplinas são suficientes para que o professor possua conhecimentos teóricos matemáticos capazes de lhes dar subsídios teóricos para ministrar a disciplina de matemática, língua portuguesa ou natureza e sociedade, possibilitando ao mesmo ministrar suas aulas de forma qualitativa.

É necessário e urgente que os profissionais em formação tenham orientações consistentes sobre o seu real papel na formação das futuras gerações. Este compromisso nos remete às exigências sociais da contemporaneidade e também se relacionam com a construção de uma nova postura dos educadores quanto aos verdadeiros fins do ensino das disciplinas.

Para compreender melhor esse contexto, apoiar-nos-emos em alguns teóricos que nos darão subsídios para que possamos desvelar o contexto das questões teórico-epistemológicas que concorrem para o entendimento da Matemática a partir de sua complexidade diante dos desafios na pós-modernidade.

No primeiro momento, faremos um breve relato de como a filosofia da ciência contribui com a formação do pedagogo que ministrará aulas de matemática nos anos iniciais; no segundo momento, refletiremos sobre o fazer pedagógico e a formação do pedagogo que ministra aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e, por fim, buscaremos mostrar a dicotomia existente entre o fazer e o aprender no contexto das aulas de matemática ministrada pelo pedagogo a partir da aprendizagem significativa de Ausubel.

2. A FILOSOFIA DA CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE QUE MINISTRA AULAS DE MATEMÁTICA.

Compreender o conhecimento matemático é entender o mundo que está ao nosso redor, e para analisar o contexto da ciência matemática é preciso compreender como poderemos desmistificar a ideia de que a matemática é um conhecimento impossível de ser aprendido. Para que possamos compreender melhor como isso ocorre, temos que entender que esse conhecimento matemático parte de uma investigação didático-metodológica que possibilite uma construção do conhecimento diferente pautado em um fazer científico. Poderemos entender melhor o posto a partir da ideia e do pensamento dos autores: Cachapuz, Perez, Carvalho, Praia e Vilches, (2005, p.10):

Para uma renovação do ensino de Ciências, precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didático-metodológica de suas aulas. Agora não é só uma questão de tomada de consciência e de discussões epistemológicas, é também necessário um novo posicionamento do professor em suas classes para que os alunos sintam uma sólida coerência entre o falar e o fazer. Este é um ponto bastante complexo, pois os professores para o desenvolvimento de suas aulas necessitam de materiais instrucionais coerentes com uma proposta de ensino como investigação, o que implica uma renovação também destes programas de atividades.

Para que haja uma renovação epistemológica dos professores é necessário possibilitar aos mesmos novas formas de conhecimentos que possibilitem ao educador inovar suas aulas e criar novos mecanismos para que os alunos e educadores possam se tornar pesquisadores; possibilitando ao professor aguçar nos alunos a possibilidade da construção de conhecimentos científico que possam se relacionar a sua própria vivência.

No entanto, é importante entendermos que essa quebra paradigmática não ocorrerá rapidamente, ainda temos que romper com conceitos postulados pelo conhecimento do senso comum, que estão enraizadas no fazer pedagógico destes professores e que muitas vezes os impossibilita de romper com antigos hábitos, e essa postura prejudica de forma significativa o seu fazer educativo. De acordo com Santos (1989):

[...] orientada pela crise de paradigmas vivida pelas ciências sociais nas últimas décadas do século passado, reivindicava uma nova dimensão paradigmática da ciência a partir de uma dupla ruptura epistemológica. Esta última, derivada de um movimento reflexivo sobre a ciência moderna, seus preceitos e sua relação com o senso comum, tinha como objetivo final – em síntese – a instauração de um senso comum esclarecido e uma ciência prudente. Visava-se, por fim, uma nova configuração para a ciência na sociedade: mais prática e esclarecida, sábia e socialmente distribuída. Uma ciência que quebra seus preconceitos e que passa a ouvir e respeitar o Outro.

A ciência moderna, portanto, entende que o conhecimento do senso comum é um conhecimento evidente que pensa o que existe, tal como se mostra, cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma. A ciência para se tornar ciência rompe com essas concepções do senso comum e busca um conhecimento mais

apurado, pautado em concepções que podem ser provadas e comprovadas, pois de alguma forma precisam ser apoiadas a partir de uma investigação.

A matemática coloca-se como ciência a partir do momento que pensam, analisam e investigam a realidade onde está inserida, a matemática possui uma linguagem própria que descreve a realidade e reflete sobre essa realidade, quando visualizamos esse fazer científico como conhecimentos próprios a partir dos quais se constrói novos conhecimentos, nos oportuniza a possibilidade de conhecimentos que conseguem se fazer presentes no mundo e para o mundo, como um saber imprescindível para a sociedade, pois a matemática está em tudo aquilo que nos rodeia. Pensar a matemática é pensar na construção de saberes que permeiam as necessidades do ser humano, é um fazer científico diário.

2.1 Cientificidade no Contexto da Formação de Professores Polivalentes que Ministram Aulas de Matemática.

Sabemos que a discussão mais latente do século XX se pauta na discussão da filosofia da ciência a respeito daquilo que é considerado científico e o que não é considerado científico. Começou-se a questionar o postulado da ciência a partir do Círculo de Viena, em que vários cientistas e intelectuais começaram a dialogar e a debater sobre tudo o que se relacionava aquilo que acreditavam ser científico na época, e neste momento se teve como base dessa cientificidade a ciência matemática e a lógica. Segundo esses pensadores e cientistas, a matemática era a única ciência que poderia definir a lógica e as regras de linguagens fundamentais para os conhecimentos e formulações científicas da época.

Dessa forma, podemos perceber que a matemática por ser uma ciência considerada “exata” poderia responder aos anseios da sociedade. Na ciência, segundo Horgan (p.) nada é absoluto, tudo é contestável e relativo, o que hoje é, amanhã poderá não ser, a ciência mostra que estamos num eterno devir, sempre buscando respostas para perguntas que em muitos momentos nem podem ser respondidas ou entendidas, no entanto precisam de respostas para que possam ser aceitas e melhor compreendidas.

A incapacidade de aceitar a ideia da imprevisibilidade científica - inegavelmente perturbadora, com a sua evolução incontável e a permanente revisão dos seus paradigmas - cria um inconformado espírito de reação às inovações e ao revisionismo, mesmo entre os cientistas mais cultos.

Partindo deste pressuposto teórico temos claro que os conhecimentos matemáticos estão pautados em habilidades relativas à investigação e à compreensão, ou seja, pela capacidade de enfrentamento e resolução de situações-problemas, a utilização dos conceitos e procedimentos peculiares do fazer e do pensar a ciência faz-se presente a todo o momento no fazer matemático. Entre as consequências desse processo, podemos salientar os que se referem ao contexto da formação de professores pedagogos, sabemos que os cursos de formação hoje não primam pelos problemas decorrentes da formação científica do professor polivalente.

Os cursos de formação têm nos levado a modelos que nos impedem de pensar a sociedade em uma dinâmica constante de transformação. Dessa forma, faz-se necessário se pensar quais são as debilidades e facilidades oriundas dessa formação, como formar este professor para ser um professor pesquisador que consiga interagir com seus pares e construir conhecimentos. Segundo Santos, (2009):

A reflexão hermenêutica torna-se assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequada concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (relação epistemológica) e que será medida se transforma em um parceiro da contemplação e da transformação do mundo.(p.13)

Pensando no ponto de vista firmado por Santos, podemos dizer que além do compromisso com a formação inicial, cabe à universidade o papel da formação continuada dos docentes em formação nos cursos de pedagogia, pois estes profissionais irão ministrar aulas como professores polivalentes, dessa forma podem dizer que esses docentes servirão de “guias”, para outros professores. Precisamos, portanto, compreender que a formação acontecerá de forma qualitativa ou não, dependendo da forma como compreendemos a prática social e o conhecimento.

Devemos analisar se esta formação irá nos dar subsídios teóricos e práticos suficientes para que possamos ministrar aulas. Essa indagação deve ser feita a todo o momento, pois temos a tarefa de dialogar com o mundo em busca de quebrar os paradigmas das vicissitudes, das opressões e das lutas, no intuito de realizar a transição de professores em formação para formadores criando, assim, uma identidade profissional.

Dizemos que a universidade, como agência formadora de professores, não termina seu papel no momento em que entrega o diploma ao acadêmico. Sua ação deve se estender de forma a acompanhar a inserção do recém-formado no sistema para que possa assim avaliar se esta formação está contemplando as necessidades do mercado de trabalho.

3. O FAZER PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Pensar no fazer pedagógico no contexto da sala de aula e vislumbrar momentos de compromisso com os saberes, em busca de uma formação diferente é necessário para perceber que o contexto teórico dá subsídios para resolver possíveis problemas. No entanto, devemos encarar como um desafio para os professores em formação esse fazer pedagógico e científico. CACHAPUZ (p.23,2009) nos faz pensar que:

A alfabetização científico-tecnológica multidimensional, como assinala Bybee “entende-se mais além do vocabulário, dos esquemas conceptuais e dos métodos procedimentais, para incluir outras dimensões da ciência e da tecnologia que incluíam a história das ideias científicas, a natureza da ciência e da tecnologia e o papel de ambas na vida pessoal e social.[...] os estudantes deveriam alcançar uma certa compreensão e apreciação global da ciência e da tecnologia como empresas que foram e continuam a ser parte da cultura.

O pedagogo que ministra aulas de matemática deve ter o conhecimento matemático mínimo para que possa criar um ambiente favorável que o ajude a perceber o que e como seus alunos aprendem e de que forma deve ensinar. No entanto, deve ter claro que

dependerá dele se o aluno percebe a importância da educação de forma geral e como a matemática poderá torná-lo um cidadão.

O compromisso do professor hoje é perceber que o papel da epistemologia no desenvolvimento didático-pedagógico e na formação docente é mostrar a necessidade de uma formação das estratégias educativas conduzindo o aluno a uma aprendizagem que parta da investigação orientada, e para isso deverá ter conhecimento teórico epistemológico que lhe possibilite reorientar seus alunos para a educação científica.

4. ENTRE O FAZER E O APRENDER NO CONTEXTO MATEMÁTICO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Analisando aspectos históricos das ciências naturais e sociais, bem como o atual contexto científico em que nos encontramos e as perspectivas para o futuro, percebemos o significado do fazer pedagógico e da importância de aguçar nos alunos o espírito crítico. Esses estudos também retratam o fato de estamos em constantes mudanças paradigmáticas; em transição constante entre os tempos científicos.

Só conseguiremos respostas a cada pergunta se problematizarmos o nosso fazer pedagógico, se entendermos que as questões postas devem ser questionadas, analisadas, revistas, é como se revivesse a maiêutica de Sócrates. O aluno deve chegar a uma resposta com relação a suas indagações. Nenhum conhecimento está pronto e acabado, é uma necessidade o surgimento de novos saberes, de novos conhecimentos pautados em parâmetros científicos que postulam novos conhecimentos e respostas a tudo que nos inquieta como pesquisadores (BOAVENTURA, 2005. p.19).

Reportando-nos as questões matemáticas, é certo afirmar que necessitamos criar e fomentar questões que possibilitem refletir a respeito de tudo o que nos é apresentado, em busca de meios e formas de refutar as verdades tidas como absolutas, diante da realidade complexa que vivemos. Armando de Castro (1975 apud SANTOS, 2010) critica o objetivo da ciência unificada do positivismo lógico e acentua as especificidades próprias dos vários universos científicos.

Faz-se mister e urge que nos aproximemos das escolas e dos professores, mostrando a todos o contexto histórico e social aonde estão inseridos, para que percebam e compreendam as dimensões múltiplas do conhecimento científico, bem como possibilitem aos mesmos tirar as amarras que se impuseram diante das contradições existentes nestes espaços. Em termos de conteúdos, mas também em termos de estratégias de ensino, conforme destacam Cachapuz et al: “Para uma renovação no ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didático-metodológica de suas aulas” (2005, p.10).

No entender desses autores, alguns pontos necessitam se fazer presentes nesse processo de renovação como forma de atingir ao seu real propósito: a necessidade de que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação científica, favorecendo a sua participação na tomada fundamentada de decisões na sociedade; a relação direta entre a educação científica e o ensino das ciências matemáticas, dentre outras ciências, evidenciando que essa relação muitas vezes é deturpada no ensino escolarizado e acaba afastando os estudantes das carreiras nas áreas científicas; a necessidade de uma reorientação das estratégias de ensino, aproximando ações didático-metodológicas de

pressupostos construtivistas, tanto no que diz respeito às atividades pedagógicas nas aulas de ciências como à necessidade de essa orientação ser incluída nos cursos de formação de professores.

Destacam a importância desempenhada pelo campo da didática das ciências na busca por um ensino mais criativo e interessante, que permita ao professor contato com os debates e alternativas decorrentes das pesquisas no processo ensino-aprendizagem (MATURANA, 2001, p. 30). O referido autor sistematiza suas reflexões a partir das ideias epistemológicas e biológicas. Epistemológicas as que perguntam como é que conhecemos e pela validade desse conhecer; e biológicas porque estão unidas ao nosso operar como seres vivos.

Quando falamos a respeito do conhecer, podemos simplesmente aceitar que conhecemos como uma condição intrínseca nossa e não fazemos a pergunta sobre como é que conhecemos. Mas, ao aceitarmos a pergunta feita sobre como conhecemos, notamos que somos seres humanos, que vivemos na linguagem e refletimos na linguagem. Dizemos o que observamos na linguagem e, portanto, somos observadores na linguagem.

Ao tratar do conhecimento, Maturana (idem, p.39) o faz, “a partir de um ponto de vista científico não reducionista”. E, enfatiza que o conhecimento científico e filosófico não independe um do outro, porque para ele se tratam de dimensões do viver humano. Acredita que todos nós, independentemente de sermos cientistas ou filósofos, no cotidiano de nossas vidas somos cientistas e filósofos ao estarmos constantemente tentando explicar e entender nossas experiências e o mundo que configuramos através delas.

Refletindo sobre a natureza do conhecimento podemos dizer que o conhecimento é uma conquista e uma busca do ser humano e que o conhecimento matemático acontece a partir do momento que rompemos com velhos conceitos por nós, tantas vezes, fomentado. Devemos abrir perspectivas para novas reflexões não lineares, que nos possibilite a construção de novos conhecimentos que se apoiem nas vivências e experiências dos alunos; nos quais eles possam se sentir participe deste processo de descoberta e construção de saberes, mas para isso devemos, acima de tudo, construir e fazer surgir em cada um o espírito da busca, o espírito pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que as reflexões realizadas no contexto da filosofia da ciência nos remetem a refletir sobre o conhecimento matemático e como o mesmo vem se apresentando como ciência no contexto dos espaços formais e não formais. Percebemos cada vez mais que o conhecimento é limitado, no momento em que o homem produz inúmeras informações e as mesmas não são compreendidas, e muitas vezes o são, no entanto na rapidez em que o conhecimento científico, as tecnologias são transformados pelos homens e pelas mulheres, não é possível ao professor acompanhar essas mudanças da contemporaneidade.

Podemos salientar, portanto, que a construção do conhecimento matemático se dá a partir das questões teórico-epistemológicas que ocasionam o entendimento do contexto Matemático e seus impactos para as mudanças qualitativas e quantitativas no trabalho pedagógico, no entanto percebemos que os professores polivalentes que ministram aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental possuem inúmeras dificuldades

em ministrar os conteúdos para seus alunos por não ter conhecimentos teóricos suficientes. Dai inquietarmo-nos com essa realidade.

Assim, ao refletir os conhecimentos matemáticos e buscar entendimento de como estes professores ministram estas aulas de matemática, poderemos saber qual a finalidade da matemática neste contexto investigativo, como ela contribui para o debate da urgência de uma mudança de práticas e um compromisso maior com a formação desses professores para que os mesmos possam ter subsídios teóricos suficientes para ministrar suas aulas e, mais que isso, devemos aguçar o contexto investigativo desses indivíduos.

Para que o contexto matemático na sala de aula ocorra, faz-se necessário buscar conhecimentos teóricos e práticos que nos deem subsídios para que possamos compreender melhor e de forma mais transparente os conhecimentos matemáticos e a linguagem utilizada na matemática. É nesse contexto que se busca fazer uma correlação com a filosofia da ciência para desvelar alguns conceitos que ainda não estavam claros, conhecer e entender a filosofia da ciência é importante para aclarar o fazer do conhecimento matemático e para a formação do cidadão, no sentido deste ler melhor o mundo.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência:** filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

CACHAPUZ, Antônio (org.). **A necessária renovação do Ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

HORGAN, J. **O fim da ciência: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico, tradução:** Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana,** tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2010.



O CONCEITO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E SUA IMPLICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Ataiany dos Santos Veloso¹ Patrik Marques dos Santos² Josefina Barrera Kalhil³

(Recebido em 20/09/2011; Aceito em 21/12/2011)

RESUMO

A história da ciência tem sido tema de diversos trabalhos publicados em revistas científicas dando ênfase para a implicação desta na educação em ciências, e ainda estamos longe de esgotar esse tema que leva professores e alunos a ter um olhar mais apurado a respeito da natureza da ciência. Neste trabalho buscamos compreender o conceito história da ciência ressaltando o seu impacto para a educação em ciências. Ao analisar alguns trabalhos relacionados ao tema podemos observar que existe uma lacuna entre a necessidade de trabalhar a história da ciência no ensino de ciências e a falta de materiais adequados para ser utilizado no ensino.

Palavras-chave: História da Ciência; Conceitos; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The history of science has been the subject of several papers published in scientific journals with emphasis on the implications of this in science education, and we are still far from exhausting the subject that takes teachers and students to take a closer look at regarding the nature of science. In this paper we seek to understand the concepts of history of science emphasizing its impact on science education. By analyzing some work

¹ Aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências na Amazônia-UEA. Especialista em Docência do Ensino Superior-CEPAM. Licenciada em Químico-UEA. Professora da Rede Pública Estadual. Bolsista FAPEAM – PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PÓS-GRADUADOS DO AMAZONAS – RH – INTERINSTITUCIONAL. E-mail: ataiany@ig.com.br

² Aluno do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências na Amazônia-UEA. Licenciado em Física - UEA. Professor da Rede Pública Estadual. Bolsista FAPEAM – PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PÓS-GRADUADOS DO AMAZONAS – RH – INTERINSTITUCIONAL. E-mail: pmarsank@hotmail.com

³ Doutora em Ciências Pedagógicas (Educação) pela Universidade da Havana – Cuba (2003). Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: josefinabk@gmail.com

related to the theme we can see that there is a gap between the need to work the history of science in science education and lack of appropriate materials to use in teaching.

Keywords: Science History; Concepts; Science Education.

1. INTRODUÇÃO

Abordar a perspectiva histórica da ciência na educação de ciências tem sido o foco de muitos trabalhos publicados em periódicos e anais de eventos da área de Ensino de Ciências, e são muitos os pesquisadores que defendem a maior inserção dessa abordagem no ensino de física, química, biologia e matemática.

Segundo Martins (2006 p. XIX). “O estudo histórico de como um cientista realmente desenvolveu sua pesquisa ensina mais sobre o real processo científico do que qualquer manual de metodologia científica”, compreendendo com isso, que a ciência é resultado de um processo extremamente complexo, mostrando não apenas o produto final dessa ciência, mas também que é construída por tentativas e erros.

Este artigo é a atividade de conclusão da disciplina História da Filosofia da Ciência na Educação em Ciências sendo o tema atribuído pelos professores da disciplina. Temos como objetivo compreender o conceito de história da ciência ressaltando o seu impacto para a educação em ciências. O presente trabalho encontra-se organizado em seis partes: Introdução, Contar a História da Ciência, A mais correta História da Ciência, Alguns conceitos de História da Ciência, A implicação dos Conceitos de História da Ciência para a Educação em Ciência e Considerações. Finais.

2. CONTAR A HISTÓRIA DA CIÊNCIA

A necessidade de contar a história da ciência para abordar determinados assuntos ou conceitos foi crescendo entre alguns professores pesquisadores, os quais perceberam que ao longo do tempo alguns cursos, em especial os de exatas, estavam em suas grades curriculares, sendo reduzidos a transmissão de fórmulas, regras e equações, sendo essas práticas, segundo El-Hani (2006, p.3), “(...) limitadas a uma apresentação dos produtos da pesquisa científica, sem terem na devida conta os processos de construção do conhecimento científico e as dimensões históricas, filosóficas, sociais e culturais da ciência”.

Essa necessidade de se estabelecer um vínculo entre as descobertas científicas e seu contexto histórico nas disciplinas de física, química, biologia e matemática vem sendo tratado em alguns trabalhos que apresentamos a seguir:

No **ensino de Física**, segundo Barros (1998, p.83) “É consenso entre a maioria dos professores e pesquisadores em ensino de Física a utilização da História da Ciência como uma ferramenta para promover a construção dos conhecimentos científicos em sala de aula”. Encontramos também em Martins (2006, p. 187) “É preciso contar a historia mais correta e transmitir mensagens adequadas sobre a natureza da ciência”.

No **ensino de química**, segundo Farias (2007, p. 15) “(...) o químico que conhece a história da ciência que pratica poderá seguir e guiar outros, com mais rapidez e segurança, pelos caminhos que levam ao conhecimento”.

Completando esta reflexão nos fala Chassot (2004, p.9)

Conhecer a ciência tem demonstrado ser uma enorme aventura intelectual. Conhecer sua história constitui, muitas vezes, um gostoso garimpar nos rascunhos do passado, vendo o quanto cada civilização se desenvolveu até um determinado estágio para poder enfrentar os desafios da natureza.

No **ensino de biologia**, segundo Carneiro (2005, p. 38):

Este aparente consenso entre os pesquisadores de didática das ciências quanto à incorporação de componentes da História e Filosofia das Ciências nos currículos escolares e em cursos de formação de professores vem encontrando eco nos livros didáticos de Biologia desde os anos 60.

Esses são somente alguns dos trabalhos que discutem a importância da história da ciência atrelada ao conteúdo programático das disciplinas trazendo dessa forma para o aluno uma ciência que foi desenvolvida em uma dada época inserida em uma sociedade com sua política, economia e religião o que de uma maneira ou de outra apoiou ou impediu os avanços da ciência desta época.

Michael Matthews fundador da revista *Science & Education* sintetiza os principais argumentos presentes na literatura sobre a utilização da história da ciência nos componentes curriculares da ciência:

A História é necessária para entender a natureza da ciência.
A História neutraliza o cientificismo e dogmatismo que são encontrados frequentemente nos manuais de ensino de ciências e nas aulas.
A História, pelo exame da vida e da época de pesquisadores individuais, humaniza a matéria científica, tornando-a menos abstrata e mais interessante aos alunos.
A História favorece conexões a serem feitas dentro de tópicos e disciplinas científicas, assim como com outras disciplinas acadêmicas; a história expõe a natureza integrativa e interdependente das aquisições humanas. (MATTHEWS apud PRESTES e CALDEIRA, 2009, p. 3)

3. A MAIS CORRETA HISTORIA DA CIÊNCIA

Como estamos trabalhando com fatos históricos que estão contados em diversos livros e documentos, faz-se necessário fazermos uma avaliação sobre a autoria e autenticidade das informações. Trazemos aqui uma pequena reflexão de Carneiro ao recorrermos aos livros didáticos quando o assunto é história da ciência, “uma análise crítica da história veiculada nos livros de biologia e de como a concepção de História e Filosofia das Ciências deve ser trabalhada nos diferentes níveis de escolaridade (Carneiro, 2005, p. 34)”, ou seja, ao recorrermos à história da ciência, temos que avaliar para qual público este material está sendo preparado, levando em consideração o seu nível de escolaridade. Além disso, outro fator importante é quanto ao material, sua qualidade e valor científico, quanto a isso nos fala Martins (2006, p. XXIV):

“(…) um bom livro de história da ciência, além de ser escrito por quem entende do assunto, deve ser o resultado de um trabalho de pesquisa, do

estudo dos melhores já feitos sobre o tema e da literatura das obras originais (literatura primária) que estão sendo descritas”.

Ao comentarmos esta preocupação sobre o valor científico do material utilizado nas salas de aula é importante citar que existe nas livrarias e nos nossos livros escolares uma história da ciência sendo contada, sem, muitas vezes, sabermos se a base da pesquisa desse material é segura, o que pode levar a ideias e informações errôneas a respeito da ciência.

Ao falarmos da história da ciência nas salas de aula é importante destacar também que estamos falando de uma ciência produzida por homens social e historicamente constituídos, ou seja,

[...] é a realização de indivíduos que trabalham em uma dada sociedade, dispondo de certas condições de existência, de meios determinados (intelectuais e mentais) de investigação, pensando sob influência da mentalidade dominante de sua época.” (ROSMORDUC 1985, p.11).

Entender o que estava acontecendo em determinada época e os recursos que esses cientistas possuíam, levam-nos a refletir sobre a construção de uma ciência que não está pronta e acabada como é apresentada nos livros didáticos.

Martins (2006, p. XVII) enfatiza também a citação do autor anterior,

O estudo adequado de alguns episódios históricos permite compreender as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mostrando que a ciência não é uma coisa isolada de todas as outras, mas sim faz parte de um desenvolvimento histórico, de uma cultura, de mundo humano, sofrendo influências e influenciado por sua vez muitos aspectos da sociedade.

Portanto o professor que lançar mão destes conteúdos na sala de aula deve sempre verificar quem é o autor do texto e suas fontes de pesquisa para que possa transmitir aos alunos os fatos históricos que estejam mais próximos do que realmente aconteceu em determinada época. Para o professor que deseja trabalhar com esses conteúdos, temos hoje alguns autores brasileiros com livros publicados na área de física, química, biologia e matemática. E livrarias especializadas na publicação desse tipo de conteúdo.

Para darmos andamento a nossa temática abordaremos alguns dos conceitos que foram historicamente construídos e que são utilizados para as discussões na educação em ciências (Goulart, 2005) A História revela a construção da Ciência; como se forjam lenta e progressivamente, seus instrumentos e ferramentas, isto é, os novos conceitos, os novos métodos de pensamento (Koyré, 1991, p. 181). No próximo tópico estamos trazendo esses principais conceitos.

4. ALGUNS CONCEITOS DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Os conceitos com quais a História da Ciência conta entre outros, são: Epistemologia, Ontologia, Falisfacionismo, Indução e dedução, Axioma, Paradigma, Objetividade/ Subjetividade, O método experimental, Pensamento neoparadigmático. Tentaremos falar brevemente sobre cada um destes termos para que possamos pensar suas implicações sobre o ensino de ciência, posteriormente.

Epistemologia é um ramo da filosofia que estuda a teoria do conhecimento, suas validações, forma de como os modelos científicos foram se configurando em sistemas explicativos lógicos esteticamente aceitáveis por um grupo de pares. Falar de epistemologia é falar diretamente da história de como a ciência ocidental foi sendo constituída. Abbagnano (2007)

Ontologia trata-se de um conceito que diz respeito à natureza e as propriedades do ser ou de um determinado fenômeno. Em perspectivas mais contemporâneas tem se discutido em torno da não possibilidade de se acessar a ontologia ou ao real das propriedades de algum fenômeno, podendo-se apenas representá-lo, é o que se chamaria então de representação ontológica. (idem)

O **falsificacionismo** implica em uma abertura crítica sobre os pressupostos científicos, do ponto de vista não da validade, mas da insuficiência das respostas que uma proposta científica pode trazer. Assim para Popper um conhecimento só pode ser tratado como científico se este pode ser refutado, se pode ser questionado e substituído. Esta posição daria movimento ao fazer científico do ponto de vista histórico e traria a ciência o caráter construtivo-histórico. Essa visão é diferente da posição epistemológica do **verificacionismo**, que invalidava o conhecimento se fosse refutado, sua busca era por menosprezar as teorias que não fossem consideradas consistentes. (idem)

Indução é um modelo de apropriação do real por meio da observação guiada por um método específico, no qual isenta o observador de qualquer subjetividade, segundo se acredita nesse método. Assim no momento empírico seria possível, se bem empregado o método, acessar as características da essência do observável. Seria importante estudar um determinado objeto e suas relações causais submetidos a diversas variáveis para que daí se pudesse extrair uma conclusão generalizada do objeto estudado. (idem)

A **dedução** segue a linha de raciocínio lógico, não se preocupa necessariamente se os enunciados são verdadeiros ou falsos, sua intenção antes é saber se um grupo de enunciados sobre o real são coerentes e lógicos, tirando conclusões gerais sobre algo no mundo que se remeta ao arcabouço das relações de causa e efeito já tradicionalmente aceito nos pares científicos. Então para os pensadores lógicos dedutivistas a questão se opera na relação “se”, “então...”. (idem)

Axioma é um conceito tipo como verdadeiro e que se inscreve dentro de um nexos causal entre coisas, fatores ou acontecimentos. De um grupo de axiomas em geral derivam outras conjecturas dando corpo a enunciados teóricos consistentes. Os axiomas por vezes são princípios que respondem por si mesmo, como entidades de verdade que estão dadas. (idem)

Por **paradigma** entende-se o conjunto de crenças que engendram em um modelo capaz de servir de lente sobre a leitura do mundo ou de um objeto, sendo basal para se construir ideias. Um paradigma é um parâmetro ou um modelo funcionando como uma matriz de conhecimento onde formas explicativas se filiam. (idem)

Por **objetividade** fala-se da busca por afastar-se do que é afetado, emocionado, irracional, tomando tudo como coisa, possível de ser mensurado e submetido a um método específico, dando-lhe o caráter de objeto, ou seja, com uma racionalidade já sabida, passível e previsível, esvaziada de paixões. Por **subjetividade** entende-se um movimento de reflexividade, de conteúdos que escapam a racionalidade, com um caráter polimórfico, ativo, emocional, não mensurável e que diz respeito a um sujeito concreto e produtor. (idem)

Método Experimental – método tido como única possibilidade na ciência moderna para se acessar a verdade sobre as coisas. Este método consiste em manipular as variáveis, conservando o objeto em laboratório para isto, observando e mensurando as repostas deste em relações as variáveis manipuladas. Geralmente este laboratório conta com um controle, ou seja, outro objeto semelhante que não se submete as variáveis que estão sendo testadas. Para que por comparação experimental se possam tirar conclusões gerais. (idem)

Pensamento Neoparadigmático – compreende o fenômeno como construção do pesquisador que se relaciona com campo estudado e, ao fazer isso, o modifica. Portanto aceitação do caráter subjetivo do pesquisador como construtor da informação no momento empírico. No pensamento neoparadigmático o mundo e seus fenômenos são tidos como construções dotadas de instabilidade, intersubjetividade e complexidade. (idem)

Tais conceitos serão visto no tópico a seguir sob o enfoque do ensino e de como tais conceitos impactam especificamente o ensino de ciências.

5. A IMPLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA

Os conceitos acima citados foram nascendo com a ciência e foram sendo incorporados com o passar dos tempos à ciência e trazem consigo uma gama de significados que enriquecem a linguagem das pesquisas em educação e ensino de ciências. Conceitos estes que revelam a lógica do pensamento de uma época. Como nos esclarece Einstein e Infeld, (1976, p. 235),

A ciência não é apenas uma coleção de leis, um catálogo de fatos não-relacionados entre si. É uma criação da mente humana, com seus conceitos e ideias livremente inventados.

As teorias [...]tentam formar um quadro da realidade e estabelecer sua conexão com o amplo mundo das impressões sensoriais. Assim, a única justificativa para as nossas estruturas mentais é se e de que maneira as nossas teorias formam tal elo.

Conceitos que servem de guia para as pesquisas atuais, mas que podem em um futuro próximo ser reformulado assim como a ciência ou o conhecimento científico que está em constante reconstrução. Como completa Goulart (2005)

O conhecimento científico, como modelo do real, tem a característica de um permanente devir, um vir a ser, que o torna sempre inacabado, incompleto, pois há sempre a possibilidade de uma análise mais recente do mesmo objeto sob um novo e ainda inexplorado ângulo onde os pesquisadores se debruçam sobre eles para dar um norte para suas pesquisas, servindo como base para a sua fundamentação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho partimos da necessidade de inserirmos a história da ciência nos conteúdos das disciplinas de ciências, fomos para importância da análise crítica dos trabalhos existentes sobre o tema, continuamos falando dos principais conceitos presentes na história da ciência e seguimos com a implicação desses conceitos na educação em ciências.

A história da ciência aqui discutida de maneira tímida nos leva a olhar mais aguçada-mente o produto das pesquisas científica, que trás em si todo o contexto social de sua época e nos leva a analisar o fazer ciência e suas influências políticas, religiosas, financeiras, etc.

Outro fato é que a história da ciência é válida para sabermos de onde estamos vindo com a ciência, não que ela seja contínua, muito pelo contrário, ela possui muitas rupturas pelo caminho. Mas que por recorrer ao passado possamos visualizar com mais clareza o futuro da ciência.

Os diversos trabalhos consultados mostram muitas preocupações com a história da ciência, mas todos são unânimes sobre a necessidade de se trabalhar o tema nas salas de aula do ensino básico, na formação de professores, nas salas de aula de graduação de forma especial dos cursos de licenciatura em exatas.

A história da ciência vem ser mais uma ferramenta no processo de aprendizagem do aluno, e cabe ao professor escolher como e quando aplicar essa história no processo de ensino de maneira que venha a contribuir para o melhor aprendizado do aluno. Fazendo com que ele possa compreender criticamente a ciência, com uma visão mais geral dessas descobertas e criações. Cabendo a esses alunos avaliar a partir de vários pontos de vista o mesmo objeto e tirar suas próprias conclusões em relação à determinada descoberta.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Traduzido por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de: *Dizionario di filosofia*.

BARROS, Marcelo Alves; CARVALHO, Anna Maria P.de. **A história da ciência iluminando o ensino de visão**. Revista Ciência & Educação, 5(1), 83–94, 1998.

CARNEIRO, Maria Helena da S.; GASTAL, Maria Luiza. **História e filosofia das ciências no ensino de biologia**. Revista Ciência & Educação, v. 11, n. 1, p. 33-39, 2005.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

EL-HANI, Charbel Niño. **Notas sobre o ensino de história e filosofia da ciência na educação científica de nível superior**. In: Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino/Cibele Celestino Silva,(org.)-SP:Editora Livraria da Física, 2006.

EINSTEIN, A. e INFELD, L... **A evolução da Física**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARIAS, Robson Fernandes de. **Para gostar de ler a história da química II**. Campinas, SP. Editora Átomo, 2004.

GOULART, Silvia Moreira. **História da ciência: elo da dimensão transdisciplinar no processo de formação de professores de ciências.** In: Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. LIBANEO, J.C & SANTOS, Akiko (orgs). Campinas, SP: Alínea, 2005.

MARTINS, Roberto de Andrade. **Introdução: A história das ciências e seus usos na educação.** In: Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino/Cibele Celestino Silva, (org.). SP: Editora Livraria da Física, 2006.

PRESTES, M. E. B; CALDEIRA, A. M. A. **Introdução. A importância da história da ciência na educação científica.** Filosofia e História da Biologia v. 4, p. 1-16, 2009.

ROSMORDUC, Jean. **Uma história da física e da química.** Traduzido por Leila Velho Castro Faria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. Tradução de: *Une Histoire de la Physique et de la Chimie*.

KOYRÉ, A. **Estudos da história do pensamento científico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.



CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM OS PACIENTES DURANTE A INTERNAÇÃO NA CLÍNICA MÉDICA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO GETÚLIO VARGAS – HUGV

Lucilene Ferreira de Melo¹ Larissa Peixoto de Moura²

Recebido em 08/11/11; Aceito em 20/12/2011

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a família. O objetivo da pesquisa foi analisar as relações familiares e pacientes durante sua internação na clínica médica do HUGV. Foram utilizadas pesquisas bibliográficas, além de entrevistas abertas, direcionadas por dois roteiros de entrevistas, sendo um aos pacientes e outro aos familiares. A pesquisa foi realizada com doze sujeitos, no qual seis eram pacientes e seis familiares, auxiliado por um gravador. Os principais influentes na relação famílias e pacientes durante o tratamento foram: acompanhamento familiar; apoio financeiro; apoio emocional/afetivo; trabalho e a distância. Desse modo, a família torna-se um fator primordial durante o tratamento, seu apoio e presença são essenciais para que os pacientes sintam-se amparados.

Palavras-chave: clínica médica, família e pacientes.

ABSTRACT

The present work has as its theme the family. The objective of this research was to examine family relationships and patients during their stay in the clinic HUGV. We used literature searches and interviews open, directed by two routes were interviewed, and another one for patients, relatives. The survey was conducted with twelve subjects, in which were six patients and six relatives, assisted by a recorder. The main influential families in the relationship and patients during treatment were: family monitoring, financial support, emotional support / affective, and distance work. Thus, the family becomes a major factor during treatment, support and presence are essential for patients to feel supported.

Keywords: medical clinic, family and patients.

¹ Orientadora Dra. do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas – Ufam. Brasil. lucilenefermel@yahoo.com.br

² Assistente Social. Brasil. larissamoura_17@hotmail.com

I. INTRODUÇÃO

A temática apresentada no referido trabalho trata sobre família, mas precisamente sobre a caracterização da relação das famílias e pacientes durante a internação na clínica médica do HUGV.

Tal tema foi escolhido, pois durante o período de estágio supervisionado na clínica médica do HUGV, observou-se a necessidade de tal estudo, pois é uma clínica que trata de pacientes com doenças crônicas, entre outras e que normalmente estão submetidos a um longo período de tratamento, necessitando, assim, da presença familiar.

Os objetivos do trabalho referem-se, primeiramente, a analisar a relação familiares e pacientes durante sua internação na clínica médica do Hospital Universitário Getúlio Vargas, sendo necessário averiguar a estrutura familiar dos pacientes internados, identificar o suporte familiar dos pacientes internados na clínica médica, além de descrever as dificuldades encontradas pela família para o acompanhamento destes.

De acordo com Sarti (2003) várias foram as mudanças no mundo contemporâneo da família, principalmente no que diz respeito à tradição. Ou seja, antes o papel da sexualidade, do amor, do casamento, da família e do trabalho, no qual eram preestabelecidos, passaram “a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social” (p. 43).

Durante a confecção deste trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas, além de entrevistas abertas, auxiliadas por dois roteiros de entrevistas, sendo um direcionado aos pacientes e o outro, aos familiares. A pesquisa foi realizada com 12 sujeitos, no qual 6 eram pacientes e os outros 6 familiares, nas dependências da clínica médica do HUGV, com o auxílio de um gravador.

Portanto, o referido trabalho estuda a família na sua dimensão relacional durante a internação de pacientes na clínica médica. A pesquisa abordará questões relacionadas à família tais quais se manifestam hoje por meio de inúmeros e inovadores arranjos, já que esta não se estabelece mais nos moldes da família tradicional burguesa, onde era formada pelo pai, mãe e filhos. Sabemos que as novas configurações de família são reflexos da sociedade regida pelo capital e tal modelo repercute nas relações familiares.

2. SAÚDE: UM OLHAR PARA O HOSPITAL UNIVERSITÁRIO GETÚLIO VARGAS

2.1 Caracterização do Hospital Universitário Getúlio Vargas

A história do Hospital Universitário Getúlio Vargas é inseparável da história da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas. Assim que criada, em 1909, a Escola Universitária Livre de Manaus sofreu alguns percalços devido à falta de prédio. De acordo com Galvão (2003) as aulas eram ministradas na residência do fundador Dr. Eulálio Chaves. Após recorrer ao governo, o então governador da época, Senhor Coronel Antônio Bittencourt, cedeu, em 1910, um edifício para o fim solicitado. Quando a Escola Universitária Livre de Manaus foi fundada, era esperada a criação de um curso de medicina, mas este ficou apenas no ideal, pois também não tinha prédio, nem financiamento para o seu funcionamento.

Em 1965 foi criado o conhecido Hospital Getúlio Vargas por iniciativa do Governo do Estado do Amazonas. Segundo Galvão (2003, p. 208) “o hospital era moderno, bem equipado para os padrões daquela época”. Atendia os amazonenses e os territórios mais próximos. Suas atividades básicas eram em assistência médica em clínica e cirurgia geral. Contava também com um Ambulatório e um Pronto Socorro, que na época era o maior e mais importante da cidade de Manaus, originário do Samdu (Serviço de Assistência Médico-Hospitalar de Urgência), criado no período Vargas.

Em 1951 foi criada a faculdade de medicina, a primeira do Estado, apesar da resistência de alguns médicos. A faculdade iniciou seu funcionamento nas dependências do Grupo escolar Plácido Serrano, localizado ao lado do HUGV. Somente 10 leitos do hospital eram destinados aos alunos. Essa situação foi se tornando conflituoso com os vestibulares seguintes e com os excedentes de outras universidades de outros estados do Brasil.

Após a criação da Faculdade de Medicina, mas precisamente em 1970, por iniciativa de dois professores, Heitor Dourado e Carlos Borborema e apoio de alguns estudantes, foi criada a clínica de doenças tropicais, que funcionava com 8 leitos em um anexo do Hospital Getúlio Vargas, anexo este reservado para a lavanderia do hospital. Após alguns meses, a clínica foi transferida para suas novas instalações, no pavilhão superior daquele prédio, com 312 leitos em 4 enfermarias de 8 leitos cada. A pequena clínica foi transformada, e em 1974 inaugurou, na Avenida Pedro Teixeira, o Hospital de moléstias tropicais, conhecido hoje como Instituto de Medicina Tropical de Manaus.

No final de 1983, o governador do Estado, Paulo Pinto Nery, sancionou a Lei nº 1586 de 28 de dezembro de 1982, que entregou à Universidade do Amazonas o hospital e seu patrimônio, concretizado pelo Decreto nº 6.994 de 04 de fevereiro de 1983. Dessa forma, o hospital passou a se chamar Hospital Universitário Getúlio Vargas (HUGV). O HUGV passou por diversas mudanças desde sua criação. Ainda na década de 80, o Brasil passava por acontecimentos que mudariam a história da saúde no país. Com o fim da ditadura em 1985, a população se sentiu livre para lutar por direitos. Os moradores das periferias com a ajuda de padres e médicos sanitaristas lutavam por melhores condições de vida, dessa forma, criaram os Conselhos Populares de Saúde, lutando por melhor saneamento básico e a criação de hospitais e centros de saúde nas áreas consideradas mais carentes.

Em 1986 aconteceu a 8ª Conferência Nacional de Saúde, que de acordo com Bravo (2007, p. 32) “é o marco histórico mais importante na trajetória da política pública de saúde neste país”. “Nesta Conferência reuniu-se cerca de 4.500 pessoas e teve como tema “Saúde como direito de cidadania”, “Reformulação do Sistema Nacional de Saúde” e “Financiamento Setorial”. Também foi aprovada a Reforma Sanitária que futuramente reformularia o sistema de saúde legalizado pela Constituição Federal de 1988.

Com a nova Constituição Federal promulgada em 1988, a saúde, assim como a previdência social e assistência social, passou a ser direito do cidadão e dever do Estado, sendo apenas a previdência com caráter contributivo. Podemos observar o direito à saúde no Título VIII Da Ordem Social, da Constituição Federal de 1988, mais precisamente nos artigos 196 a 200. O artigo 196 da CF de 88 (2007, p.89) diz o seguinte:

A saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado para transformar a situação de calamidade que se encontrava a saúde no nosso país. Posteriormente, mas precisamente em 19 de setembro de 1990, foi criada a lei 8.080/90, esta chamada de Lei Orgânica da Saúde (LOS), com a intenção de regulamentar o SUS e organizar o sistema de saúde. A LOS define o SUS, sua atuação, organização, gestão, suas competências e atribuições. Ainda no ano de 1990 foi promulgada a Lei 8.142 de 28 de dezembro de 1990, esta dispõe da participação da comunidade na gestão do SUS, com a criação dos Conselhos de Saúde.

O HUGV é uma instituição pública de esfera federal e presta serviços ao SUS. Sua complexidade é terciária ou alta complexidade. Também é um hospital de referência no atendimento especializado em neurocirurgia, é o único hospital público que presta este serviço. Recebe demanda de municípios do Estado do Amazonas, bem como de outros Estados vizinhos, tais como: Pará, Roraima, Rondônia, Acre e Maranhão.

O HUGV foi criado logo após o fim da ditadura, mas mesmo assim este ainda sofreu com os impactos da mesma, ou seja, com recursos insuficientes para a sua manutenção, o que acontece até hoje. Dessa forma, é possível observar que apesar de passados tantos anos o HUGV, assim como todo o sistema de saúde, ainda não é levado com a necessária seriedade, sua estrutura física é precária, sua demanda é excedente ao que pode suportar, causando assim uma insuficiência no atendimento.

2.2 Clínica Médica do HUGV

A Clínica Médica no Brasil também é conhecida como Medicina Interna e Clínica Geral, tratando, normalmente, de pacientes adultos. Estuda doenças adultas, não cirúrgicas. Os médicos dessa área, além do curso superior, devem cumprir dois anos de residência médica.

No Hospital Universitário Getúlio Vargas, a Clínica Médica funciona com 40 (quarenta) leitos, sendo separados por especialidades, tais como: reumatologia, gastroenterologia, pneumologia, cardiologia, endocrinologia, clínica médica, hematologia e neurologia clínica. As enfermarias se dividem em 10 (dez), sendo 04 (quatro) feminina e 04 (quatro) masculina. As outras duas se dividem em 01 (um) isolamento e 01 (um) urgência/emergência.

Os pacientes são, na maioria das vezes, pessoas portadoras de doenças crônicas, tais como lúpus, leucemia, doenças cardíacas, neurológicas, entre outros. Alguns são internados para fazer uma investigação para poder descobrir o real diagnóstico dos mesmos. Desse modo, normalmente os pacientes ficam internados por um longo período de tempo.

Como citado anteriormente, a clínica médica recebe pacientes com doenças, na sua maioria, crônicas acarretando uma demora no tratamento. É possível observar que tanto os pacientes e seus familiares não possuem boas condições financeiras, assim como as dificuldades que encontram para conseguir consultas, internações, situação esta causada pela ineficiência de atendimento dos outros níveis de complexidade, mas sobre esse assunto, trataremos no próximo capítulo.

3. ASSISTÊNCIA À SAÚDE DA FAMÍLIA NO AMAZONAS

Neste capítulo será abordado o tema família, conceituando-a na visão de autores referentes à temática, contextualizando-a e colocando em questão a família atual. Ainda neste

capítulo, será tratado a assistência à saúde prestada às famílias no Amazonas. Por fim, será feito uma análise sobre a pesquisa de campo realizada na clínica médica do HUGV.

3.1 Conceituação de família

Neste item será feita uma reflexão sobre a concepção de família para entender como esta se configurou. Ela é conceituada por diversos autores, sendo que alguns até se repetem, pois seguem a mesma linha de pensamento.

Segundo Engels (1979) *apud* Bilac (2003, p.31), o termo “família” é derivado de *famulus* (escravo doméstico), esta foi uma expressão inventada pelos romanos para nomear um novo organismo social surgido das tribos latinas quando foram introduzidos à agricultura e a escravidão legal. Essa nova formação era caracterizada pelo chefe que tinha em seu poder a mulher, os filhos e alguns escravos, inclusive este chefe tinha o poder de vida e morte sobre os escravos. Desde essa época, o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais diferentes entre si, no que diz respeito a sua estrutura e funções. Tais grupos e instituições desempenharam simultânea e prioritariamente, funções políticas e econômicas.

Morgan define a família como “elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado” (1997, p. 30). Ou seja, a família é uma instituição que passa por constantes mudanças, estando na sua estrutura, valores, regras, características, conforme a evolução da sociedade, pois a família está fortemente vinculada às transformações desta.

Os vínculos afetivos também fazem parte da conceituação de Silva e Maciel. Mesmo com a influência da sociedade, a família ainda permanece intacta em alguns critérios. Para Maciel (2002) a família é vista como uma “instituição social” que apesar das novas formatações e desenhos da atualidade se permanece independente a esse processo, pois mesmo com todas as mudanças em sua estrutura ainda é o canal onde se inicia o aprendizado dos afetos e das relações sociais, além dos primeiros processos socializadores.

Segundo Silva (1982, p.92), para algumas assistentes sociais, a família é identificada como “instituição socializadora” e de “manutenção da prole”. Além disso, a família também tem muito a acrescentar “na vida física e psíquica, a afetividade entre os membros, o amor entre pais e filhos”. “A família deve representar para seus elementos um fator de tranquilidade e amparo, ao mesmo tempo em que deve orientar educar a geração mais nova (...) de forma aberta e não através de imposição de valores”.

Para Carvalho (2003) a economia também foi um dos grandes fatores de mudanças na família. No período do Welfare State com o pleno emprego e as políticas sociais universalistas, deu a família menos importância do que necessitava, pois a promoção do cidadão de direito dava a ideia de trilhar seu próprio caminho, sem haver necessidade de conviver em comunidade ou em família.

No Brasil, o Estado de bem-estar social indica uma partilha entre Estado, iniciativa privada e sociedade civil (o terceiro setor), mas a responsabilidade era repassada mesmo para a sociedade, e as sociabilidades sociofamiliar nunca foram descartadas. O fato é que a família precisa do apoio do Estado para que esta não caia em situação de vulnerabilidade e que seus laços não sejam rompidos por falta de cuidados, pois apesar de esta ser um meio de ajuda e amparo a seus componentes, também precisa estar amparada

para ter condições de proporcionar tal conforto. Na educação a família é chamada para atuar junto à escola, numa “socialização disciplinar e menos permissiva junto a criança e adolescente” (*ibid.*, p. 18).

Portanto, a família é uma instituição essencial para o ser humano, e apesar dos diversos conceitos, é possível observar que eles se completam e resumem o significado da família.

3.2 Saúde e família: um olhar para o Amazonas

Neste segundo item será tratada a questão da assistência à saúde da família. Primeiramente abordará sobre a questão da saúde como um dos problemas da família. Logo em seguida, será feita uma reflexão de como o Estado age em relação a essa problemática e quais os seus suportes para o enfrentamento desta e como se configura as ações do Estado no Amazonas. Finalizando, será feita uma conclusão de como a família age como suporte quando o Estado não está presente. Desde a Constituição Federal de 1988 foi assegurado o direito à saúde, uma das grandes conquistas da população brasileira, mas o processo de implementação deste direito não foi de fato tão fácil como deveria ser. Um dos entraves foi a onda neoliberal que tirava do Estado a responsabilidade em efetivar as políticas públicas ou de investir pouco nesta área.

Conforme Silva (2006) o neoliberalismo nasceu depois da segunda Guerra Mundial, nas regiões da Europa e América do Norte, em oposição ao Estado intervencionista de Bem-Estar social. Os neoliberais associavam a crise do capitalismo à excessiva intervenção do Estado na economia e com gastos sociais. Acreditavam que o mercado era a maior fonte de recursos econômicos.

Sendo o neoliberalismo contra a intervenção do Estado nas políticas sociais, a saúde também sofreu com as determinações dessa nova orientação. Para Cohn (2001) a saúde passava por um estado caótico devido ao modelo de desenvolvimento capitalista, fruto da política econômica neoliberal que deixa as políticas sociais em segundo plano.

Carvalho e Almeida (2003) afirmam que a família está fragilizada com todos os processos de transformação e se vê mais responsável pela sua proteção social. Fitoussi e Rosanvallon (1996) *apud* Carvalho e Almeida (2003, p. 117) “assinalam como a desestabilização da condição salarial, a multiplicação das situações de precariedade e um massivo crescimento do desemprego vêm levando a uma “sociedade de trabalhadores sem trabalho”.

Outro fator importante é o da visão de família fragmentada, ou seja, as políticas públicas são voltadas para os segmentos de família, tais como: criança, adolescente, homem, mulher, idoso, deficientes, mas a família como um todo não é levada em consideração. É claro que estudar e promover estes segmentos é de fato relevante, entretanto não se deve levar isso como regra e deixar de lado o seu real foco que deveria ser a família na totalidade, suas funções, sua história de vida.

Os autores ainda acreditam que o Brasil deixa muito a desejar no campo das políticas sociais, e que este nunca foi o foco prioritário do país, inclusive historicamente. Com a reestruturação produtiva dos anos 90, o Brasil passou a se voltar mais para a área social, esta ainda com recursos racionalizados, já que o país sofria com a onda neoliberal, inclusive repartindo a responsabilidade com o mercado e a sociedade. Cohn (2000) *apud* Carvalho e Almeida (2003, p. 118) “reproduzindo uma concepção da vida social fragmen-

tada, os “problemas sociais” passaram a ser enfrentados pela multiplicação de políticas e programas setoriais, emergenciais e isolados, sem um projeto que os articule e lhes imprima sentido político. Ou seja, várias políticas sociais foram criadas, na sua maioria focalizada e com caráter emergencial, incapaz de promover a autonomia do ser humano e da família. Normalmente com caráter de interesse político e nem chegam a atender todo o público alvo.

A saúde só foi regularizada na forma da lei com as leis 8.080/90 e 8.142/90, assim como as Normas Operacionais Básicas (NOB). A partir dessas regulamentações a saúde adquiriu maior direcionamento, foi organizada, tudo para que o sistema pudesse funcionar de forma integral, mas, como já vimos, isso ainda não acontece, por mais que existam leis que a definam.

Assim foi criado o Programa Saúde da Família com a intenção de mudar o regime de assistência à saúde, saindo da medicina curativa e passando a atuar de forma integral na vida da família. Vale ressaltar que o PSF está sendo tratado aqui para introduzir a discussão do inchaço do nível terciário.

De acordo com Rosa e Labarte (2005) o PSF teve início em 1991 quando o Ministério da Saúde ainda denominava o programa como Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) focada na redução da mortalidade infantil, principalmente nas regiões Norte/Nordeste. Dessa forma se percebeu a importância do trabalho dos agentes com a comunidade e foi pensado que em vez de se trabalhar somente com os indivíduos, por que não trabalhar com a família.

Com o PSF, hoje chamado de Estratégia Saúde da Família (ESF), houve uma reestruturação no modelo a assistência à saúde da família, este trabalhando com equipes multiprofissionais e chegando a regiões sem nenhuma forma de assistência. Com base em Marsiglia (2005) a ESF busca hoje a prevenção às doenças, promoção da saúde e reorganização da demanda. A autora também cita o caso de cidades metropolitanas, aonde o ESF não chega a todos, devido à falta de estruturalização familiar, ou seja, moradores de rua, profissionais do sexo, pessoas que residem em instituições, e questiona a falta de políticas de saúde para esses segmentos vulnerabilizados da sociedade.

De acordo com Bodstein (2002) é necessário olhar para outro fenômeno que interfere no pleno acesso à atenção básica que seria as desigualdades sociais, no qual a população mais pobre é castigada. Outro fator abordado pela autora seria a adequação dos serviços à realidade social de cada região. Os níveis de complexidade se complementam, mas se um não vai bem, provavelmente o outro sofrerá as consequências, a rede básica é responsável pelos serviços básicos de saúde, quando esta não é acessível cria um inchaço nas demais esferas, este poderia ser evitado caso a atenção primária fosse bem gerida e cumprisse com as suas demandas.

Para que o nível terciário funcione de forma adequada é necessário que a atenção primária esteja totalmente implementada, mas não é o que acontece. A atenção básica não atende toda a demanda, não exerce o seu papel de prevenção, não atinge a todos, falta informação, comunicação com a comunidade na qual ela está relacionada. Quando a rede primária não está preparada para exercer sua função, recai para a atenção secundária, esta, além da sua demanda, tem que atender os usuários que poderiam e deveriam ser atendidos pelo primário, causando um inchaço nesse nível e fatalmente no nível terciário, pois uma enfermidade que poderiam ter sido evitadas caso o nível primário funcionasse corretamente teve que ser levada à saúde de nível terciário.

Mesmo sem a intervenção do Estado, o suporte familiar é importantíssimo para o desenvolvimento dos seus componentes. Para Baptista (2001) o suporte familiar não é algo totalmente palpável, trata-se de um conjunto de funções exercidas pela família, tais como: conforto, informação, suporte emocional que não são derivados somente do meio familiar, mas também de uma rede de solidariedade.

A ESF é um Programa realmente muito bom, mas é preciso que ele seja levado a sério pelas autoridades. E no Amazonas? Como se dá o sistema de saúde? Sua historicidade? Como se dá a assistência à saúde no Amazonas?

No Amazonas, conforme Albuquerque e Cóvas (1998), os primeiros registros de investimento na saúde ocorreram na segunda metade do século XVIII. Os maiores beneficiários dos serviços de saúde eram os religiosos e militares, cabendo ao resto da população serviços secundários e complementares.

No Estado do Amazonas, a ESF também funciona da mesma forma que os outros Estados, está focalizado na atenção primária, e trabalha com o enfoque particular da nossa região, tais como na prevenção de doenças regionais. Confalonieri (2005) ressalta que a saúde na Amazônia tem sido alvo de preocupações desde a modernização deste sistema, chamando a atenção às características regionais, principalmente voltadas às doenças tropicais, típicas de nossa região, como por exemplo, a malária. O fato de ser uma região coberta por rios também dificulta o acesso das camadas mais isoladas aos serviços de saúde, ocasionando no aumento dessas enfermidades nessas regiões. Além do fator fluvial, existe a imensa fauna Amazônica, esta também contempla uma imensa diversidade de vetores, sendo estes capazes de transmitir doenças aos humanos. As queimadas são também outro exemplo de mazela que pode causar riscos a população, não só Amazônica, mas do mundo todo, ocasionando doenças respiratórias.

A autora também frisa a falta de informação dessas populações, residentes em locais onde a tecnologia ainda é um sonho. Essa falta de informações acarreta em prejuízos que poderiam ser combatidos com a simples prevenção, são os casos de doenças como a dengue, a malária, a leptospirose, dentre outras.

Dessa forma, assim como uma das propostas da atenção básica, é necessário um olhar diferenciado para a região Amazônica, estratégias de inclusão de famílias isoladas em programas sociais de toda natureza, inclusive a saúde, pois assim como o ESF tem suas dificuldades para inserir-se nas grandes cidades, também há a dificuldade de acesso das regiões mais limítrofes, como é o caso da Amazônia, evitando o aumento das enfermidades regionais.

3.3 *Relações família e paciente durante a internação na clínica médica do HUGV.*

De acordo com as observações durante o estágio supervisionado e com base no diário de campo, observou-se que a grande maioria dos pacientes da clínica médica permaneciam internados por um longo tempo. Desse modo, as relações familiares tornavam-se cada vez mais influenciadoras do tratamento, ou pela ausência ou pela presença da família durante essa internação. Com base nessas observações, surgiu o interesse de investigar como eram essas relações e se elas realmente influenciavam no tratamento, seja de curta, média ou longa duração.

3.3.1 Estrutura Familiar

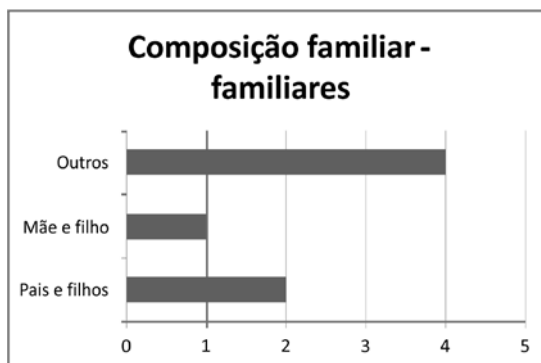
Primeiramente buscou-se averiguar a estrutura familiar dos pacientes internados e de seus familiares, questionando-os sobre a composição familiar e fontes de renda.

Gráfico 1- Composição familiar – paciente.



FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

Gráfico 2- composição familiar – familiares.



FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

De acordo com a pesquisa de campo observa-se que tanto a composição familiar dos pacientes quanto a dos familiares, a maioria não é formada pelo modelo tradicional familiar, ou seja, a família nuclear.

No gráfico 1 e 2 sobressai a formação por pais, filhos e agregados, sendo esses agregados: netos, cunhados, pais e mães dos pacientes e genro. Dessa forma, é possível observar que apesar da predominância brasileira de composição familiar seja o modelo nuclear, no qual a formação se dá pelos pais, mães e filhos gerados pelo casal, no caso dos pacientes e familiares da clínica médica predomina outros modelos de formação.

“Dois filhos, pai, irmã, uma irmã de criação, dois irmãos e cunhado” (paciente I, 2010).

A família extensa que de acordo com Costa (2008) este é um tipo de família descrita por Gilberto Freyre e Oliveira Viana, também chamada de família grande, na qual, inclui, além dos pais e filhos, sobrinhos e agregados.

No gráfico 2 há um modelo de família chamada de família monoparental, no qual, os filhos vivem só com o pai ou só com a mãe, nesse caso a mãe. Esse tipo de família tornou-se mais comum depois da regulação do divórcio, mas também trouxe o empobrecimento das famílias monoparentais, pois nesse modelo, a mulher assume as responsabilidades pela manutenção financeira da família, sendo que estas ganham menos do que os homens no mercado de trabalho (*id*).

“Eu e meu filho” (familiar 2, 2010).

Dessa forma, é possível notar que na prática, realmente as transformações na sociedade também transformaram os modelos familiares, trazendo consigo novas estruturas.

Outra questão abordada foi relacionada à fonte de renda familiar, quem eram as pessoas que as possuíam e se tinham vínculo empregatício.

Tabela 1 - Renda e vínculo trabalhista - paciente.

Renda e vínculo trabalhista				
Paciente	Nº de residentes	Pessoas com renda	Com vínculo	Sem vínculo
1	9	5	2	3
2	5	4	1	3
3	5	2	-	2
4	3	1	1	-
5	8	3	-	3
6	7	3	1	2

FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

Tabela 2 - Renda e vínculo trabalhista – familiares.

Renda e vínculo trabalhista				
Familiares	Nº de residentes	Pessoas com renda	Com vínculo	Sem vínculo
1	6	4	1	3
2	2	1	1	-
3	6	1	-	1
4	3	1	1	-
5	13	2	-	2
6	7	3	3	-

FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

Observa-se que o nível de renda familiar dos pacientes e familiares é baixo. Na tabela I, a maioria dos componentes que possui renda, não possui vínculo empregatício, acarretando uma insegurança em relação à situação trabalhista e, por sua vez, influenciando na presença desses familiares durante a internação do paciente, já que aqueles não podem estar acompanhando o tratamento mais de perto, levando a ausência de alguns familiares.

“Quatro pessoas possuem renda, meu esposo, os dois filhos e eu. Só eu tenho vínculo, sou funcionária pública estadual” (paciente 2, 2010).

Ribeiro (2005) diz que na década de 90 a distribuição de renda piorou significativamente e fez com que mais membros da família ingressassem no mercado de trabalho.

3.3.2 Suporte Familiar

Para entender o suporte familiar, várias questões foram aplicadas, tais como o significado da família, a relação familiar, a presença familiar e a participação da família.

- **Quanto ao significado de família**

Tabela 3 - Significado de família.

Pacientes	Familiares	Significado de família
5	6	A família é importante e reflete vínculos.
I	-	A família não é importante e não sabe o significado.

FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

A maioria dos entrevistados conceitua a família como importante e ligada a vínculos emocionais, revelando o companheirismo e apoio como sinônimos de família.

“Pra mim a família é tudo, é a base estrutural da sociedade, uma pessoa sem família não é nada no mundo” (familiar 6, 2010).

A fala da familiar 6 reflete um significado de família que representa os demais entrevistados, assim como, Maciel (2002) no qual a família é o canal de aprendizado e relações sociais.

No entanto, a paciente I discorda de tal teoria, pois não sabe qual é o significado deixando transparecer a ausência familiar e problemas de relacionamento.

“Na realidade eu não sei te responder, porque no momento só quem está me acompanhando é a minha mãe e irmã. Uns não estão aqui, mas ajudam de outra forma” (paciente I, 2010).

O significado de família é distinto na visão dos entrevistados, mas homogêneo quando relacionado à sua importância. Bilac (2003) fala da variabilidade histórica da instituição família, desafiando qualquer conceito.

- **Relação com os familiares**

Neste item, todos os entrevistados informaram ter boa relação uns com os outros.

“Boa, às vezes fico sem paciência. Com a doença dela eu percebi o quanto ela é importante para mim. Nós nos aproximamos muito” (familiar I, 2010).

O familiar I representa bem essa relação, que apesar das dificuldades enfrentadas pela família, o afeto não deixa de existir. Szimansky (2002) diz que a família é um lugar de cuidados uns com os outros e convivem por razões afetivas, de acordo com a escolha de cada um.

Entretanto, anteriormente exposto, ficou claro que a paciente I tem problemas no relacionamento familiar que ficaram mais explícitos no decorrer da entrevista.

- **Influência no tratamento**

Com base nos laços afetivos foi questionado de que forma os problemas de relacionamento familiar influenciam durante o tratamento.

Tabela 4 - Influência no tratamento.

Pacientes	Familiares	Respostas
4	2	Acreditam que a falta de união reflete de forma negativa
2	4	O apoio familiar é o mais importante

FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

Em relação a união, podemos observar as falas dos paciente 2 e familiar I.

“Se a família fosse mais unida, porque assim, ela mora com os meus pais e irmãos, eles deveriam ser mais presentes. Todo dia ela chora durante o horário de visita porque não vem ninguém” (familiar I, 2010).

“Se a família não ajudar fica difícil na recuperação do paciente. Tem que ter apoio da família, pois algumas não ajudam e atrapalham na recuperação” (paciente 2, 2010).

Fica claro que a presença da família é importante para o tratamento do paciente e que quando há problemas de relacionamento o paciente, além de preocupar-se com o seu tratamento, ainda tem que se preocupar com os problemas deixados em casa que são levados ao hospital. Tais problemas acarretam em problemas emocionais para o paciente, dificultando o tratamento, pois algumas vezes os pacientes querem abandonar esse tratamento para resolver problemas que ficaram em casa e que são trazidos a eles enquanto estão internados. As maneiras de cuidado podem ser vistos de formas diferentes pelos membros da família (id.).

Outra questão levantada pelos entrevistados foi o apoio familiar.

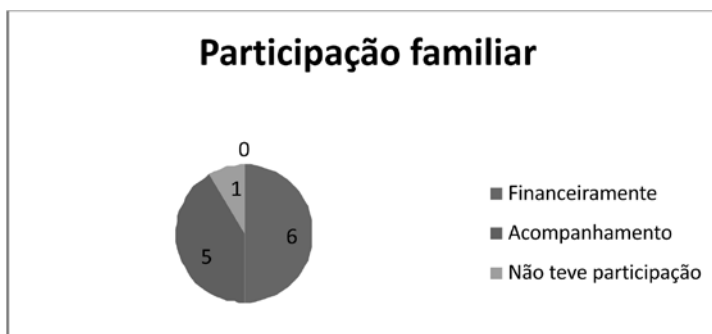
“Influencia muito, pois pra mim a família dá apoio ao paciente, não importa se for alguém de fora. É como ter alguém que diz que está do teu lado, te apoiando, dando força” (paciente 4, 2010).

De acordo com Silva (1982) a família representa amparo e tranquilidade para seus membros. Toda família tem problemas em seu interior, mas é importante que no momento de fragilidade de um de seus membros, haja esse apoio, amparo como diz Silva.

- **Participação Familiar:**

A participação familiar durante o tratamento é de suma importância. Foi questionado como a família participou do tratamento.

Gráfico3 - Participação familiar.



FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

A família pode participar de várias formas durante o tratamento, como é possível observar, o maior apoio foi financeiro, mas também com o acompanhamento no hospital. Pois como relatado pelo familiar 2, alguns familiares não se fazem presentes fisicamente, preferem participar de outra forma, sendo esta a financeira.

“Os irmãos não vêm aqui, mas são muito preocupados. Eu não sei como funciona a cabeça deles, pra mim eles deveriam vim visitar ela e não somente dar apoio financeiro, até porque ela não tá precisando de dinheiro aqui. Quando a mamãe vem ainda briga com ela, fica falando mal dos filhos dela. O engraçado é que quando ela tava boa, tinha um monte de amiga, vivia saindo, agora não vem nenhuma visitar ela. É nessas horas que a gente ver as amigas de verdade” (familiar 1, 2010).

“Todos acompanharam durante as consultas médicas. Foi feita uma escala de acompanhamento” (familiar 2, 2010).

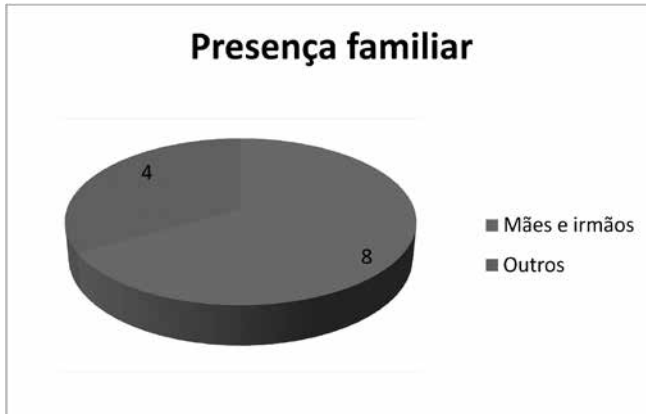
“Quase nada porque só foi eu mesma!!” (familiar 4, 2010).

A questão do acompanhamento familiar é de fato importante, alguns ajudam financeiramente, outros nem ajudam, como é o caso do familiar 4.

- **Presença familiar:**

No contexto da participação familiar, foi questionado quais os familiares que mais se fizeram presentes e qual o motivo dessa participação.

Gráfico 4 - Presença familiar.



FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

Como se observa no gráfico 4, a maior parte dos acompanhamento familiar está relacionado com a presença das mães e irmãos, devido a proximidade dos vínculos.

“Só eu e a mamãe mesmo”. “Acho que é porque a gente gosta demais dela. Eu gosto muito dela. Eu vou tentar fazer por ela, quando sair, o que ela não fez quando estava boa, tentar se aproximar dos filhos” (familiar 1, 2010).
“Eu (cunhada) e o filho dela”. “Porque só temos nós dois aqui em Manaus, não temos parentes, só conhecidos na cidade” (familiar 3, 2010).

Durante a internação alguns pacientes necessitam de acompanhante vinte e quatro horas, outros não, mas a presença da família é indispensável. Percebe-se que do número de componentes familiar, os que acompanham são mínimos. Normalmente recai para um ou dois familiares, alguns se sentem obrigados, mas no caso dos entrevistados, todos relataram que foi por motivos afetivos. E esse acompanhamento é de suma importância para o bom desenvolvimento do tratamento. Os pacientes sentem-se mais seguros quando têm por perto seus familiares, amigos, pessoas de que gostam e se sentem bem com a presença.

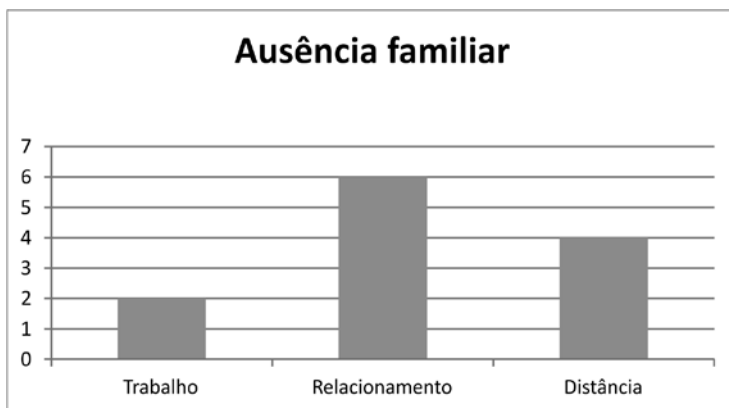
Sarti (2003) acredita que a família não é uma unidade única, nela incluem-se várias relações distintas, atingidas de formas diversas quando há mudanças. Ou seja, as famílias têm em seu interior os seus modos de ser uns com os outros, de se tratar, respeitar, demonstrar emoções. Enfim, o apoio familiar e sua presença se refletem numa boa evolução do tratamento, mas quando a família se ausenta por quaisquer motivos, isso se reflete de forma negativa.

3.3.3 Dificuldades encontradas pela família para o acompanhamento dos pacientes

Durante o tratamento não só os pacientes, mas também os familiares encontram dificuldades para acompanhar, relacionadas ao financeiro, à distância, entre outras. Primeiramente, analisaremos o que leva a ausência familiar.

- **Ausência familiar:**

Gráfico 5 - Ausência familiar.



FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

A opinião dos entrevistados é bastante diversa, uns tomaram a questão para si, outros conceituaram numa visão geral. Mesmo assim um dos fatores que sobressai é o problema de relacionamento. Alguns entrevistados expõem a questão do individualismo como trata o familiar I.

“É difícil de falar porque eu não moro com eles, mas pelo que sei ela é malcriada, ela não é carinhosa com a família, nunca foi. Sempre foi rebelde, ela só era carinhosa com as amigas dela. Essa doença veio pra fazê-la se aproximar da família, pois sempre foi muito distante. Ela nunca respeitou pai e mãe, eles estão retribuindo à ela o que ela sempre deu a eles, o desprezo. A mamãe é cabeça-dura, ela quer dá um ensino. Eu já tentei me afastar, mas ela piorou, teve febre, ficava chorando, quase entrou em depressão” (familiar 2, 2010).

As mudanças no mundo contemporâneo trazem consigo o fator individualidade que tem influência direta nas relações familiares (*op.cit.*). Algumas famílias, como exemplo a citada acima, deixam com que os problemas de relação familiar se misturem ao tratamento do paciente, e como relatado anteriormente pelo mesmo entrevistado, esses problemas são maléficos. A ausência dos demais familiares faz com que o paciente se sinta abandonado, depressivo, influenciando de forma negativa no tratamento.

Outros dois fatores que levam a ausência, de acordo com a pesquisa, são o fator trabalho e distância. O fator trabalho é determinante, vários foram os casos de pacientes que ficavam sozinhos por não ter quem ficasse com eles, e como demonstrado na tabela I, a maioria dos familiares dos pacientes não possui vínculo empregatício, causando a insegurança financeira. Com a flexibilização e precarização do mundo do trabalho ficou mais difícil de encontrar uma atividade que traga segurança, conforto para o trabalhador e membros da família.

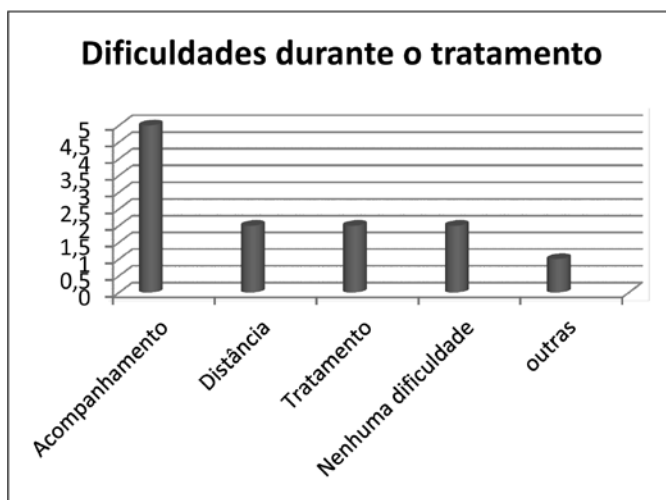
“O trabalho” (paciente 4, 2010).

“À distância porque não moramos aqui, somos do Pará, aí não tem como a família está presente” (paciente 3, 2010).

A mesma perspectiva que visualizava a família como uma função biológica, agora a vê como uma função econômica, mas com o capitalismo, esta passou a ser vista como uma unidade de consumo (ibid).

- **Dificuldades durante o tratamento:**

Gráfico 6 - Dificuldades durante o tratamento.



FONTE: PESQUISA DE CAMPO 2010.

Várias são as dificuldades, mas como já era esperada, a maior delas é o fator do acompanhamento durante a internação. É difícil quando a distância e o trabalho estão envolvidos, como foi relatado anteriormente.

“A maior dificuldade foi com o acompanhamento por não ter quem ficasse com a criança, tanto é que na primeira vez que ele internou, ficou sem acompanhante” (familiar 4, 2010).

“A distância e as dificuldades de conseguir as consultas, porque lá onde a gente mora não tem como tratar ela, aí tivemos que vir para Manaus” (familiar 3, 2010).

“A descoberta da doença” (paciente 6, 2010).

“Por incrível que pareça foi tudo fácil. Não teve dificuldade nenhuma” (familiar 2, 2010).

O fator distância está relacionado à precarização dos serviços de saúde já expostos no item 2.2., no qual, usuários de outros municípios e até estados, precisam recorrer aos municípios e estados vizinhos.

Outro ponto a ser tocado é nos casos que a família assume a responsabilidade, estas deveriam ser exercidas pelo Estado como no diz Costa (2008) as políticas neoliberais acabam por minimizar a função do Estado nas políticas públicas passando a responsabilidade para os outros setores da sociedade. Ou seja, os usuários precisam se deslocar de seus municípios, por meios próprios, para encontrar um lugar onde possam ser atendidos.

Dessa forma, percebemos que vários são os fatores que influenciam nas relações família/paciente durante o tratamento, tais como:

- Acompanhamento familiar;
- Apoio financeiro;
- Apoio emocional/afetivo;
- Trabalho;
- Distância;

Portanto, percebe-se que a presença familiar contribui de forma primordial no bom tratamento dos pacientes. Com a participação dos familiares, os pacientes se sentem mais amparados, pois a afetividade contribui de forma positiva no lado emocional destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Silva (1982), para algumas assistentes sociais, a família é identificada como “instituição socializadora” e de “manutenção da prole”. Além disso, a família também tem muito a acrescentar “na vida física e psíquica, a afetividade entre os membros, o amor entre pais e filhos”. “A família deve representar para seus elementos um fator de tranquilidade e amparo, ao mesmo tempo em que deve orientar educar a geração mais nova (...) de forma aberta e não através de imposição de valores” (SILVA, 1982, p. 92).

O art. 226, da Constituição Brasileira, afirma que a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. “Essa proteção é estendida a formas não tradicionais de família, na medida em que, no § 4º do mesmo artigo, “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.”

No caso da estrutura familiar dos pacientes e familiares da clínica médica, detectou-se que tais formações não seguem os modelos tradicionais de formação familiar, e sim uma mistura de modelos contemporâneos e tradicionais, como é o caso das famílias extensas e monoparentais.

Em relação ao suporte familiar, ficou claro que a maioria dos pacientes recebe apoio financeiro de familiares ausentes, tal ausência se reflete de forma emocional para os pacientes os quais julgam a função da família como fonte de união e apoio, principalmente durante o tratamento, quando tendem a ficar mais fragilizados. Essa ausência se justifica pelos fatores relacionais, ou seja, problemas de relacionamento entre os familiares; trabalho, no qual os outros familiares não dispõem de tempo para acompanhar os pacientes, devido aos horários de trabalho; e, por fim, a distância, caracterizada pela falta de familiares na capital (Manaus), sendo os pacientes oriundos de outros municípios e estados.

No tocante as dificuldades encontradas durante o tratamento, a maior delas foi em relação ao acompanhamento dos pacientes durante a internação, no qual exige, de fato, uma disposição de familiares, muitas vezes, vinte e quatro horas por dia. Essa dificuldade está relacionada com os itens expostos acima.

Desse modo, conclui-se que a família é um fato primordial durante o tratamento, seu apoio e presença são essenciais para que os pacientes sintam-se amparados por esta instituição historicamente estudada e comprovadamente vulnerabilizada pelo Estado e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. C.; COVÁS, J.A. **O sistema de saúde no Estado do Amazonas**. IN: Espaço e doença: Um olhar sobre o Amazonas. 20 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

BAPTISTA, Makilim Nunes, et al. **Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes**. IN: Psicol. Cienc. Prof. Brasília v.21 n.2, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932001000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 21/04/2010 às 17h32min.

BILAC, Elisabete Dória. **Família: algumas inquietações**. IN: A família contemporânea em debate. 5 ed, São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BRAVO, Maria Inês Souza; VASCONCELOS, Ana Maria de; GAMA, Andréa de Sousa, et al. **Saúde e Serviço Social**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

BODSTEIN, Regina. **Atenção Básica na agenda da saúde**. IN: Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.7, n.3, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v7n3/13021.pdf> > Acesso em: 21/04/2010 às 20h51min.

CARVALHO, M^a do Carmo Brant (Org.). **A família contemporânea em debate**. 5^aed, São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

CARVALHO, Inaiá M^a Moreira; ALMEIDA, Paulo Henrique. **Família e Proteção Social**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2003.

CONFALONIERI, Ulisses E. C. **Saúde na Amazônia: um modelo conceitual para a análise de paisagens e doenças**. IN: Estudos Avançados, São Paulo, v.19, n.53, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142005000100014> Acesso em: 21/04/2010 às 19h02min.

COHN, Amélia; ELIAS, Paulo Eduardo. **Saúde no Brasil: políticas e organização de serviços**. 6^a ed. São Paulo: Cortez: CEDEC, 2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

COSTA, Roberta Justina. **A família, novas configurações e demandas para a saúde**. Manaus: FSDB, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 14^a ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FILHO, Claudio Bertolli. **História da saúde pública no Brasil**. 4^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

GALVÃO, Manoel Dias. **A história da medicina em Manaus**. Manaus: Valer, 2003.

GIL, Célia Regina Rodrigues. **Atenção primária, atenção básica e saúde da família: sinergias e singularidades do contexto brasileiro**. IN: Caderno saúde pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v22n6/06.pdf>> Acesso em: 21/04/2010 às 18h55min.

MACIEL, Carlos Alberto Batista. **A família na Amazônia: desafios para a Assistência Social**. IN: Serviço Social & Sociedade n° 80 – Ano XXV. Cortez, 2002.

MARSIGLIA, Regina M.G., et al. **Políticas sociais: desigualdade, universalidade e focalização na saúde no Brasil**. IN: Saúde e Sociedade. São Paulo, v.14, n. 02, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010412902005000200008&script=sci_arttext> Acesso em: 21/04/2010 às 17h42min.

ROSA, Walisete de Almeida Godinho; Labate, Renata Curi. **Programa Saúde da Família: A construção de um novo modelo de assistência**. IN: Revista Latino-Americana de enfermagem. 2005 novembro-dezembro 13(6): 1027:34. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n6/v13n6a16.pdf>> Acesso em: 21/04/2010 às 18h47min.

RIBEIRO, Rosa M., et al. **Estrutura familiar, trabalho e renda**. IN: Família brasileira, a base de tudo. 7ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2005.

SILVA, Lídia Mª M. R. **Serviço Social e família: a legitimação de uma ideologia**. São Paulo: Cortez, 1982.

SZYMANSKI, Heloísa. **Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança**. IN: Serviço Social & Sociedade n° 80 – Ano XXV. Cortez, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa. **Teorias e “teorias” de família**. IN: A família contemporânea em debate. 5 ed, São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. de Janeiro: Lamparina, 2007.



O CONTADOR PÚBLICO FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS E AOS DESAFIOS DA ACCOUNTABILITY

Wanessa Almeida Barros¹ Raimundo Nonato de Oliveira²

Recebido em 08/11/11; Aceito em 20/12/2011

RESUMO

Este trabalho aborda o papel do Contador público frente às exigências legais e aos desafios da *accountability* sob a perspectiva da utilização dos instrumentos contábeis na gestão pública brasileira a partir das ações governamentais originadas dos gestores públicos. No mundo moderno de hoje, pleno de exigências das mais variadas formas, as organizações públicas necessitam se enquadrar no padrão que a transparência pública exige para demonstrar atendimento ou não às necessidades coletivas emanadas da sociedade, e serem eficientes no desenvolvimento de suas ações. Para tal, é imprescindível, e elementar, a conscientização dos gestores e a eficiência profissional do titular da Contabilidade. A pesquisa pretendeu – como foco principal – avaliar o grau de responsabilidade do Contador público na condução das ações governamentais voltadas à *accountability*, bem como identificar na literatura e legislações utilizadas a responsabilidade dos dirigentes públicos e do Contador público. Com esse intuito, o tipo de pesquisa utilizado foi o bibliográfico, combinado com as tipologias exploratória (há pouca literatura acerca de tema público), qualitativa, documental, que abrangeu de forma geral a Contabilidade pública brasileira. Os resultados da pesquisa derivaram das investigações documentais, análise de relatórios contábeis, leitura dos referenciais teóricos, de artigos científicos pesquisados no meio eletrônico e disposições da literatura sobre o tema. Concluiu-se nesta pesquisa que é importante o desempenho do Contador público quanto à responsabilidade, sua e dos gestores públicos, na prestação de contas dos atos de governo e divulgação dos seus resultados, evidenciando as informações e os dados, ampliando, assim, a *accountability* em relação àqueles atos governamentais.

Palavras-chave: Contabilidade Pública, Contador Público, Ações Governamentais, Prestação de Contas, *Accountability*.

¹ Acadêmica finalista do curso de Ciências Contábeis – Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB. (92) 9876-1234. E-mail: w.r.nanjo_@hotmail.com

² Mestre em Contabilidade e Controladoria pela UFAM – Universidade Federal do Amazonas. Professor de Ciências Contábeis da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Telefones: (92) 3238-6173, (92) 9985-8552. E-mail: raimundo@fsdb.edu.br / nonato1411@hotmail.com

ABSTRACT

This paper discusses the role of the public front counter to legal requirements and challenges of accountability from the perspective of the use of financial instruments in public administration from the Brazilian government actions arising from public sector managers. In today's modern world, full of demands from a variety of ways, public organizations need to meet the standard that the public demands transparency to demonstrate compliance or not issued to the collective needs of society, and are efficient in the development of their actions. For this it is indispensable and elementary awareness of managers and professional efficiency of the holder of Accounting.

The research intended - as the main focus - to assess the degree of responsibility of the public counter in the conduct of government actions aimed at accountability, and to identify laws used

in the literature and the responsibility of public officials and the public counter. To that end, the kind of research literature was used, combined with the typologies exploratory (there is little literature on the subject public), qualitative, documentary, covering generally the Brazilian public accounting. The research results derived from documentary research, analysis of financial reports, reading of theoretical, scientific articles in searchable electronic form and provisions of the literature on the subject. It was concluded that this research is important to the performance of the public accountant as to liability, its managers and public accountability of government actions and dissemination of its results, highlighting the information and data, thus, widening accountability government in relation to those acts.

Keywords: Public Accounting, Certified Public Accountant's, Government Action, Accountability.

I. INTRODUÇÃO

No mundo moderno hodierno, repleto de exigências das mais variadas possíveis - sociais, ambientais, políticas, tecnológicas, organizacionais etc., as organizações públicas necessitam se enquadrar no padrão que a transparência pública exige para demonstrar atendimento ou não às necessidades coletivas emanadas da sociedade, e serem eficientes no desenvolvimento de suas ações. Para tal, é imprescindível e elementar a conscientização dos gestores, quando do uso eficaz das informações contábeis, e a eficiência profissional do titular da Contabilidade, na sua capacidade de orientar, ousar e inserir-se no processo de tomada de decisões (OLIVEIRA, 2011).

Este artigo teve por objetivo abordar o grau de responsabilidade do Contador público na condução das ações governamentais voltadas à *accountability* (dever de prestar contas à sociedade), contribuindo para mudança de mentalidade social quanto à aplicação, ao controle e à transparência daquelas ações governamentais, fato hoje exigido pela sociedade com amparo na LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal, constituindo obrigação legal e moral do dirigente público. Buscou identificar na literatura e legislações utilizadas a responsabilidade dos dirigentes públicos e do Contador público, nos quais a população analisa as ações da gestão, e tem conhecimento se os recursos estão sendo aplicados de forma clara e precisa no seu objetivo maior de atender as necessidades sociais e coletivas.

Com esse intuito, o tipo de pesquisa utilizado foi o bibliográfico, combinado com as tipologias exploratória (dada à existência de pouca literatura acerca do tema), qualitativa, documental, que abrangeu de forma geral a Contabilidade pública brasileira.

Os resultados da pesquisa derivaram das investigações documentais, leitura dos referenciais teóricos, de artigos científicos pesquisados no meio eletrônico e disposições da literatura sobre o tema. Concluiu-se nesta pesquisa que é importante o desempenho do Contador público quanto à responsabilidade, sua e dos gestores públicos, na prestação de contas dos atos de governo e divulgação dos seus resultados, evidenciando as informações e os dados, ampliando, assim, a *accountability* em relação àqueles atos governamentais.

São abordadas neste trabalho as visões políticas, sociais e operacionais do Estado, sendo iniciado por esta introdução, seguindo-se o desenvolvimento, exposto em mais quatro tópicos: no segundo tópico, trata-se acerca do Estado e das ações governamentais; no terceiro, a valorização da LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal - e suas relações com os gestores públicos; no quarto, abordam-se as responsabilidades do Contador público diante das ações governamentais e da *accountability* cujo objetivo é demonstrar de forma clara e precisa a prestação de contas numa linguagem acessível a todos e, no quinto, percursos metodológicos. Ao final são relatadas as considerações finais do artigo, que têm o intuito de contribuir para a divulgação e discussão do tema entre acadêmicos, professores e pesquisadores da área de Contabilidade e áreas afins.

2. O ESTADO E AS AÇÕES GOVERNAMENTAIS

De acordo com Matias-Pereira (2006, p. 33), o Estado surge a partir de duas teorias: a naturalista, cujos defensores são Aristóteles, Cícero, Santo Tomás de Aquino, que entendem o homem como um “ser social” por natureza; a outra, voluntarista ou contratualista, entende o Estado como uma decisão voluntária dos indivíduos, defendida por Hobbes, Rousseau, Kant, Locke. A primeira teoria apresenta o Estado como uma “necessidade humana fundamental”, enquanto a segunda, como “acordo de vontade entre os indivíduos”. Deriva desse acordo o governo, que, conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1992, p. 553), pode ser entendido “como o conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade”.

Castro (2008, p. 16), por sua vez, diz do significado etimológico da palavra governo relacionado à “autoridade, poder de direção”, que busca atender de modo geral a sociedade. Citando Hely Lopes (1999), Castro (Op. Cit.) elucida a visão daquele autor em dois sentidos: “conjunto de Poderes e órgãos constitucionais” (formal) e “complexo de funções estatais básicas” (material). O governo age politicamente de forma independente em prol de toda a coletividade, administra os recursos públicos e o encadeamento político da nação.

A palavra sociedade é vista e conceituada, “conforme assinala o sociólogo norte-americano Parsons, como a palavra mais genérica que existe para exprimir” as relações humanas no complexo mundo de hoje (Parsons *apud* Bonavides, 1995, *apud* SLOMSKI, 2003, p. 350). Governo e sociedade se vinculam, então, numa estrutura política chamada “Estado”.

O Estado brasileiro está estruturado de forma político-administrativa, conforme o artigo 18 da Constituição Federal de 1988, em figuras políticas federativas denominadas União, Estados, Distrito Federal e Municípios, “todos autônomos” e com competências definidas no corpo da Carta Magna. A partir disso, elas têm o dever e a responsabilidade de atender as necessidades sociais e coletivas, buscando o bem geral e a satisfação da sociedade: um dever fundamental do qual todos os cidadãos precisam ter plena consciência.

O Código Civil brasileiro, no seu artigo 41, incisos I, II e III, toma e define aquelas figuras como “pessoas jurídicas de direito público interno”. O artigo 43 do mesmo Código imputa a essas pessoas jurídicas responsabilidades, sendo elas “civilmente responsáveis por atos de seus agentes que nessa qualidade causem danos a terceiros, ressalvado direito regressivo contra os causadores do dano, se houver, por parte destes, culpa ou dolo”. Tem-se aí um vínculo objetivo das responsabilidades do Estado, *lato sensu*, e dos seus representantes ou agentes perante ações governamentais que estes pratiquem em nome daquele.

Dessa forma, por meio de indicação dos agentes públicos, o governo delega funções e tarefas afins aos temas saúde, educação, transportes, justiça, administração, segurança pública, saneamento básico, controle de produtos alimentícios, previdência social e outras ações, visto que devem ser implementadas e geridas com eficiência, legitimidade e economicidade num ambiente público transparente e atendendo interesses da sociedade, conforme mandamento constitucional (CF, artigos 37 e 70, *caput*).

Para Menezes (2006, *apud* RAUPP; PINHO, 2009, p. 4), a responsabilidade dos dirigentes públicos inicia-se com “a decisão tomada, sua implementação, a necessidade de prestação de contas”, cujo objetivo é evidenciar as ações realizadas para melhorias sociais e, também, identificar casos relacionados a “suas omissões” e finalizando com a divulgação da “[ideia] de transparência na condução das ações do poder público”.

Segundo Giacomoni (2007, p. 229) as ações governamentais são dirigidas pela integração institucional do “planejamento com o orçamento e a execução financeira”, cujo disciplinamento consta do Decreto-lei nº. 200/67, de 25.02.1967, artigo 7º:

A ação governamental obedecerá a planejamento que vise a promover o desenvolvimento econômico-social do País e a segurança nacional, norteando-se segundo planos e programas elaborados, na forma do Título III, e compreenderá a elaboração dos seguintes instrumentos básicos:

- a) plano geral de governo;
- b) programas gerais, setoriais e regionais, de duração plurianual;
- c) orçamento-programa anual;
- d) programação financeira de desembolso.

Giacomoni (2007, p. 230) ressalta a definição mais particular do plano geral de governo que “deu-se por meio do Ato Complementar nº 43, de 29-I-69, e suas alterações posteriores.”, o qual estabelecia a obrigação de o governo (Poder Executivo) elaborar Planos Nacionais de Desenvolvimento com duração de cinco anos a serem submetidos ao Congresso Nacional. Mais tarde, durante o processo de redemocratização do país, precisamente na Constituição de 1988, derivada de uma Constituinte, tais planos foram

denominados Plano Plurianual (PPA), conforme artigo 165 da Carta Magna de 1988. Aquela obrigação é relativa a todo governo eleito, que deve concretizar perante e para a sociedade seus planos e programas.

Mota (2008, p. 3) ressalta as disposições do mandamento constitucional (art. 165) no tocante à elaboração do PPA, o qual deve estabelecer “de forma regionalizada” as diretrizes, os objetivos e as metas “da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada”.

As ações governamentais, ainda, estão vinculadas não somente às definições do PPA, mas, também, a outras que dele derivam como as diretrizes orçamentárias (LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias) e o orçamento anual (LOA - Lei Orçamentária Anual). Slomski esclarece:

Com base no plano plurianual, o poder executivo elabora o projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias, com vista na elaboração da Lei de Orçamento para o ano seguinte, e o encaminha para o Poder Legislativo que o apreciará e votará, até meados do ano, antes do recesso parlamentar de julho, devolvendo-o para o Poder Executivo, para a elaboração da referida Lei do Orçamento para o exercício financeiro seguinte (SLOMSKI, 2003, p. 304).

A LDO abrange, conforme definições legais, particularmente da Constituição Federal – CF (artigo 165, II e §2º.), “as metas e prioridades da administração pública [...] orientará a elaboração da lei orçamentária anual”, além de dispor sobre legislação tributária e política das “agências financeiras oficiais de fomento”. Já a LRF (art. 4º.) detalha as disposições da LDO, que abordará o “equilíbrio entre receitas e despesas”, “critérios e formas de limitação de empenho”, controle de custos e avaliação de resultados e outras condições sobre transferências de recursos públicos. Conterá, ainda, os anexos de riscos e metas fiscais.

A LOA, como determinado na CF (artigo 165, III, §5º.), atendendo o princípio orçamentário da unidade, compreende a elaboração do orçamento sob três aspectos: fiscal – “Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta”, investimento – “das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto” – e seguridade social – “abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações, instituídos e mantidos pelo Poder Público”. No seu artigo 165, §7º., a CF ressalta o papel a ser desempenhado pelos orçamentos fiscal e de investimentos “compatibilizados com o plano plurianual”, que “terão entre suas funções a de reduzir as desigualdades inter-regionais, segundo critério populacional”.

A LRF ressalta a compatibilidade da LOA com o PPA e a LDO e as suas normas (art. 5º.), devendo conter anexos demonstrativos das metas fiscais, demonstrativos de receitas, despesas, renúncias, remissões, anistias etc., reserva de contingência, informações da dívida pública e outras disposições legais elencadas no artigo quinto.

Também Giacomoni (2007, p. 214-215) ressalta as novas e significativas mudanças para a gestão pública a partir das disposições constitucionais que criaram o PPA e a LDO, que vêm valorizar o planejamento, pelo qual as administrações têm responsabilidade e obrigatoriedade de organizar e elaborar planos em determinados prazos para que sejam implantados de acordo com os orçamentos, a fim de efetivar o “*prin-*

cípio da universalidade” do orçamento. O autor retrocitado salienta, ainda, que “as disposições constitucionais sobre matéria orçamentária têm caráter de norma geral, devendo, no que for aplicável, serem observadas por todos os entes da Federação”.

3. AS REGRAS DA LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL (LRF) E SUA RELAÇÃO COM OS ADMINISTRADORES PÚBLICOS

A CF no seu artigo 165, parágrafo nono, ao dizer acerca dos orçamentos, estabelece competência à Lei Complementar nos seus incisos para:

I – dispor sobre o exercício financeiro, a vigência, os prazos, a elaboração e a organização do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual;

II – estabelecer normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e indireta, bem como condições para a instituição e funcionamento de fundos. (Constituição Federal/88, 2007, p. 99).

Nascida em 2000 por inspiração da CF, contida no capítulo II, Título IV, artigos 163 a 169, e atendendo ao disposto no artigo 165, supracitado, a LRF – Lei Complementar nº. 101, de 04.05.2000, “Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências”. A Lei aludida define de modo objetivo e abrangente o que é “Responsabilidade na gestão fiscal”, que obriga todos os entes federativos com seus poderes, órgãos e suas entidades:

Responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívidas consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar (LRF, art. 1º. §1º.). (grifos nossos)

Assim, essa disposição legal exalta o planejamento das ações governamentais, sua transparência para a sociedade, a prevenção contra riscos decorrentes das ações, correção de possíveis desvios que possam afetar o equilíbrio das contas públicas, tudo fundado no “cumprimento de metas de resultados” decorrentes da execução da receita e despesa públicas e, ainda, a obediência aos limites e condicionamentos da Lei.

Castro (2008, p. 283) ressalta que a Lei de Responsabilidade Fiscal trouxe mudanças significativas na gestão pública, cujas exigências aos dirigentes públicos foram salientadas no corpo da Lei, destacando que aqueles dirigentes “foram submetidos a regras que lhes impunham responsabilidades perante a sociedade e com os dirigentes que viessem a sucedê-los”. Dessa forma, exige deles de modo mais severo “uma gestão responsável, equilibrando as receitas e despesas de acordo com os recursos dentro do período de cada governo eleito”, com o intuito de “impedir o repasse de

encargos para os administradores futuros, sem os recursos correspondentes para honrá-los”.

O objetivo da Lei de Responsabilidade Fiscal, além de imputar responsabilidades aos gestores públicos, é a compreensão de forma clara e precisa das demonstrações contábeis públicas, ou seja, a utilização de uma linguagem clara e objetiva para gerar as informações de interesse coletivo, as quais devem ser acessíveis a todos os usuários. Também, como afirma Castro (2008, p. 283), acabar com a “farra fiscal” (gastos desordenados que extrapolavam os limites orçamentários em atos politiquieiros) e mudar a cultura dos gestores públicos, inserindo “a regra básica de prestar contas e tomar contas”.

A LRF definiu regras para a gestão pública com respeito a gastos com pessoal, dívida, limites fiscais, prazos estipulados para a apresentação e divulgação de relatórios, prestação de contas, incluindo penalidades institucionais (na LRF) e pessoais (CASTRO, 2008, p. 283). Ainda, segundo Castro (Op. cit.), as “sanções institucionais são aquelas que afetam o órgão/entidade considerado como um todo, sem implicar em responsabilização de agente público”, enquanto as “sanções pessoais são aquelas que afetam os agentes públicos, responsáveis pela violação dos preceitos da LRF, estabelecidas na Lei nº. 10028/2000, também chamada de Lei dos Crimes Fiscais”.

A LC 101/2000 (LRF), nos seus artigos 52 e 53, amparados pelo art. 165, § 3º. da CF, prescreve a obrigação de publicação bimestral dos relatórios resumidos da execução orçamentária (RREO) pelos entes federativos, envolvendo todos os Poderes públicos e compostos do balanço orçamentário, demonstrativos de execução das receitas e despesas, da dívida pública, da receita corrente líquida, receitas e despesas previdenciárias, resultados nominal e primário. O artigo 54 da mesma Lei, também, prescreve a obrigação de apresentação dos relatórios de gestão fiscal (quadrimestrais), que serão compostos da demonstração da despesa de pessoal, dívidas consolidada e mobiliária, garantias e contragarantias, operações de crédito, disponibilidades de caixa, inscrição de Restos a Pagar.

Em seu artigo 70, a Constituição Federal definiu o foco da fiscalização das contas, o universo das entidades contempladas e a responsabilidade pelo acompanhamento:

A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, e pelo sistema de controle interno de cada Poder.

O parágrafo único do mesmo artigo 70 da CF definiu que todo aquele que tenha contato com recursos públicos estará sujeito a prestar contas: “Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, gerencie ou administre dinheiro, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária”.

Também, o artigo 71 da CF diz da competência do Tribunal de Contas da União, auxiliar do Congresso Nacional no exercício do controle externo, a qual inclui particularmente atividades relativas a gestores públicos referentes à apreciação e ao julgamento de contas, avaliação da legalidade dos atos de gestão, realizar inspeções, auditorias, fiscalizar as contas nacionais e a aplicação de recursos etc.

De outro modo, a Lei Complementar nº. 131/2009 de 27.05.2009, que alterou a LC 101/2000 (LRF), expande as responsabilidades dos gestores públicos ao prescrever a

transparência efetiva dos gastos governamentais pela apresentação das contas públicas pela *Internet* diariamente, em tempo real, conforme dispõe seu artigo 48, § único, I, II, III. Assim, todos os entes públicos federativos devem expor informações sobre a receita – lançamento e recebimento - e despesa – execução e disponibilização de dados processuais como fornecedor, tipo de bem ou serviço, tipo licitatório utilizado - em meio eletrônico (LC 131/2009, art. 48A, I, II).

Textualmente, a LC 131/2009 diz no seu preâmbulo alterar dispositivos da LC 101/2000 e “determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (LC 131/2009). Nos incisos do seu artigo 48, § único, I, II, III, são prescritas orientações acerca da transparência efetiva das informações a serem dadas ao conhecimento público, sua forma e meios de apresentação:

Art. 48.

Parágrafo único. A transparência será assegurada também mediante:

I – incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;

II – liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público;

III – adoção de sistema integrado de administração financeira e controle, que atenda a padrão mínimo de qualidade estabelecido pelo Poder Executivo da União e ao disposto no art. 48-A (LC 131/2009). (grifos nossos)

São destacados aspectos inovadores para a participação da sociedade no controle dos atos governamentais: as audiências públicas a incentivarem a participação social nas discussões sobre PPA, LDO e LOA; a exibição daqueles atos de governo “em tempo real” na *Internet*, detalhados; e utilização de um “sistema integrado de administração financeira e controle”, a fim de tornar possível a confiabilidade dos dados e das informações registrados e disponibilizados. Devem ser ressaltados os prazos legais para a adoção desses procedimentos pelos entes federativos, como dispõe o artigo 73-B da Lei aludida em seus incisos, observando-se a contagem do prazo a partir da publicação desta Lei:

Art. 73-B. Ficam estabelecidos os seguintes prazos para o cumprimento das determinações dispostas nos incisos II e III do parágrafo único do art. 48 e do art. 48-A:

I – 1 (um) ano para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com mais de 100.000 (cem mil) habitantes;

II – 2 (dois) anos para os Municípios que tenham entre 50.000 (cinquenta mil) e 100.000 (cem mil) habitantes;

III – 4 (quatro) anos para os Municípios que tenham até 50.000 (cinquenta mil) habitantes.

Ressalta, ainda, a LC 131/2009, no seu artigo 73C, sanção a ser aplicada a quem não cumprir suas determinações, citando objetivamente a do artigo 23, § 3º. I, da LC 101/2000: não recebimento de transferências voluntárias pelo ente federativo infrator.

4. AS RESPONSABILIDADES DO CONTADOR PÚBLICO E A ACCOUNTABILITY

A LRF – LC 101/2000 – enfatiza objetivamente o papel a ser cumprido pela Contabilidade governamental (entenda-se Contador público) no processo de transparência das contas públicas à sociedade ao prescrever no seu artigo 50 a obediência às normas contábeis públicas e as prescrições da Lei ao escriturar os atos e fatos jurídicos ocorridos no setor público.

Esse artigo 50 enumera providências do setor contábil quanto (inciso I) ao registro da disponibilidade de caixa - distinção dos recursos conforme sua origem; no inciso II, adoção do princípio da competência para as despesas e regime de caixa para a receita; no inciso III, elaboração individual e consolidada das demonstrações contábeis para cada entidade governamental; o inciso IV destaca a demonstração das receitas e despesas previdenciárias de modo específico; o V, o registro da dívida pública - flutuante e fundada – com informações do montante, tipo do credor e natureza; o VI enfatiza a demonstração das variações patrimoniais que deve destacar a origem e o destino “dos recursos provenientes da alienação de ativos”.

A LC 131/2009 ao prescrever a obrigação do gestor público de expor as contas à sociedade dentre outras obrigações, implica, evidentemente, o Contador público que é o responsável pelos registros dos atos e fatos governamentais e pela demonstração dos seus resultados.

O Código Civil (CC), na sua seção III, relata sobre o “Contabilista e outros Auxiliares”. No artigo 1.177, textualmente, o Código assevera que os registros realizados pelo profissional contábil ou seus auxiliares “produzem, salvo se houver procedido de má-fé, os mesmos efeitos como se o fossem [pelo preponente]”. Tal disposição demonstra as responsabilidades do Contador e de quem está sob seu comando no trato dos bens patrimoniais de terceiros, alertando para os possíveis efeitos punitivos no caso de atos de má-fé, que implicam os profissionais aludidos.

Enfatizando, ainda, a responsabilidade do Contabilista e outros, no caso de a Contabilidade ser realizada na própria empresa ou entidade pública, o Código Civil declara que cabe ao dono da empresa ou dirigente público a responsabilidade relativa aos trabalhos contábeis realizados pelo Contabilista e Outros Auxiliares, conforme seu artigo 1.178. De modo contrário, se forem delegados poderes por escrito para atos praticados fora do estabelecimento, “somente obrigarão o preponente nos limites dos poderes conferidos por escrito” (CC, art. 1.178, § único).

Outro dispositivo normativo que alude à responsabilidade do Contador é o Código de Ética Profissional do Contador, aprovado pelo CFC – Conselho Federal de Contabilidade - com a Resolução nº. 803/1996, de 10/10/1996, alterado pelas resoluções 819/1997, 942/2002, 950/2002 e, recentemente, 1.307/2010, de 09/12/2010. Esse código evidencia preocupação com o profissional contábil em relação ao “exercício profissional e nos assuntos relacionados à profissão e à classe” (artigo 1º.), além de dispor sobre seu desempenho profissional, alcançando questões éticas e estritamente profissionais do dia a dia das suas atividades contábeis a serem demonstradas à sociedade empresarial com quem se relaciona.

Já no seu artigo 2º., o código estabelece que todo contabilista deve exercer a sua profissão “com zelo, diligência, honestidade e capacidade técnica”, observada a sua inde-

pendência profissional (inciso I). Ainda, deve “guardar sigilo sobre o que souber em razão do exercício profissional lícito, inclusive no âmbito do serviço público” (inciso II), “zelar pela sua competência exclusiva na orientação técnica dos serviços a seu cargo” (inciso III), manifestar a qualquer momento a existência de impedimento para o exercício de sua função (inciso IV), dentre outras responsabilidades e procedimentos a serem observados.

Segundo Castro e Garcia (2008, p. 345), “agente responsável corresponde à pessoa física que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos” (cp. artigo 70/CF). Pelo retroexposto, o Contador, ao ser designado para administrar ou ser responsável por registros de atos e fatos contábeis públicos, ou pela guarda de recursos públicos, deve ser cômico da sua responsabilidade em zelar pelos seus atos profissionais em cada exercício financeiro decorrido, apresentando e demonstrando, conforme prescrições legais, as contas públicas e as disponibilizando de forma transparente nos meios eletrônicos para a sociedade.

Silva *et al.* (2010) destacam a relação da transparência com a *accountability* no Brasil: “Ressaltamos que a transparência na gestão pública está intimamente relacionada ao conceito de *accountability*, termo que no Brasil está associado com a responsabilização ou prestação de contas pelo gestor dos recursos públicos”.

São percebidas na literatura variadas definições e vários conceitos sobre esse termo inglês “*accountability*”. Segundo Campos (1990, *apud* RAUPP; PINHO, 2009), *accountability* “não possui uma expressão equivalente em português que contemple o espectro de significados existentes no termo em inglês”. De outro modo, o conceito de *accountability*, conforme Akutsu e Pinho (2002, *apud* RAUPP; PINHO, 2009), contempla duas partes: “a primeira delega responsabilidade para que a segunda proceda à gestão dos recursos; ao mesmo tempo, gera a obrigação daquele que administra os recursos de prestar contas de sua gestão, demonstrando o bom uso desses recursos”.

Castro (2008, p. 278) apresenta o termo *accountability*, citando Frederich Mosher (1968), como:

sinônimo da responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo: como um conceito oposto à responsabilidade subjetiva. Aquela que visa a responsabilidade de uma pessoa perante outra pessoa, por alguma coisa ou desempenho. O mesmo autor continua: “Quem falha no cumprimento de diretrizes legítimas é considerado irresponsável e está sujeito a penalidades.” Se o dirigente público não se sente responsável pela função que exerce, é necessário que se estabeleçam prêmios e castigos para valorizar o exercício de sua gestão.

A *accountability* não emerge por si só, ou seja, é determinada por uma relação entre o Estado e a sociedade, propiciada pelo desenvolvimento democrático, implicando a subjetividade inserta na pessoa responsável, detentora da função no setor público, que, no caso de ela não reconhecer suas responsabilidades, essas devem ser exigidas e cobradas pela sociedade (Mosher, 1968, *apud* Campos, 1990, *apud* CASTRO, 2008). Percebe-se ser essa relação o resultado do desenvolvimento político e social que confere ao cidadão um papel de sujeito “Politicamente” ativo, guardião de seus direitos e cobrador das obrigações dos gestores públicos.

Conforme Slomski (2009, p. 367), ao eleger seus representantes, a sociedade tem o direito de exigir a “*accountability* (dever de prestar contas)” dos atos dessas autoridades.

des. Numa visão maior da *accountability*, o mais importante para a sociedade é o gestor público prestar contas de forma que todos os programas geridos e executados sejam demonstrados de modo transparente e que transpareçam a efetividade destes com as soluções que a sociedade almeja para resolver seus problemas, já detectados e materializados nos orçamentos. O Estado é responsável em monitorar seus “controles internos e externos”, a fim de efetivar as ações governamentais e transparecê-las para a sociedade, que é quem precisa ser justificada pelos tributos que recolhe ao erário.

O desenvolvimento e despertar da sociedade para o controle e a transparência dos atos de gestão no setor governamental estão materializados no que se está chamando agora de CONSOCIAL (Conferência Nacional sobre Transparência e Controle Social), iniciativa da Controladoria Geral da União que tem como “objetivo principal promover a transparência pública e estimular a participação da sociedade no acompanhamento da gestão pública, contribuindo para um controle social mais efetivo e democrático que garanta o uso correto e eficiente do dinheiro público.” Outros objetivos abrangem o debate, a promoção, a discussão e a proposição acerca de propostas, ideias, ações, mecanismos de transparência e controle, mobilização social para o efetivo acompanhamento e controle dos atos governamentais (Portal da CGU, 2009). Trata-se de um novo e abrangente mecanismo de vigilância e controle dos atos de todos os governos em seus vários níveis de gestão.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois, conforme Gil (2010, p. 29), “para que se possa avaliar a qualidade dos resultados de uma pesquisa, torna-se necessário saber os dados foram obtidos, bem como os procedimentos adotados em sua análise e interpretação”.

O método utilizado foi o indutivo, que, segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 86), “é um processo mental por meio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contidas nas partes examinadas”.

Em relação aos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório, ou seja, o objetivo era desenvolver uma visão geral acerca de determinado fato, pois, de acordo com Gil (2010, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida como bibliográfica. Segundo Gil (2010, p. 29), a “pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”. “A pesquisa bibliográfica faz uma revisão das literaturas sobre o tema, e coleta e análise de dados para contribuir de forma teoricamente com esta pesquisa que será com base em livros, revistas especializadas, artigos científicos e dissertação de mestrados” (GIL, Op.Cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo abordar o grau de responsabilidade do Contador público na condução das ações governamentais voltadas à *accountability* (dever de prestar contas à sociedade), procurando contribuir para a mudança de mentalidade social quanto

à aplicação, ao controle e à transparência das ações governamentais, fato hoje exigido pela sociedade, amparada pelas disposições legais, constituindo assim obrigações legais e morais do dirigente público.

A Contabilidade pública, na gestão dos recursos do Estado, tem como destaque o papel relevante exercido pelo TCU, particularmente a partir da Constituição Federal de 1988 e do advento da Lei de Responsabilidade Fiscal, que lhe deu melhores condições de atuar.

A LRF quer evidenciar em suas prescrições que, para a eficiência na gestão pública se materializar, faz-se necessário um novo perfil de gestor público, com caráter mais gerencial e mais próximo do modelo de gestão privado. Esse novo gestor deve dar ênfase ao planejamento, à transparência e ao controle, buscando, assim, alcançar a eficácia das ações governamentais, fato que contribui de forma elementar para a implementação efetiva dos mecanismos de controle e fiscalização dos atos praticados pelos gestores públicos.

Também, pode-se concluir que, atualmente, o Contador público deve estar bem capacitado e qualificado para desenvolver suas atividades profissionais e “compor” o sistema integrado de informações, vez que é o responsável pelos registros contábeis, elaboração, consolidação, veracidade e publicação das informações necessárias ao processo decisório e à avaliação do desempenho governamental. Não lhe basta atender a lei, e sim preparar e prover de informações requeridas à sociedade civil para que ela exerça o seu importante papel de monitorar as atividades das ações governamentais. Nesse contexto, o papel do Contador moderno ganha relevância na interface que deve existir entre a estrutura burocrática e os agentes fiscalizadores da gestão pública.

E a *accountability*, como instrumento do controle social, pode ser aliada do Contador público, desde que o processo de cogestão pública seja implementado à luz dos princípios norteadores do sistema de controle (eficiência, eficácia, efetividade, economicidade, legalidade e moralidade). Cabe ao Contador, como um dos responsáveis pela gestão pública tentar conduzir este processo com persuasão e demonstrativos gerenciais fidedignos, utilizando-se dos recursos humanos e tecnológicos e saber orientar os dirigentes públicos para que se façam cumprir as exigências legais em prol da efetividade das ações governamentais, de forma igualitária e perene, em benefício do bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

BEUREN, Ilse Maria. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 273 p. (Coleção Saraiva de Legislação)

BRASIL. **Lei Complementar nº 131, de 27 de maio de 2009**. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso: 01/11/2011.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10406.htm>>. Acesso: 22/05/2011.

CASTRO, Domingos Poubel. **Auditoria e controle interno na administração pública**. São Paulo: Atlas, 2008.

Controladoria-Geral da União – CGU. Disponível em: <<http://www.consocial.cgu.gov.br/objetivos/>>. Acesso: 01/11/2011.

FRANCO, Liliam Farias. **Responsabilidade Civil e Penal do Profissional Contábil**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/11332/6705>>. Acesso: 22/05/2011.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JÚNIOR, Amaro da Silva. **O perfil ideal do contador público frente à responsabilidade fiscal**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/viewFile/119/110>>. Acesso: 17/04/2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MATIAS-PEREIRA, José. **Finanças públicas: a política orçamentária no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIRANDA, Luiz Carlos. SILVA, Alan José de Moura. FILHO, José Francisco Ribeiro. SILVA, Lino Martins. **Uma análise sobre a compreensibilidade das informações contábeis governamentais comunicadas pelo Balanço Orçamentário**. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1230/123012563003.pdf>>. Acesso: 03/04/2011.

MOTA, Francisco G. Lima. **Curso de Contabilidade Pública**. São Paulo: Juruá. 2008.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato de. **Análise dos conceitos e procedimentos da Contabilidade Estratégica no setor público: um estudo de casos múltiplos no Brasil**. Dissertação apresentada no Mestrado de Contabilidade e Controladoria da UFAM. 2011. 209 p.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA do Governo Federal. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/faleConosco/perguntas-tema-transparencia-lei-complementar.asp>>. Acesso: 01/11/2011.

RAUPP, Fabiano Maury. **Prestação de Contas em Câmaras Municipais por meio da Gestão de Custos como Incentivo à Accountability**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/abcustos/_pdf/191.pdf>. Acesso: 03/04/2011.

SANTOS, Nádya Regina Ramos Cardoso. **O papel da auditoria e da contabilidade pública na gestão dos recursos do estado após o advento da Lei de Responsabilidade Fiscal.** Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/xmlui/handle/2011/19542>>. Acesso: 03/04/2010.

SLOMSKI, Valmor. **Manual de Contabilidade Pública:** um enfoque na contabilidade municipal. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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.

