

CIÊNCIAS GERENCIAIS em foc©

ISSN: 2317-5265 – v. 7, n. 4 (2016) - UEMG - CLÁUDIO

ANÁLISE DE RESULTADOS SOBRE AS EMPRESAS QUE COMPÕEM A CARTEIRA DO ÍNDICE DE SUSTENTABILIDADE EMPRESARIAL (ISE).

Eduardo Faria Bento¹
Humberto Gomes Pereira²

RESUMO

É crescente a quantidade de estudos relacionados à responsabilidade social e sustentável. Um tema em alta, onde encontramos sinergias com assuntos de aspectos mercadológicos e econômicos. Para que as grandes companhias cresçam em harmonia com a sociedade, é imprescindível que a sustentabilidade empresarial esteja em evidência. O objetivo do artigo é fundamentar uma melhor opção referente a investimentos no mercado de ações no Brasil, contribuindo com a expertise dos fatores econômico-financeiros e sustentáveis no que tange a comparação das empresas listadas no ISE (Índice de Sustentabilidade Empresarial) e as demais empresas que operam no mercado B3 (Brasil, Bolsa e Balcão). Utilizando as médias anuais de indicadores financeiros e de mercado como base comparativa, podemos observar que as empresas listadas no ISE ganham notoriedade e superioridade em relação aos índices. Utilizando outro método de conferência, analisamos os períodos antes e pós-adoção das normas IFRS (International Financial Reporting Standards) e concluímos que as empresas listadas no ISE apresentam melhores resultados no período pós-adoção das normas.

Palavras-chave: ISE. B3. Sustentabilidade. Indicadores Financeiros. Mercado de Ações.

ABSTRACT

It is increasing the quantity of studies related to social and sustainable responsibility. A theme in high, where we find synergies with subject of market and economic aspects. For big companies growing in harmony with society, it is indispensable that business sustainability be in evidence. The article objective it is substantiate a better option referring to investments in the Brazilian stock market, contributing to the expertise of economic-financial and sustainable factors as regards the comparison of companies

listed at ISE (Corporate Sustainability Index) and other companies operating in the market B3 (Brazil, Stock Exchange and Counter Market). Using the annual averages of financial and market indicators with comparative basis, we can observe that the companies at ISE gain notoriety and superiority about indices. Using another conference method, we analyses the periods before and after adoption of the IFRS norms (International Financial Reporting Standards) and we conclude that the companies listed at ISE presents better results in the post-adoption period norms.

Keywords: ISE. B3. Sustainability. Financial Indicators. Stock Market.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de identificar as empresas que mais se evidenciam na área social e ambiental, a B3 – Brasil, Bolsa e Balcão (bolsa de valores em operação no Brasil), criou o ISE (Índice de Sustentabilidade Empresarial) que agrupa organizações em uma carteira de investimentos capaz de demonstrar financeiramente o retorno de suas operações econômicas nos setores em que atuam.

Segundo a B3 (2018), o “Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) busca criar um ambiente de investimento compatível com as demandas de desenvolvimento sustentável da sociedade contemporânea e estimular a responsabilidade ética das corporações”.

A tendência, é que cada vez mais empresas adotem posturas socialmente responsáveis por meios de incentivos, bem como o interesse da mídia, de empresários e governos. Mas, além disso, o fato de praticarem ações sociais podem promover algumas mudanças positivas no sentido econômico, como o reconhecimento da sociedade agregando valor em sua marca e a aquisição de novas parcerias, desenvolvendo a ideia que é possível que aumentem seus lucros e ainda permitam melhorias no meio em que estão inseridas.

Luz (2008), resultou na sua pesquisa que as ações das empresas quem entraram para ISE se valorizaram, assim como as que saíram do índice se desvalorizaram, nos pregões próximos ao anuncio da carteira.

Hoje, as companhias precisam controlar suas variáveis socioeconômicas não apenas por efeito das obrigações legais, mas também como forma de maximizar a

competitividade obtendo maior perspectiva de lucro e crescimento. Observando o cenário atual vivenciado pelas organizações, essa pesquisa busca responder o seguinte questionamento: Empresas componentes da carteira do índice de sustentabilidade empresarial (ISE) possuem melhores resultados e oferecem maiores seguranças aos investidores quando comparados às outras empresas?

Em defluência desta realidade, o trabalho tem por objetivo analisar se as empresas compostas na carteira ISE são mais rentáveis que as demais empresas. Além disso, a pesquisa irá examinar os efeitos das normas IFRS (International Financial Reporting Standards) sobre a rentabilidade das empresas listadas nas B3 nos períodos antes e pós-adoção das normas, identificando se a carteira ISE oferece maior segurança para seus investidores e parametrizando os indicadores de mercados/financeiros com designo de alavancagem.

Diante dessa problemática, surgem algumas hipóteses significativas ao questionamento, sendo elas: a carteira do ISE é mais rentável que as demais empresas, o resultado das empresas componentes do ISE foram impactadas pela adoção das normas IFRS e as empresas do ISE possuem maiores retornos de suas ações quando comparados com as demais empresas.

O estudo ainda justifica-se em explorar o ISE como ferramenta comparativa do desempenho entre as empresas, com o intuito de ampliar o entendimento sobre indicadores contábeis e índices de mercados, agregando assim, inteligência competitiva para investidores relacionados ao mercado de ações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ISE (Índice de Sustentabilidade Empresarial)

O Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) foi constituído em 2005, pela Bolsa de Valores de São Paulo, em conjunto com outras entidades, que partilhavam em comum atender as novas exigências do mercado. O índice tem o propósito de ser referência entre as empresas que se destacam em promover boas práticas sustentáveis e que possuem comprometimento com responsabilidade social corporativa.

Segundo a B3 (2018), “o ISE é uma ferramenta para análise comparativa da

performance das empresas listadas na B3 sob o aspecto da sustentabilidade, baseada em eficiência econômica, equilíbrio ambiental, justiça social e governança corporativa”.

O critério para seleção das empresas é por meio de questionários que são avaliados e analisados por agências e ou empresas especializadas, que consolidam, organizam e conferem as informações prestadas pelas empresas (Gonçalves, Pirani e Berger, 2007). O próximo passo é feito pelo conselho deliberativo presidido pela B3, fazendo escolhas das empresas que apresentam as melhores classificações. Essa avaliação ainda envolve outros componentes, tais como: elementos ambientais, sociais e econômico-financeiros, ampliando com mais três grupos de indicadores: critérios gerais, critérios de natureza do produto e critérios de governança corporativa.

2.2 Indicadores Financeiros

Os Indicadores Financeiros, que também podem ser chamados de Indicadores de Rentabilidade, são utilizados para medir a capacidade econômica da organização demonstrando o grau de eficiência obtido pelo capital investido da empresa. Segundo Assaf Neto (2008, p. 228), “esses indicadores têm por objetivo avaliar os resultados auferidos por uma empresa em relação a determinados parâmetros que melhor revelam suas dimensões.”

Matarazzo (2003, p. 147), reconhece que “a característica fundamental dos índices é fornecer visão ampla da situação econômica ou financeira da empresa”.

Os princípios utilizados para comparar os estudos dos resultados empresariais são: o ativo total, o patrimônio líquido e as receitas de vendas (ASSAF NETO, 2008).

As análises de indicadores financeiros dentro de uma entidade, transparecem informações que demonstram a potencialidade da empresa e conseqüentemente, podem contribuir com as decisões de seus vários usuários tais como: pessoas de natureza física e/ou jurídica, os acionistas, os gestores, os fornecedores, os clientes, os credores, os concorrentes e o governo. Todos estes apresentam necessidades diversas e buscam critérios satisfatórios para direcionar suas decisões (ASSAF NETO, 2012).

Além de uma exploração individual, é muito importante levar em consideração as análises conjuntas. Garrison, Noreen e Brewer (2011, p. 636) corroboram com esse assunto quando mencionam que é necessário “[...] ir além do exame de índices”.

Posteriormente, citam que “os índices não devem ser vistos como um fim, mas como um ponto de partida”. E finalizam afirmando que “as comparações de uma empresa com outra podem fornecer pistas valiosas a respeito da saúde financeira de uma organização” (GARRISON; NOREEN; BREWER, 2011, p. 636).

2.2.1 ROA (Retorno sobre o Ativo)

O ROA é um indicador financeiro que identifica a “taxa de retorno gerado pelas aplicações realizadas por uma empresa em seus ativos. Indica o retorno gerado por cada R\$1,00 investido pela empresa” (ASSAF NETO, 2008, p. 229). O cálculo do ROA se apresenta diante do lucro operacional dividido pelo ativo total médio da empresa.

Segundo Assaf Neto (2008), o lucro operacional refere-se ao resultado da empresa antes das despesas financeiras, ou seja, “é o resultado gerado exclusivamente pelas decisões de ativos” (ASSAF NETO, 2008). E, continua constatando que por critério de decisão, o retorno sobre o ativo (ROA), pode ser “interpretado como custo financeiro máximo que uma empresa poderia incorrer em suas captações de fundos” (p. 229).

Para Wernke (2008, p. 284-285), a aplicação do ROA pode gerar benefícios. Um deles é a possibilidade de ponderar a gestão do capital de giro por interposto de indicadores mensurados em dias; outro benefício é a perspectiva de mensurar a eficiência dos ativos permanentes em produção de vendas; e por último, conseguir identificar como a margem de lucro aumenta ou se decompõe.

2.2.2 ROE (Retorno sobre o Patrimônio Líquido)

Assaf Neto (2008), identifica o ROE como um retorno que a empresa obtém dos recursos investidos por seus acionistas, isto é, para cada \$1,00 de recursos próprios aplicado na empresa, quanto os sócios embolsam de retorno, demonstrando assim, uma taxa de rentabilidade do capital próprio.

Para o cálculo desse índice, utiliza-se o lucro líquido dividido pelo patrimônio líquido médio da organização.

O ROE, para Assaf Neto (2008), “deve ser comparado sempre com a taxa de retorno mínima exigida pelo acionista”. Com isso, para tornar-se chamativo, “todo o investimento deve oferecer uma rentabilidade pelo menos igual à taxa de oportunidade”

(p. 231).

Considerado o principal quociente de rentabilidade utilizado pelos analistas, (IUDÍCIBUS, 2007, P. 108), disserta sobre a relevância do índice:

A importância do Quociente de Retorno sobre o Patrimônio Líquido reside em expressar os resultados globais auferidos pela gerência na gestão de recursos próprios e de terceiros, em benefício dos acionistas. A principal tarefa da administração financeira ainda é maximizar o valor de mercado para o possuidor das ações e estabelecer um fluxo de dividendos compensador. No longo prazo, o valor de mercado da ação é influenciado substancialmente pelo quociente de retorno sobre o patrimônio líquido.

Conforme Wernke (2008, p.267), “o ROE evidencia o retorno do capital próprio (PL) aplicado na empresa.” Com isso, os acionistas são os mais interessados em observar o desempenho desse indicador, visto que este se estende do retorno de investimento que foi realizado, conseguindo analisar se houve superioridade dentre as alternativas ou se excedeu as taxas de rendimento do mercado financeiro (WERNKE,2008).

Em um comparativo com o ROA, (MARTINS, MIRANDA, DINIZ, 2012, P.227), asseguram que o ROE é o mais importante para os investidores, “porque demonstra a capacidade da empresa de remunerar o capital que foi investido pelos sócios.”

2.2.3 EBITDA (Earnings Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization)

O *Earnings Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization* (EBITDA) ou Lucro Antes dos Juros, Impostos, Depreciação e Amortização (LAJIDA), como também é chamado no Brasil, é um indicador econômico-financeiro utilizado como critério para os usuários analisarem a capacidade de geração operacional de caixa de uma organização. Gerando assim, o conhecimento de quanto à empresa propicia de recursos apenas em suas atividades operacionais, sem ponderar os efeitos financeiros, de impostos e efeitos não recorrentes (VASCONCELOS, 2002).

Com o intuito de proteção ao investidor, e estabelecer critérios para comparação do indicador, a Instrução CVM (Comissão de valores Mobiliários) nº 527 de 4 de outubro de 2012, foi editada, normatizando o EBITDA no Brasil. Segundo o art. 3º, o

cálculo do LAJIDA não poderá excluir quaisquer itens não recorrentes, não operacionais ou de operações descontinuadas, posteriormente, apresenta o que pode ser acrescido: "LAJIDA - resultado líquido do período, acrescido dos tributos sobre o lucro, das despesas financeiras líquidas das receitas financeiras e das depreciações, amortizações e exaustões".

Alguns autores e pesquisadores consideram que o EBITDA tem suas vantagens e limitações para avaliação de desempenho de uma companhia, chegando a certos momentos, criticarem a utilização dessa ferramenta como instrumento de gestão. Porém, para a análise comparativa entre empresas, esse indicador torna-se valioso e auxilia muitos investidores no processo de tomada de decisão.

Para Vasconcelos (2002), o EBITDA serve de base para a avaliação de empresas, uma vez que evidencia a viabilidade dos negócios, especialmente quando comparado o indicador absoluto como volume de investimentos operacionais. Além disso, pode ser utilizado como *benchmark* financeiro no processo de analisar e comparar os indicadores da empresa, estáticos ou absolutos, com medidas congêneres.

2.2.4 Margem EBITDA

Margem EBITDA é um termo que vem sendo bastante utilizado no mercado. O percentual pode ser usado para comparação de empresas em relação à eficiência dentro de uma proporção abrangida. A variação do indicador mostra aos investidores se uma organização consegue ser mais eficiente ou alcança maior produtividade da atividade.

A fórmula básica de calcular a Margem EBITDA, consiste da divisão do EBITDA pela Receita Líquida, consagrando com um bom indicador da margem operacional de uma companhia, e também sendo bastante utilizado em análises financeiras e análise por múltiplo (PEREIRA, 2010).

Pereira (2010) considera que o indicador pode ser aplicado em análise de origem dos resultados das empresas e, por extinguir os impactos dos financiamentos e decisões contábeis, é suficiente para medir a produtividade e a eficiência do negócio. E

isso se torna fundamental na hora de investir, principalmente se levado em consideração o longo prazo.

2.2.5 Margem Líquida (Retorno sobre as vendas)

Segundo Matarazzo (2010), o índice da margem líquida tem como missão comparar o lucro líquido de uma determinada organização em relação às vendas líquidas auferidas no período examinado, gerando um percentual de lucro que a empresa obteve em relação ao seu faturamento. Contudo, é a representação do percentual de lucro ou prejuízo depois de deduzidos os custos e despesas operacionais do faturamento líquido.

A Margem Líquida é representada pela fórmula onde o lucro líquido do período é dividido pelas vendas líquidas do período.

Sanvicente (1998), corrobora com assunto dizendo que o indicador faz a comparação dos lucros relativos aos acionistas com o volume de receitas geradas na empresa em decorrência de suas operações.

O índice, que também é conceituado como retorno sobre as vendas, retrata o quanto a empresa lucrou em função de seu faturamento, o que significa em outras palavras, que a sua composição demonstra qual a margem de lucratividade da empresa para cada real vendido, deixando evidente qual o retorno obtido pela organização.

A interpretação baseia-se no sentido que quanto maior melhor, mas vale ressaltar que não existe um valor ideal para o indicador, fazendo que os usuários da informação tenham que comprovar e conferir o resultado obtido, com a média observada no segmento ou na região de atuação das companhias.

2.3 Indicadores de Mercado

A conexão entre a avaliação organizacional, desempenho empresarial e o valor de mercado das empresas tem sido fator de estudo de diversos pesquisadores, que apresentam diferentes formas de composição quanto ao tema, assim como a análise específica de determinados setores financeiros e econômicos.

O desenvolvimento econômico-financeiro das organizações está exatamente ligado à qualidade das informações projetadas pelo controle gerencial, que é o grande responsável por gerir e explorar relatórios que contemplem o desempenho assertivo.

Segundo Assaf Neto (2010), as análises das demonstrações contábeis em relação administração financeira das empresas, tem o objetivo de mensurar o desempenho geral e apontar as consequências financeiras em relação das decisões tomadas. Sobre a perspectiva do analista externo (investidor), a avaliação de desempenho possui funções específicas devido aos interesses particulares dos acionistas.

2.3.1 VM (Valor de Mercado)

De acordo com Santiago e Schweize (2018), Valor de Mercado é o quanto o ativo está sendo cotado em um determinado momento. É considerado o principal fator de rentabilidade para o investimento em ações. Sua representação é feita pela cotação das ações em bolsa, multiplicada pelo número total de ações que compõem seu capital. Para o cálculo adequado do valor de mercado devem ser consideradas as cotações de cada tipo de ação (ordinárias e preferenciais) e ponderadas pelas quantidades de cada tipo no capital da empresa, incluindo as ações em tesouraria.

Conforme afirmação de Assaf Neto (2010), o valor de mercado da empresa, que corresponde à riqueza dos acionistas, é apontado como o método mais assertivo para a tomada de decisão financeira. As vantagens são explícitas com base em fluxos de caixa que são descontados a valor presente por intermédio da taxa mínima de atratividade, onde a mesma é considerada a remuneração mínima exigida pelos acionistas e credores diante do risco adquirido.

Dessa forma, o valor de mercado leva em conta os seguintes critérios: benefícios econômicos esperados de caixa e o custo de oportunidade de capital (ASSAF NETO, 2010, p. 17).

2.3.2 EV (Enterprise Value)

Enterprise Value (EV), Total Enterprise Value (TEV) ou Valor da Empresa é um indicador, que para Santiago e Schweize (2018), é considerado um valor pressuposto pelo qual a empresa poderia ser adquirida. Ele difere claramente do Valor de Mercado da empresa, o qual pode ser obtido multiplicando o número total de suas ações pelo valor de mercado de cada uma delas, ignorando as dívidas e o caixa da empresa. No entanto, ao se calcular o Enterprise Value leva-se em consideração as dívidas e as

reservas de capitais da empresa, representando de uma forma mais abrangente o seu valor, o que é muito útil ao se comparar empresas que possuem estruturas de capitais diferentes.

Santiago e Schweize (2018), ainda dissertam sobre assunto, especificando que ao se adquirir uma empresa adquire-se também as suas dívidas e o seu caixa, portanto, o Enterprise Value, mostra o quanto custaria para se adquirir uma empresa e quitar as suas dívidas, descontando os valores em caixa da empresa que se receberia, representando assim o valor total da empresa e da sua estrutura de capital, ou seja, o valor do negócio. A fórmula para o seu cálculo é sobre o valor de mercado somado com o passivo circulante e o passivo exigível ao longo prazo, subtraindo logo depois, os valores de caixa e equivalentes.

2.4 Adoção das normas IFRS (International Financial Reporting Standards)

Com a Lei 11.638/2007, o Brasil passou a adotar as Normas Internacionais de Contabilidade, normalmente conhecidas por IFRS.

O estudo realizado sobre os efeitos da primeira fase de modificação das IFRS em empresas listadas na B3, a partir de 2008, apresentou resultados de lucros superiores com as IFRS do que com as normativas anteriores. Isso se deve ao cauteloso sistema contábil brasileiro (SANTOS; CALIXTO, 2010, p. 35). Comparações de indicadores econômico-financeiros relacionados às companhias brasileiras de capital aberto, listadas na B3, considerando as demonstrações de exercícios anteriores, mostraram algumas mudanças significativas quando comparada as novas e antigas práticas contábeis. O objetivo era analisar o processo de convergência às normas internacionais da contabilidade em relação às empresas. (BRAGA et al, 2011, p. 110).

A adoção decorreu uma maior capacidade dos investidores avaliarem as suas tomadas de decisões, acabando com a mistura da existência de diferentes formas de avaliações sobre a posição e o desempenho financeiro, o que leva uma diminuição ao risco para investidores.

3 METODOLOGIA

Os estudos baseiam-se em uma pesquisa descritiva, qualitativa e quantitativa, estabelecendo uma revisão de literatura e realizando uma profunda coleta de dados no programa “Economática”.

O programa Economática consiste em uma ferramenta poderosa com módulos extensivos, permitindo extrair informações e criar relatórios sobre os mercados de capitais das principais economias da América Latina, fazendo com que os dados sejam construídos em alta confiabilidade.

Com o objetivo de explorar a carteira ISE, e avaliar se a mesma oferece maior segurança para seus investidores, foram parametrizados os indicadores financeiros e os indicadores de mercados com relação as suas respectivas médias, com o intuito de alcançar uma margem prudente das grandezas econômicas que afetaram as companhias.

As análises e interpretações dos fatos foram elaboradas através de abordagem quantitativa utilizando como *proxy* o efeito da aplicação das normas IFRS sobre a rentabilidade das empresas listadas nas B3 nos períodos de 2006 à 2009 (período antes da adoção das normas) e 2010 à 2017 (período pós adoção das normas).

4 ANÁLISES DE RESULTADOS

Tabelas comparativas foram elaboradas com o intuito de examinar as médias dos indicadores financeiros e indicadores de mercado. A abordagem e as comparações apresentam-se entre as empresas listadas na carteira ISE e as demais empresas que integram o mercado de ações da B3.

Com o propósito de apresentar as informações a todos os usuários e ajuda-los no processo de tomada de decisão, são apresentas as seguintes tabelas comparativas:

Tabela 01: Médias anuais do ROA

MÉDIA: RETORNO SOBRE O ATIVO (ROA)		
ANO	EMPRESAS LISTADAS NO ISE (%)	DEMAIS EMPRESAS B3 (%)
2006	2,60	-1.211,90
2007	7,0	-1.533,00
2008	4,40	-10.283,20

2009	7,0	-7.903,10
2010	6,60	-129,10
2011	5,30	-116,0
2012	4,40	-160,0
2013	4,50	-579,50
2014	3,80	-332,40
2015	2,10	-202,80
2016	21,10	-57,20
2017	3,20	-42,30

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota-se uma grande relevância sobre as médias das empresas listadas no ISE em contrapartida das outras empresas que apresentaram médias negativas durante todos os anos analisados.

Tabela 02: Médias anuais do ROE

MÉDIA: RETORNO SOBRE O PATRIMÔNIO LÍQUIDO (ROE)		
ANO	EMPRESAS LISTADAS NO ISE (%)	DEMAIS EMPRESAS B3 (%)
2006	25,70	7,40
2007	23,90	14,50
2008	13,00	9,40
2009	26,60	-245,70
2010	24,60	8,10
2011	17,70	5,50
2012	13,50	1,10
2013	14,70	0,90
2014	14,20	8,80
2015	9,50	-11,40
2016	5,20	-54,20
2017	14,20	22,10

Fonte: Elaborado pelo autor

Conclui-se que somente no ano de 2017 as empresas listadas no ISE obtiveram médias menores as demais empresas B3, mostrando superioridade nos outros anos analisados.

Tabela 03: Médias anuais da Margem EBITDA

MÉDIA: MARGEM EBITDA

ANO	EMPRESAS LISTADAS NO ISE (%)	DEMAIS EMPRESAS B3 (%)
2006	28,90	-1.690,70
2007	32,60	55,40
2008	29,90	-436,60
2009	26,50	67,70
2010	30,40	-745,40
2011	27,90	-403,50
2012	24,90	-417,10
2013	27,40	-538,00
2014	25,50	-151,90
2015	19,00	-32835,10
2016	23,50	-163,90
2017	24,50	-405,20

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos anos de 2007 e 2009, as demais empresas B3 apresentaram melhores médias quando comparadas a empresas do ISE, porém nos outros anos retrataram médias menores e negativas. Ressaltando que as empresas do ISE não obtiveram médias negativas em nenhum ano.

Tabela 04: Médias anuais da Margem Líquida

MÉDIA: MARGEM LÍQUIDA		
ANO	EMPRESAS LISTADAS NO ISE (%)	DEMAIS EMPRESAS B3 (%)
2006	-12,00	-7.857,10
2007	13,00	-2.024,50
2008	4,70	-2.459,00
2009	12,20	-2.052,00
2010	14,20	-2.821,30
2011	12,00	-3.310,80
2012	8,90	-2.806,30
2013	8,80	-2.757,70
2014	6,80	-3.105,90
2015	2,20	-4.644,30
2016	5,30	-25.635,80
2017	8,40	-324,20

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar do ano de 2006, em que as empresas do ISE auferiram média negativa, as superioridades das médias em todos os outros anos são de extrema relevância nesse indicador.

Tabela 05: Médias anuais dos Valores de Mercado

MÉDIA: VALOR DE MERCADO		
ANO	EMPRESAS LISTADAS NO ISE	DEMAIS EMPRESAS B3
2006	R\$ 14.947.926,00	R\$ 4.431.566,00
2007	R\$ 15.768.965,00	R\$ 5.345.789,00
2008	R\$ 8.531.221,00	R\$ 3.247.921,00
2009	R\$ 14.680.464,00	R\$ 5.573.301,00
2010	R\$ 15.500.462,00	R\$ 6.151.902,00
2011	R\$ 21.832.659,00	R\$ 4.223.670,00
2012	R\$ 25.452.379,00	R\$ 5.130.043,00
2013	R\$ 25.172.596,00	R\$ 4.929.370,00
2014	R\$ 21.437.445,00	R\$ 4.611.153,00
2015	R\$ 17.150.434,00	R\$ 4.489.240,00
2016	R\$ 19.917.821,00	R\$ 5.802.926,00
2017	R\$ 23.177.018,00	R\$ 7.725.181,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando a importância desse indicador, fica evidente que as empresas do ISE apresentam maiores valores de mercado obtendo assim, maior atratividade e expressão.

Tabela 06: Médias anuais do Enterprise Value

MÉDIA: ENTERPRISE VALUE		
ANO	EMPRESAS LISTADAS NO ISE	DEMAIS EMPRESAS B3
2006	R\$ 13.307.557,00	R\$ 5.884.838,00
2007	R\$ 9.607.100,00	R\$ 6.386.749,00
2008	R\$ 10.407.200,00	R\$ 4.146.607,00
2009	R\$ 15.058.247,00	R\$ 7.004.857,00
2010	R\$ 16.261.312,00	R\$ 7.582.373,00
2011	R\$ 26.967.251,00	R\$ 5.338.615,00
2012	R\$ 26.577.877,00	R\$ 5.894.831,00
2013	R\$ 27.321.744,00	R\$ 5.520.251,00
2014	R\$ 25.251.820,00	R\$ 5.035.141,00
2015	R\$ 22.369.430,00	R\$ 5.306.322,00

2016	R\$ 19.497.440,00	R\$ 6.831.121,00
2017	R\$ 22.248.562,00	R\$ 8.607.584,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Em todos os anos analisados, as empresas da carteira ISE ganham notoriedade em relação ao índice, apresentando médias superiores às demais empresas.

Podemos observar uma notória diferença das médias referente às empresas que compõem a carteira do ISE sobre as demais empresas operantes no mercado de ações do Brasil. Em todas as tabelas e indicadores apresentados, revelou-se a importância e superioridade do grupo.

Com uma significativa representatividade, esses indicadores tornam-se uma supremacia da carteira ISE, podendo ser estudados com mais ênfase dependendo da atividade e da característica de cada investidor.

Tabela 07: Efeitos das normas IFRS sobre as empresas do ISE

MÉDIAS COMPARATIVAS: EMPRESAS DA CARTEIRA ISE		
	ANTES ADOÇÃO DAS NORMAS	PÓS-ADOÇÃO DAS NORMAS
ROA	5,25%	6,38%
ROE	22,30%	14,20%
MARGEM EBITDA	29,48%	25,39%
MARGEM LÍQUIDA	4,48%	8,33%
VALOR DE MERCADO	R\$ 13.482.144,00	R\$ 21.205.101,75
ENTERPRISE VALUE	R\$ 12.095.026,00	R\$ 23.311.929,50

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que o período pós-adoção das normas, no que se refere aos indicadores de mercado, foram extremamente melhores do que no período que não havia adoção das normas. Já para os indicadores financeiros, houve uma oscilação dos índices colocando o ROA e a Margem Líquida, melhores após as normas e o ROE juntamente com a Margem EBITDA piores.

Tabela 08: Efeitos das normas IFRS sobre as empresa componentes da B3

MÉDIAS COMPARATIVAS: DEMAIS EMPRESAS B3		
	ANTES ADOÇÃO DAS NORMAS	PÓS-ADOÇÃO DAS NORMAS
ROA	-5232,80%	-202,41%

ROE	-53,60%	-2,39%
MARGEM EBITDA	-501,05%	-4457,51%
MARGEM LÍQUIDA	-3598,15%	5675,79%
VALOR DE MERCADO	R\$ 4.694.644,25	R\$ 5.382.935,63
ENTERPRISE VALUE	R\$ 5.855.762,75	R\$ 6.264.529,75

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela comprova que houve evoluções e melhoras nos índices no período pós-adoção das normas com exceção do indicador Margem EBITDA.

5 CONCLUSÃO

Com o intuito de identificar uma melhor avaliação sobre rentabilidade e melhores investimento dentro do mercado de ações, a pesquisa discorreu de assuntos importantes que atraem a atenção de investidores e eventuais investidores, contribuindo assim para assimilação das fundamentais variáveis que regem o crescimento de uma companhia: setores sociais, econômicos e de gestão.

Os fatores econômico-financeiros e sustentabilidade estão interligados nas operações sociais e sustentáveis efetuadas pelas empresas. O fato de praticarem tais ações acarretam inúmeras mudanças positivas para a organização, como o reconhecimento da sociedade, a relevância da imagem e valorização da marca. Com isso, as organizações conquistam espaço dentro das gestões empresariais e conseqüentemente aproxima muitos potenciais investidores.

O objetivo proposto da pesquisa foi alcançado através das informações e cálculos das médias dos indicadores financeiros e de mercado, mostrando a grande superioridade das empresas que compõe a carteira do ISE quando comparada as demais empresas que operam na B3. Mostrando assim, aos investidores que procuram menor volatilidade em seus investimentos, uma oportunidade de escolha adequada aos seus propósitos.

Quando os indicadores foram comparados em relação aos efeitos das normativas IFRS introduzidas no Brasil, chegou-se a uma evidência que houve melhores resultados no período pós-adoção das normas, enfatizando o argumento de alguns autores que defendem essa ideia e decorrem desse assunto.

Diante do exposto, podemos concluir que o grupo ISE obtém destaque nas

operações sustentáveis e mostra uma grande força de mercado relacionado ao risco/retorno de um investimento.

Este trabalho ainda abre espaço para futuras pesquisas que venham colaborar com o conhecimento das responsabilidades sociais e ambientais em relação às empresas na carteira ISE e todas as empresas que operam no mercado de acionário no Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSAF NETO, Alexandre. **Curso de Administração Financeira**. São Paulo: Atlas, 2008.

ASSAF NETO, Alexandre. **Finanças Corporativas e Valor**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ASSAF NETO, Alexandre. **Estrutura e análise de balanços: um enfoque econômico-financeiro**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

B3. **Índice de Sustentabilidade Empresarial**. Disponível em: <http://www.bmfB3.com.br/pt_br/produtos/indices/indices-de-sustentabilidade/indice-de-sustentabilidade-empresarial-ise.htm> Acesso em: 06 abr. 2018.

BRAGA, J. P.; ARAUJO, M. B. V.; MACEDO, M. A. S.; CORRAR, L. J. **Análise do impacto das mudanças nas normas contábeis brasileiras: um estudo comparativo dos indicadores econômico-financeiros de companhias brasileiras para o ano de 2007**. RCC – Revista Contemporânea de Contabilidade, v. 8, n. 15, p. 105-128, 2011.

CVM – Comissão de Valores Mobiliários. **Instrução nº 527**, de 04 de outubro de 2012. Dispõe sobre a divulgação voluntária de informações de natureza não contábil denominadas LAJIDA e LAJIR. Disponível em: < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 07 de abr. 2018.

GARRISON, R. H.; NOREEN, E. W.; BREWER, P. C. **Contabilidade gerencial**. Tradução e revisão técnica de Antonio Zoratto Sanvicente. 11. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 634-647.

Gonçalves, R. C. M. G.; Pirani, D. C.; Borger, F. G. (2007). **Qualidade das Informações sobre Responsabilidade Social Divulgadas pelos Bancos Privados com Ações Listadas no Índice de Sustentabilidade Empresarial da B3**. In: Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 31, Rio de Janeiro. Anais... Salvador: ANPAD, 2007.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Análise de Balanços**: Análise de Liquidez e do Endividamento, Análise de Giro, Rentabilidade e Alavancagem Financeira. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 99-108.

LUZ, S. G., SILVA, R., COELHO, P. A; **Influência da Divulgação do Índice de Sustentabilidade Empresarial sobre os preços as ações no Brasil e nos Estados Unidos**: Um estudo de eventos nos anos 2005 a 2007. ENANPAD. Anuais... ANPAD, 2008, Rio de Janeiro.

MARTINS, E.; MIRANDA, G. J.; DINIZ, J. A. **Análise avançada das Demonstrações Contábeis** – Uma Abordagem Crítica. São Paulo: Atlas, 2012.

MATARAZZO, D. C. **Análise financeira de balanços**: abordagem básica e gerencial. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 147-242.

PEREIRA, Ricardo. **EBITDA**: Indicador Importante para o Investidor. Seção Economia do Dinheirama. 2010 Disponível em: <<http://dinheirama.com/blog/2008/05/14/ebitda-indicadorimportante-para-o-investidor/>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

SANTIAGO, Hélio; Schweizer, Tomas. **Valor Patrimonial, Valor de Mercado e Enterprise Value**. Disponível em: <<http://capitalevalor.com.br/artigo.php?id=117>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

SANTOS, E. S.; CALIXTO, L. **Impactos do início de harmonização contábil internacional (lei 11.638/07) nos resultados das empresas abertas**. RAE electron, São Paulo, v. 9, n. 1, Jun. 2010.

SANVICENTE, Antônio Zoratto. **Administração financeira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VASCONCELOS, Yamura Lúcia. **EBITDA como instrumento de avaliação de empresas**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n. 136, p. 38-47, jul/ago. 2002.

WERNKE, Rodney. **Gestão Financeira: Ênfase em Aplicações e Casos Nacionais**/ Rodney Wernke. - Rio de Janeiro: Saraiva, 2008.

EFEITOS DO PNAE NA PRODUÇÃO E CONSUMO DE ALIMENTOS: a implantação da política de segurança alimentar e nutricional no município de Cláudio, MG

Sandra Meire Guimarães¹

Márcia Helena Batista Correa da Costa²

Ráimme Mayra do Nascimento Sousa³

RESUMO

Este estudo pretende desenvolver uma análise sociológica do funcionamento do Programa Nacional de Alimentar Escolar (PNAE), nas regiões 1 e 2 de planejamento do município de Cláudio, oeste de Minas Gerais e apresentar subsídios capazes de contribuir para uma avaliação qualitativa dos impactos do PNAE no fomento da produção agrícola familiar e no consumo alimentar adequado, saudável e solidário em escolas públicas.

Palavras-chave: segurança alimentar, política pública, alimentação adequada, agricultura familiar.

ABSTRACT

This study intends to develop a sociological analysis of the functioning of the National School Food Program (PNAE), in regions 1 and 2 of planning in the municipality of Cláudio, western Minas Gerais, and present subsidies capable of contributing to a qualitative evaluation of the PNAE impacts in the promotion of family agricultural production and adequate, healthy and supportive food consumption in public schools.

Key words: food security, public policy, adequate food, family farming.

1 INTRODUÇÃO

A configuração rural brasileira apresenta efeitos agrários e socioambientais devastadores, observados em toda a sua história de ocupação. Na contemporaneidade, esses efeitos são causados, especialmente, pelo cultivo de extensas monoculturas e pecuária e, em outros casos, por atividades não agrícolas, tais como: indústrias, comércios e serviços, em especial os que exploram o turismo de forma desenfreada, e deixam de se constituir em um vetor de desenvolvimento para desencadear insustentabilidade e redução da mão-de-obra para as atividades agrícolas em propriedades de pequeno porte. O agrônomo, José Graziano Silva

¹ sandramgflora@gmail.com

² maria.costa@uemg.com

³ raimmemayra@gmail.com

estudioso do novo rural brasileiro, embasa, teoricamente, grande parte deste estudo, que centraliza as reflexões sobre os limites tênues entre o rural e o urbano, a redução da mão-de-obra no meio rural e os efeitos do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), na produção e comercialização da produção agrícola familiar no município de Cláudio.

No campo empírico, busca-se observar e caracterizar como se configuram a ocupação e a produção rural do município de Cláudio, cidade de pequeno porte, localizada na mesorregião oeste de Minas Gerais (IBGE, 2010) e, conhecer os atores envolvidos na produção agrícola familiar do município, na comercialização de produtos da agricultura e agroindústrias familiares responsáveis por, no mínimo, 30% dos gêneros alimentícios que compõem o cardápio da alimentação escolar nas escolas públicas de Cláudio.

Os levantamentos reúnem a legislação pertinente que cria o PNAE; dados e informações socioambientais, econômicas e demográficas disponíveis no diagnóstico⁴ social do município, e ainda, entrevistas com técnicos da Emater, representantes da Associação de Produtores da Agricultura Familiar, gestores da Educação, da Saúde e da Promoção Social, e diretores escolares, cantineiras, alunos e familiares.

Sumariamente, pode-se afirmar que o levantamento de campo indica que os programas da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Lei Federal 11.346/06), especialmente o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), assegura um mercado institucional capaz de gerar um ambiente de certa tranquilidade para os agricultores familiares produzirem com mais qualidade e variedade. Todavia, a comercialização de produtos da agricultura familiar com as escolas é suspensa nos meses de janeiro e dezembro, períodos de férias escolares. Por isso, a PNASAN, institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) para ampliar o mercado institucional. Neste estudo não há a pretensão de abordar o PAA e sim, concentrar-se no PNAE.

A Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), instituída pela Lei Federal 11.346/06, fundamenta-se no direito humano de acesso regular e permanente a alimentos em quantidade e variedade necessárias para manter a pessoa saudável. O propósito da política é de integrar todos os atores envolvidos na produção dos alimentos, na comercialização institucional e no consumo, de forma a assegurar ações intersetoriais envolvendo as áreas da educação, produção agrícola familiar, saúde e assistência social, para garantir a consolidação da política, e de forma mais direta, intervir na redução da mão-de-obra para as atividades agrícolas em propriedades de pequeno porte, assegurando a produção de alimentos adequados, cultivados próximos de onde serão consumidos.

Por outro lado, observa-se a ampliação das contradições que envolvem a realidade do agricultor familiar, diante do fomento ao crescente modelo produtivo do agronegócio, focado na lógica capitalista de mercado e na exportação de reduzida variedade de alimentos, com graves prejuízos ao meio ambiente e ao patrimônio cultural alimentar, exercido na soberania alimentar, que resguarda a diversidade culinária das regiões brasileiras. Nesta perspectiva, a

⁴ Diagnóstico elaborado por equipe técnica que conduziu o processo participativo de elaboração e revisão do Plano Diretor do município. Disponível em <https://planodiretordeclaudio.wordpress.com/>. Acesso em maio de 2018.

agricultura familiar no Brasil caracteriza-se como um segmento que exerce relevante papel na soberania e segurança alimentar e nutricional, na proteção do meio ambiente, na manutenção de costumes alimentares e saberes populares acerca das plantas medicinais e alimentares, na geração de emprego e renda e no desenvolvimento local.

Este estudo pretende analisar o funcionamento do Programa Nacional de Alimentar Escolar (PNAE), em escolas localizadas nas regiões 1 e 2 de planejamento do município de Cláudio e apresentar subsídios capazes de contribuir para uma avaliação qualitativa dos impactos do PNAE no fomento da produção agrícola familiar e no consumo alimentar adequado, saudável e solidário nas escolas públicas. A análise parte da premissa de que o PNAE, por meio do FUNDEB, injeta significativo montante de recursos financeiros na agricultura familiar desde o ano de 2009, quando instituiu um mercado institucional de consumo obrigatório, de pelo menos 30% de alimentos originários da agricultura familiar na alimentação escolar das escolas públicas. Para tanto, houve um breve levantamento de campo com o objetivo de caracterizar a produção e comercialização da agricultura familiar do município de Cláudio, e a qualidade e variedade dos produtos consumidos na alimentação escolar, financiados pelo PNAE.

O município tem uma população de 25.771 hab, (IBGE, 2010), e 1.797 deste total são agricultores familiares com a Declaração de Aptidão do Produtor (DAP). Deste contingente de agricultores familiares apenas 25 deles comercializam com o mercado institucional, ou seja, vendem para as escolas públicas. Chama atenção ainda, o fato de o Município não dispor de Conselho de SAN, instância imprescindível para a implantação da política e para o reconhecimento de que a agricultura familiar representa importante papel na segurança alimentar e nutricional, na proteção ao meio ambiente, na geração de emprego e renda e no desenvolvimento local. Outro aspecto relevante da política de SANS são as interfaces que ela promove da produção agrícola com a promoção social, com a educação e com a saúde, eixos da proposta de capacitação para a política.

A metodologia aplicada fundamenta-se no paradigma construtivista, inspirado no entendimento de que existem muitas realidades socialmente construídas e, por isso, o investigador e investigado estão entrelaçados. O método proposto na avaliação de quarta geração, sistematizado por GUBA e LINCOLN (2001) foi aplicado parcialmente neste estudo, com adaptações de acordo às condições possíveis de investigação e intervenção que visem avançar na implantação da política de SANS em Cláudio.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL E SEUS EFEITOS NO MUNICÍPIO

Dados levantados por técnicos do Banco Mundial indicam que entre 2010 e 2050 a população crescerá 33% no mundo, passando de 6,9 bi (2010) para 9,1 bilhões de habitantes (2050). Para cada 70 habitantes das cidades haverá 30 pessoas produzindo alimentos no meio rural em 2050. Situação inversa ocorria na década de 1960, quando havia 67 pessoas produzindo alimentos para si e para 33 consumidores urbanos (ONU, 2013).

As projeções para a produção de alimentos e para o crescimento da população mundial indicam um cenário caótico de insustentabilidade ambiental. A soberania e segurança alimentar e nutricional dos povos, especialmente dos países periféricos como o Brasil, ficam sob a ameaça da crescente escassez dos recursos naturais como a terra produtiva e a água; o aumento da população global; o aumento do consumo massificado de alimentos industrializados e a crescente urbanização.

Para o enfrentamento da situação, o Brasil inseriu o tema Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável na sua agenda pública como pauta relevante nos debates e nos procedimentos sobre políticas locais, regionais e nacionais, bem como em âmbito internacional. A fim de alcançar resultados afirmativos criou a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (PNSANS), instituída em 2006, por meio da Lei Federal n. 11.346. Desde então, além de criar uma estrutura intersetorial envolvendo as áreas diretamente ligadas à produção, comercialização e consumo de alimentos, instituiu o controle social para definir as prioridades da política.

A consolidação da Política de SANS depende ainda de estabelecer interfaces diretas com diversas políticas públicas do setor de saúde, tais como a Política Nacional de Promoção à Saúde (2006), o Programa Saúde na Escola (2007) e outras ações intersetoriais e estratégicas de promoção da alimentação saudável, especialmente nas escolas.

Minas Gerais saiu na frente e no ano de 2005 já avançava na implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional por meio da organização do sistema estadual, com o propósito de ser uma política transversal na qual os órgãos dos governos federal, estadual, municipal e as organizações civis poderiam ou deveriam atuar conjuntamente em prol do desenvolvimento e efetivação desse sistema nos municípios.

Em 2017 o governo do Estado sancionou a Lei n. 22806, de 29/12/2017 – que dispõe sobre a Política Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável – Pesans – e organiza o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – Sisan – no âmbito do Estado.

A partir de uma estrutura de governança já instalada no âmbito do governo estadual, torna-se necessária a construção participativa da Política de Segurança Alimentar e Nutricional em todas as esferas de governo, especialmente no nível local. A organização do Sistema Municipal de Segurança Alimentar e sua adesão aos sistemas federal e estadual integram a política nas três esferas de poder e instrumentaliza a necessária execução intersetorial da política. Envolve, portanto, os órgãos de governo e as organizações civis, para que possam atuar conjuntamente em uma estrutura de governança compartilhada, envolvendo o poder público e a sociedade civil.

Cláudio não dispõe de Conselho de SANS e neste sentido, há que se considerar a produção agrícola familiar e suas contribuições para o desenvolvimento da área rural do município e garantia de qualidade da alimentação escolar, e para a implementação da política de SANS, que busca assegurar o direito de todo(a)s a alimentação adequada.

Um dos feitos do novo rural é a queda da oferta de mão-de-obra nas atividades agrícolas e a crescente demanda por alimentos. A situação influencia as práticas de produção da agricultura

familiar e amplia as contradições que envolvem a realidade do pequeno produtor, estimulado a atender diretrizes da política de qualidade e sustentabilidade da produção, ao mesmo tempo, o crescente modelo produtivo do agronegócio, focado na lógica capitalista de mercado.

Nesta perspectiva, a agricultura familiar no Brasil caracteriza-se como um segmento que exerce importante papel na segurança alimentar e nutricional, na proteção ao meio ambiente, na geração de emprego e renda e no desenvolvimento local mais sustentável. Destaca-se como um fator redutor do êxodo rural e fonte de recursos para as famílias. Para atingir resultados afirmativos foi criada no Brasil a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (PNSANS), em 2006, por meio da Lei Federal n. 11.346. Além de propor uma estrutura intersetorial envolve as áreas diretamente ligadas à produção, comercialização e consumo de alimentos, e institui o controle social para definir as prioridades da política e democratizar o processo.

Todavia, a consolidação da Política de SANS depende ainda do estabelecimento efetivo de interfaces diretas com diversas políticas públicas, especialmente dos setores de educação e de saúde, tais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Política Nacional de Promoção à Saúde (2006), o Programa Saúde na Escola (2007) e outras ações intersetoriais e estratégicas de promoção da alimentação saudável. O PNAE, regulamentado pela Lei Federal n. 11.947/2009, no artigo 14, determina que, no mínimo, 30% do total do recurso repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para financiamento da alimentação escolar, devam ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar. Tal dispositivo impactou a renda anual dos agricultores familiares, injetando cerca de R\$ 20 mil, e ampliou o mercado institucional com a garantia de comercialização de produtos da agricultura familiar no período letivo.

Em Cláudio, a cultura agrofamiliar demonstra potencial, ainda que um número restrito de produtores acessa o PNAE. Não há uma perspectiva concreta de implantação do sistema de SANS no Município, ainda que o fornecimento de alimentos da agricultura familiar ultrapasse o mínimo estabelecido por lei. Contudo os equipamentos públicos previstos na política, que contribuem para a interligação entre os processos de produção, comercialização e consumo, tais como o restaurante popular, banco de alimentos e cozinha comunitária não existem, bem como o Conselho Municipal de SAN. O tema da SAN não tem a visibilidade necessária junto a sociedade local.

2.1 Estruturação da política de SAN: conceitos e entendimentos legais

O conceito de segurança alimentar é recente, originou-se na Europa, no início do século XX, referindo-se à capacidade de cada país de produzir sua própria alimentação – uma crescente preocupação diante dos efeitos sociais e econômicos devastadores e imediatos das duas grandes guerras.

O meio rural no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, adquiriu novas funções não agrícolas, abarcando atividades econômicas dos setores secundário e terciário. A nova configuração espacial do meio rural estabelece limites tênues entre o rural e o urbano. Os

resultados são o esvaziamento de mão-de-obra nas atividades agrícolas e a crescente demanda por alimentos.

A situação influencia as práticas de produção da agricultura familiar e amplia as contradições que envolvem a realidade do pequeno produtor, estimulado a atender diretrizes da política de qualidade e sustentabilidade da produção, ao mesmo tempo, enquadrado pelo modelo produtivo do agronegócio, focado na lógica capitalista de mercado (GRAZIANO DA SILVA, 2000).

A agricultura familiar no Brasil caracteriza-se como um segmento que exerce importante papel na segurança alimentar e nutricional, na proteção ao meio ambiente, na geração de emprego e renda e no desenvolvimento local. Guilhoto (2010) ressalta que a agricultura familiar destaca-se como um fator redutor do êxodo rural e fonte de recursos para as famílias com menor renda. Dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2006) mostram que, no Brasil, a agricultura familiar ocupa cerca de 80% da população do setor rural e responde por cerca de 70% dos alimentos que chegam à mesa do consumidor, apesar de ter menos de 20% das terras agricultáveis do país.

No âmbito da Educação, um marco legal é o PNAE (BRASIL, 2006b), que desde 2009, por intermédio da Lei Federal n. 11.947/2009, em seu artigo 14, determina que, no mínimo, 30% do total do recurso repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para o Programa Nacional de Alimentação Escolar, deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar (BRASIL, 2009). O PNAE amplia o mercado institucional para a comercialização de produtos da agricultura familiar e reforça o dispositivo legal da Lei Federal n. 11.346/2006, que institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (PNSANS).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: uma abordagem construtivista

A Avaliação de Quarta Geração, método sistematizado por GUBA & LINCOLN (2001) tem como fundamento o paradigma construtivista, inspirado no entendimento de que existem muitas realidades socialmente construídas e, por isso, o investigador e investigado estão entrelaçados, o método foi aplicado parcialmente neste estudo e adaptado às condições possíveis de investigação e intervenção proposta no sentido de avançar na implantação da política de SANS em Cláudio.

O tema da SANS e a produção da agricultura familiar chamam a atenção da Universidade devido a sua centralidade na questão social e, às peculiaridades locais identificadas, tais como o número de agricultores familiares; a diversidade da produção; a tendência empreendedora e a presença de agroindústrias familiares; a organização política dos produtores e o apoio do Executivo Municipal na comercialização com o mercado institucional. Por outro lado, chama a atenção a falta do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional, principal órgão colegiado e de controle social da política pública de SANS.

O trabalho de campo envolve a EMATER local, responsável pelo cadastro e expedição das

Declarações de Aptidão do Produtor Rural (DAP). Também são utilizados dados do censo rural e demográfico realizados pelo IBGE em 2006 e 2010, respectivamente, além de informações disponíveis no sistema de informação do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA); documentos legais e diagnósticos socioterritorial e socioeconômico, que o Município dispõe e que foram elaborados por técnicos da UEMG em outros momentos.

Foram feitas entrevistas com agricultores familiares, diretores escolares, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde e Assessoria de Promoção Social, para identificar se há ações isoladas de SANS desenvolvidas no Município, bem como, compreender quais as dificuldades de implantação da política no Município. Na oportunidade esses atores serão sensibilizados a participarem do curso.

De acordo com dados do IBGE (2010) Cláudio é um município de pequeno porte, situado na mesorregião Oeste de Minas e microrregião de Divinópolis. Registra densidade demográfica de 40,86 hab/km² em uma área territorial de 630,706 Km². De acordo com informações do Zoneamento Ecológico Econômico de Minas Gerais (ZEE-MG, 2104) a vegetação predominante no Município é o bioma de Mata Atlântica, em transição com o Cerrado.

Dados dos censos demográficos realizados pelo IBGE em 2000 e 2010 indicam uma taxa anual de crescimento de 1,36%, passando, respectivamente, de 22.520 para 25.771 o contingente populacional do Município. A taxa de crescimento é superior às registradas em Minas Gerais (0,93%) e no Brasil (1,18%). Assim, as estimativas do IBGE são de 27.827 o número de habitantes em 2015 no Município, mantendo-se a tendência de crescimento.

A estrutura demográfica do município de Cláudio apresenta alterações no período de 2000 a 2010 e revela maior crescimento da população idosa de 65 anos ou mais, da ordem de 2,6% em média por ano. Registra-se crescimento negativo de -0,9% da população de 0 a 14 anos de idade. As crianças e adolescentes que correspondiam a 28,6% do total da população local em 2000, reduziram para 22,9%, em 2010. A faixa etária de 15 a 59 anos cresceu em média 2,04% ao ano, passando de 14.012 habitantes em 2000 para 17.154 em 2010, representando 66,6% da população do Município.

Outro aspecto relevante é a taxa de urbanização da cidade, aumentou de 76,31%, no ano de 2000, para 82,08% em 2010. São 21.154 moradores na área urbana e 4.617 moradores na área rural (IBGE, 2010). Do total de moradores da área rural 1.797 são agricultores familiares com a Declaração de Aptidão do Produtor (DAP) e apenas 25 deles comercializam com o mercado institucional.

De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), as ocupações nas indústrias de transformação de Cláudio representam o setor que mais emprega na cidade, tanto homens quanto mulheres. O setor agropecuário, pesca e aquicultura emprega uma proporção muito mais elevada de mão-de-obra masculina, enquanto setores como educação e serviços domésticos empregavam substancialmente mais mulheres.

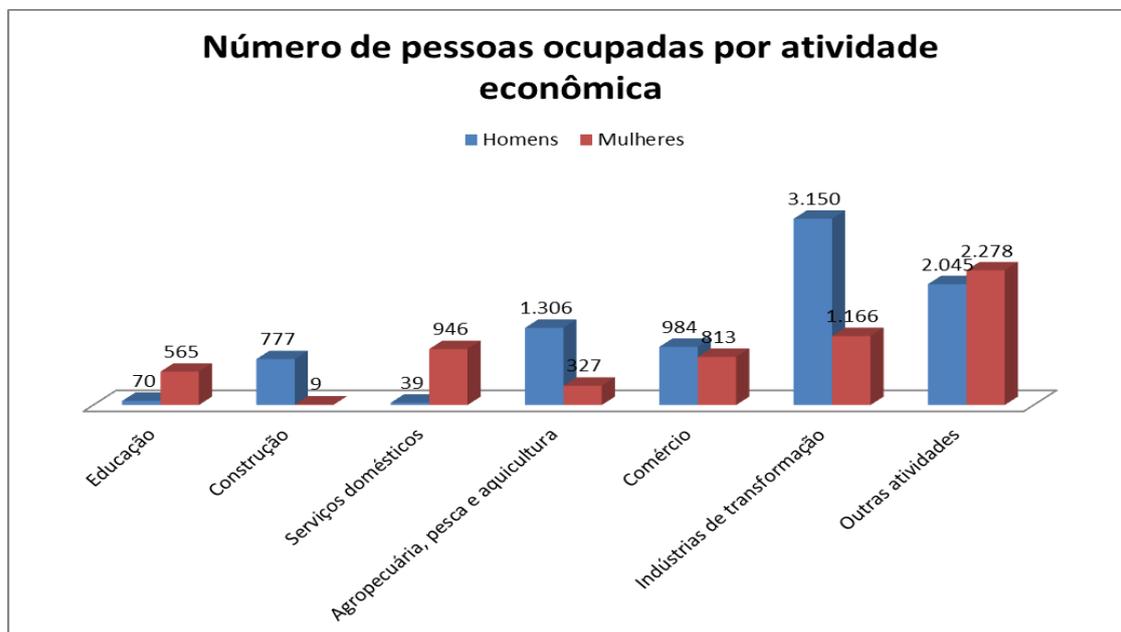


Gráfico 1- Número de pessoas com 10 anos ou mais de idade com condição de atividade na semana de referência no município de Cláudio. Divisão por gênero e atividade econômica

Fonte: Censo Demográfico – IBGE (2010).

A participação do setor de indústrias de transformação atinge 30% dos empregos gerados. Em seguida o setor de comércio com 12%, depois o agropecuário com 11%, serviços domésticos com 7%, construção 6% e educação 4%. A soma de todos outros setores totaliza 30%.

Ainda que o setor agropecuário não seja o mais expressivo na economia local, ele tem uma decisiva participação na garantia do direito humano à alimentação adequada e de qualidade, e neste sentido chama a atenções de diversas áreas da gestão pública que lidam com a saúde, educação produção de alimentos e assistência social.

3.1. Material e Métodos

Foram sorteadas duas escolas públicas, uma municipal e uma estadual, o critério considerou o fato de que nas escolas municipais as compras ocorrem de maneira centralizada, há um setor que gerencia a compra dos alimentos para todas as unidades da rede pública municipal. Enquanto nas escolas públicas estaduais a compra dos alimentos ocorre de forma descentralizada, cabendo a cada unidade realizar sua chamada pública.

Foram acompanhadas chamadas públicas e entrevistados diretoras, professores, familiares e alunos das escolas E. M. Dr. Wilson Veado e E. E. Inocência Amorim. O objetivo foi

identificar as dificuldades do funcionamento do PNAE no Município. Constatou-se que a APAF, com o apoio da Prefeitura Municipal que mantém um entreposto em funcionamento, assegura-se a comercialização dos agricultores familiares com as escolas porque a Associação faz a venda, a entrega dos produtos e fornece as notas fiscais. A Associação cuida da logística de recebimento e entrega dos produtos para a alimentação escolar, cumprindo as normas estabelecidas nas chamadas públicas.

Na avaliação das diretoras escolares e cantineiras entrevistadas os alimentos entregues pela APAF têm qualidade todavia não forneçam toda a variedade necessária.

Após a pesquisa de campo e análise dos dados e informações levantados foi oferecida a capacitação para técnicos que integram a Rede Intersetorial da prefeitura municipal de Cláudio. E sugerido que o tema permaneça na agenda política do Município até que o conselho e o sistema sejam instituídos. Desta forma, a proposta é que o trabalho continue em 2018, e a discussão amadureça de tal forma que os atores envolvidos providenciem a institucionalização da política de SANS em Cláudio e criem a estrutura necessária. No decorrer de 2017 foram desenvolvidas várias atividades, conforme descritas abaixo, com o propósito de introduzir o debate sobre a implementação da política de SANS no Município:

A análise das entrevistas possibilitou caracterizar a agricultura familiar de Cláudio e conhecer a gestão do PNAE e PAA e as perspectivas de implantação da política de SANS no Município, conforme se verificam nos resultados da pesquisa e na intervenção realizada e descrita nos resultados e discussão, seção que se segue.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: uma construção coletiva

A primeira entrevista ocorreu com a APAF porque representa os agricultores familiares do Município e gerencia o sistema de fornecimento da alimentação oriunda da Agricultura Familiar para as escolas públicas. A entrevista foi com o sr. Raimundo Tadeu de Moraes – presidente da Associação por dois mandatos, produtor de queijo e atualmente tesoureiro da APAF. Também foi entrevistada a funcionária da Associação, Jessica Amaral Rezende dos Santos. Segundo eles a APAF foi criada em 2008 para 2009, momento oportuno para a comercialização de produtos da agricultura familiar para as escolas públicas, em cumprimento a determinação do PNAE, que exige que, no mínimo, 30% dos produtos utilizados na alimentação escolar sejam da agricultura familiar. Veio para “salvar” o produtor que já estava estabelecido no ramo agrícola.

São 25 famílias de agricultores associadas à APAF em um universo de quase 2 mil produtores familiares. Essas famílias cultivam: mandioca, tomate, pimentão, moranga, cará, repolho, alface, beterraba, abobrinha de porco, cenoura, laranja, mamão e banana e mantêm a produção de peixe (tilápia) e mel. O apicultor tem uma parceria com uma empresa que envasa o mel em sachê. Os agricultores ainda não processam as frutas, portanto, não trabalham com polpas, que são fornecidas por produtores de Divinópolis. As agroindústrias instaladas no município de Cláudio produzem queijo, tempero, biscoito e doce.

Cabe a APAF avaliar a qualidade e distribuir os produtos. Se estiver em condições inadequadas, é devolvido ao produtor. Nas épocas de baixa colheita a avaliação é menos

criterosa para não prejudicar os agricultores familiares. A Associação recebe os produtos em seu estado natural e, alguns deles são cortados e empacotados para agregar valor e facilitar o processo para as cantineiras, exemplo disso é a mandioca, que é entregue descascada. Além de agregar valor, facilitar para as cantineira e evita o desperdício.

A APAF funciona em um escritório no centro da cidade, onde trata das questões fiscais e da avaliação do produto. As unidades de produção estão distribuídas na área rural do Município. O produtor confia no mercado institucional a ponto de entregar os produtos sem um projeto de venda.

A EMATER oferece assistência técnica e extensão rural, com limitações porque dispõe de apenas um engenheiro agrônomo e um sociólogo para atender todos os produtores. Familiares do Município. De modo geral, os agricultores familiares observam os princípios e instruções fornecidas pela Emater, mas ainda não há uma expressiva adesão às técnicas agroecológicas. Ainda segundo o extensionista da Emater local, Euler, todos os produtores familiares de Cláudio dispõem de manual e certificação de boas práticas.

Com o suporte da Emater a APAF comercializa com o mercado institucional e fornece alimentos para a alimentação escolar, conforme regras definidas no PNAE. O Município supera a exigência de utilização de no mínimo 30% de produtos da agricultura familiar local. Em 2015, foram 46% de produtos da agricultura familiar na alimentação escolar. As escolas estaduais estão mais participativas e melhor financeiramente, mas o município está usando com complementação de recursos para a alimentação escolar.

No município, o sistema de conexão entre a associação e as escolas é centralizado. Um trabalhador (geralmente a vice-diretora) é encarregado de ver as necessidades e repassa-las para serem atendidas, facilitando a movimentação dos pedidos. Já no Estado, cada escola é responsável em entrar em contato, sendo o cardápio desenvolvido com uma menor variedade de produtos. Esta diferenciação ocorre devido à faixa etária e por quantidade demandada. No Estado são alunos maiores e no Município há o Horário Integral e outras atividades que requerem uma maior quantidade de fornecimento. Os cardápios são diferenciados analisando essas especificações e a cultura escolar. O fornecimento de frutas nas escolas segue algumas observações das gestoras escolares e das nutricionistas. Frutas como a mexerica e a goiaba não são pedidas. Já banana, mamão e laranja são as únicas frutas que integram a oferta. Em 2015, houve fornecimento de doce. Em 2014, 2015 e 2016, de filé de peixe 1 vez por semana no Horário Integral e duas vezes por semana no CEMEI. O custo elevado do peixe fez com que fosse retirado do cardápio. Cenoura e maçã não são fornecidos e a batata são adquiridas no CEASA e vendidas por meio do pregão. O ovo é fornecido pela APAF.

Além do PNAE os agricultores familiares de Cláudio vendem alimentos para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), do governo federal. O PAA também faz parte da Política nacional de SAN e se fundamenta na aquisição de alimentos e doação para instituições beneficentes cadastradas e com documentação regularizada. Na última atualização, estavam cadastradas 11 instituições beneficentes, que recebem os alimentos e 25 produtores que fornecem os alimentos. O PAA possibilita aos agricultores familiares venderem anualmente

até R\$9.000,00, e mais o PNAE compra anualmente de cada agricultor familiar o total de R\$20.000,00.

Cláudio já dispõe de Serviço de Inspeção Municipal (SIM) porque integra um consórcio regional juntamente com mais 13 municípios que comercializam entre si e compartilham de serviços de inspeção sanitária e de produção. A Prefeitura Municipal fornece o veículo para buscar os produtos, a estrutura física, a estrutura tecnológica.

Segundo o extensionista da Emater local o Município enfrenta três problemas graves na área rural, que refletem na redução da produção. O primeiro é a crescente violência no campo; o segundo, é a escassez de água e o terceiro é a transição. A transição é a passagem do negócio do produtor para seu filho. Os jovens estão efetivamente abandonando o campo. O dono do empreendimento vai envelhecendo no campo, chega um ponto que não consegue mais trabalhar e o filho não quer assumir o negócio. Então este é um ponto que a Emater está preocupada e trabalha na expectativa de reverter.

No início do ano letivo, ocorrem reuniões entre a APAF, a Secretária Municipal de Educação e a nutricionista para a elaboração de um cardápio geral por escola que leva em consideração as produções que obtiveram maior número de produtos e a cultura alimentar de cada escola. O levantamento das preferências alimentares é repassado da escola diretamente para a APAF através da observação das cantineiras, que repassa para o vice-diretor que passa para APAF na lista semanal. No sistema vigente, a escola tem a responsabilidade de atualizar semanalmente a associação dos produtos que estão em falta para que os funcionários possam se organizar com os produtores. Os produtos são distribuídos de segunda a quarta-feira, sendo que na quinta e na sexta são organizadas as listagens para a semana seguinte; está foi uma outra medida contra o desperdício de alimentos e para fornecer com a melhor qualidade possível visto que chega aos estudantes um produto fresco semanalmente.

Nos eventuais acompanhamentos no serviço diário da APAF foi possível identificar um clima de familiaridade e amizade entre a escola e os funcionários, sendo que em suas visitas, ocorrem brincadeiras e conversas, demonstrando o clima harmonioso. Como visitam a dispensa das escolas diariamente, os representantes da APAF já registram os produtos que estão em falta e as próprias cantineiras repassam o que necessitam durante as outras entregas.

Na entrevista com a cantineira da Escola Municipal Dr. Wilson Veado, ficou evidenciado que os produtos fornecidos têm qualidade. Um processo de triagem ocorre quando os fornecedores entregam para APAF, os alimentos estragados ou com qualidade baixa não são entreguem nas escolas.

No sistema estadual a comercialização ocorre de forma descentralizada e cada escola é responsável por suas compras.

Nas entrevistas com os familiares de alunos e diretores escolares foi dito que as crianças têm se alimentado da forma mais saudável depois da proibição de venda de alimentos industrializados dentro das escolas. Nas escolas estaduais e municipais, há o acompanhamento do peso e das medidas dos alunos para a identificação de casos de subnutrição. Os profissionais entrevistados da Secretária de Saúde e o Professor de Educação

Física (que contribuiu para a identificação) colocaram que realmente, a política se devidamente aplicada poderia prevenir muitos problemas de saúde recorrentes aos jovens de hoje, o que melhoraria os níveis de saúde do município. Contudo, observa-se, em alguns casos, a família não colabora porque ainda se alimenta mal, sem ater-se para a questão nutricional e seus reflexos na saúde.

De acordo com a Viviane Valadares Lamounier, coordenadora de Atenção Primária e Apoio Técnico da Secretaria Municipal de Saúde de Cláudio, as unidades de saúde desenvolvem projetos / programas e parcerias relacionados ao desenvolvimento integral do aluno. O município de Cláudio está inserido no Programa Saúde na Escola (PSE) do Governo Federal que se trata de políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira com o objetivo de promover saúde e educação integral.

Ainda, segundo Viviane foi instituído um grupo de trabalho intersectorial – GTI que se reúne a cada 2 meses, o qual tem o papel de articular e apoiar a implantação e implementação das ações do Programa do município conforme, ações pactuadas juntas ao Ministério da Saúde. As execuções das ações acontecem no decorrer do ano pelos profissionais da saúde dentro das escolas e creches.

Há parceria das Unidades de Saúde com as escolas no que se refere a educação alimentar e nutricional visto que, dentre as ações pactuadas no Programa tem-se a ação “Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade”. Ação esta realizada principalmente pela nutricionista do Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interrupção do PNAE nos meses de férias escolares, a exigência de qualidade e variedade de produtos, as dificuldades de produção, a falta de mão-de-obra, o crescimento da violência no campo, a escassez de água são alguns dos aspectos a serem analisados com mais profundidade e que podem justificar a baixa adesão dos agricultores familiar ao mercado institucional. Afinal, dos 1.797 agricultores familiares com a Declaração de Aptidão do Produtor (DAP), apenas 25 deles comercializam com o mercado institucional, ou seja, vendem para as escolas públicas.

Chama atenção a análise do extensionista da Emater local, que elenca três problemas graves na área rural de Cláudio, que refletem na redução da produção e repercutem na baixa adesão ao PNAE. O primeiro é a crescente violência no campo; o segundo, é a escassez de água e o terceiro é a transição. A transição é a passagem do negócio do produtor para seu filho. Os jovens estão efetivamente abandonando o campo. O dono do empreendimento vai envelhecendo no campo, chega um ponto que não consegue mais trabalhar e o filho não quer assumir o negócio. Então este é um ponto que a Emater está preocupada e trabalha na expectativa de reverter.

No tocante a implementação da Política de SSANS no município, ainda que a Prefeitura Municipal apoie a agricultura familiar e mantenha uma estrutura que viabiliza a comercialização com as escolas, o Município não dispõe de Conselho de SAN. O conselho consiste em uma instância imprescindível para a implantação da política e para o

reconhecimento de que a agricultura familiar representa importante papel na segurança alimentar e nutricional, na proteção ao meio ambiente, na geração de emprego e renda e no desenvolvimento local. Outro aspecto relevante da política de SANS são as interfaces que ela promove da produção agrícola com a promoção social, com a educação e com a saúde, eixos da proposta de capacitação para a política.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, A Extrema Pobreza segundo Censo Demográfico 2010. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI). Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Riv3/geral/index.php>> Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Fome Zero: Uma História Brasileira. Brasília, DF: MDS, Assessoria Fome Zero, v.2, 2010.

BRASIL. Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, LOSAN (Lei n. 11.346, de 27 de setembro de 2006). Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília, 2006b

FAO/INCRA. Novo retrato da agricultura familiar: o Brasil redescoberto. Projeto de Cooperação Técnica INCRA/FAO, mar. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo agropecuário 2006: agricultura familiar – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

GRAZIANO DA SILVA, J.(1996). A Nova Dinâmica da Agricultura Brasileira. Campinas, Instituto de Economia/ Unicamp, 217.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. Fourth generation evaluation, Newbury Park: Sage Publications, 1989 apud FURTADO, J.P. Um método construtivista para avaliação em saúde. Ciência & Saúde Coletiva, v. 6, n. 1, p. 165-181, 2001.

GUILHOTO, J.J.M. et al. A participação da Agricultura Familiar no PIB do Brasil e de seus estados (2006-2010). Brasília: NEAD, 2010.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS – FORMAS DE EXPRESSAR A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Márcio Pereira ¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo traçar algumas ideias do que se tem pensado a respeito de conceitos como deficiência, necessidades especiais, necessidades educacionais, necessidades educacionais especiais no contexto da proposta da inclusão educacional. A viabilidade desta reflexão é a de auxiliar os profissionais do âmbito educacional no entendimento destes conceitos para que saibam aplicá-los adequadamente, diferenciando suas estratégias de intervenção na busca da acessibilidade educacional a todos os alunos, com o objetivo de oportunizar o acesso a tudo que a escola possa vir a oferecer.

Palavras-chave: Acessibilidade Necessidades Educacionais. Necessidades Especiais. Necessidades Educacionais Especiais. Deficiência.

1. INTRODUÇÃO

A evolução histórica da humanidade nos traz compreensões diferentes sobre o homem e, em cada contexto histórico-social, as discussões sobre a sua condição existencial, em todas as dimensões, se ampliam e se reconfiguram. Em relação a pessoa com deficiência, foco de discussão deste texto, muito aconteceu. Nos tempos idos da nossa civilização foram considerados inválidos e mortos; considerados, em outros momentos, culpados pelos pecados da humanidade; vistos como pessoas com transtornos mentais; utilizados para o entretenimento; enfim, das diversas formas de exclusão, volta-se após a Declaração dos Direitos Humanos (1948) a uma perspectiva social integrativa, entendendo que os deficientes deveriam de se adaptar as estruturas sociais vigentes. Nos dias atuais, os deficientes lutam pelos direitos de inserção social e

¹ Psicólogo Educacional, Mestre em Educação – UNISAL/Americana/2003. Professor dos cursos de Psicologia e Pedagogia da UEMG, Unidade Divinópolis e Cláudio.

pelo exercício da cidadania a partir do movimento de inclusão social, com o entendimento de que a sociedade deve de se adequar as necessidades da pessoa com deficiência.

Na atualidade, apesar das diversas formas do pensar humano, mesmo contraditórias, existentes entre o preconceito e as ideias de valorização das condições humanas, na busca do respeito por cada forma de existir, novas maneiras de expressar emergem e palavras surgem com novos significados para dar sentido a esse momento. Nesse novo contexto histórico, no qual o homem se percebe mais humano, integrado e interligado, novas interpretações sobre as pessoas com deficiência se apresentam.

No momento, há muitas terminologias sendo usadas no que diz respeito às pessoas que apresentam alguma dificuldade em relação a sua condição física, intelectual e sensorial. Elas têm trazido dificuldades na compreensão teórica e na prática por parte de muitos profissionais, inclusive no contexto escolar. Assim, diante destas considerações, é relevante refletir sobre algumas terminologias usadas atualmente, como: “deficiência”, “necessidades especiais”, “necessidades educacionais” e “necessidades educacionais especiais”.

Estas terminologias, certamente, irão se modificar, irão conter sentidos diferentes dos de hoje, ou mesmo não mais existirão a partir dos avanços e compreensões que teremos, com o tempo, do que seja homem. As terminologias que trataremos no texto ainda se apresentam limitadas, pois não expressam a beleza de nossa condição e do existir humano. Há incompletudes nessas terminologias, mas as mesmas buscam demarcar uma nova visão das condições humanas na sua relação com a sociedade.

2. O termo Deficiente - amplitudes

Os termos utilizados em relação à pessoa “deficiente”, no decorrer da história da humanidade, são vários. Em momentos históricos anteriores se uma pessoa tivesse deficiência chamavam-na de “coxo”, “inválida”, “idiota” e outras terminologias

carregadas de um sentido pejorativo que representava uma condição inferior, uma aberração, um mal.

Ao analisar o aspecto da deficiência, reconhece-se que todos nós somos deficientes, em algum sentido ou grau, isto porque os seres humanos, segundo Gardner (1995), não desenvolvem todas as suas capacidades. Assim, todos nós somos deficientes. Podemos nos considerar deficientes de conformidade ao contexto, pois não conseguimos realizar diversas tarefas por nos sentirmos limitados. A palavra “limitado” depende do foco conceitual de cada um de nós, podendo variar de uma perspectiva pessoal ou coletiva. Estar limitado implica em não conseguir, no momento, realizar alguma ação e isso não significa em não saber realizá-la. Estar limitado significa apenas um momento, um instante e não um fim, mas um começo a busca e a aprendizagem, a transformar a si mesmo e a realidade na qual está envolvido, a transformar o seu contexto interno e externo.

Toda expressão criada, na medida em que evoluímos historicamente e conceitualmente, torna-se obsoleta. Por isso, é preciso tomar cuidado para que as terminologias não sirvam para rotular, limitar e excluir o indivíduo, principalmente a palavra “deficiência” que em seu bojo é polêmica e complexa.

A palavra “deficiência” vem do latim – *deficientia*, de *deficere*, que quer dizer “ter falha”, “faltar”. Esses termos devem servir para refletirmos a respeito de certos conceitos, com o intuito de ampliar e embasar as reflexões. Como foi dito anteriormente, “todos nós, seres humanos, somos deficientes”, portanto temos falhas e sempre nos faltará algo.

Segundo o programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, publicado em 1997 pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência², a Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe os seguintes conceitos:

² Em 2009, a então Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Isso aconteceu em 26 de junho de 2009 pela Lei 11.958 e Decreto 6.980, de 13 de outubro de 2009, sendo a Subsecretaria o órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. A nova Subsecretaria ganhou mais importância no momento em que o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados na sede da ONU, em Nova York, em 30 de março de 2007. O referido instrumento (a convenção) ganhou status de Emenda Constitucional, quando foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo

- Deficiência – Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
- Desabilidade – é toda restrição ou falta de capacidade para realizar atividades, na forma ou na medida que se considera “normal” para o ser humano.
- Impedimento - é uma situação desvantajosa para determinado indivíduo, em consequência de restrições ou barreiras que lhe limitem ou impeçam o desempenho

nº 186, de 9 de julho de 2008 e pelo Decreto do Poder Executivo nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição. Hoje, a Convenção, juntamente com leis específicas, dá suporte à política nacional para a inclusão da pessoa com deficiência.

A Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) também tem como sua atribuição coordenar e supervisionar o Programa Nacional de Acessibilidade e o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esses programas pretendem estimular todos os setores, públicos e privados, para que as políticas e programas contemplem a promoção, a proteção e a defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Cabe à Subsecretaria emitir pareceres técnicos sobre projetos de lei afetos à área, que estejam em tramitação no Congresso Nacional, estimular e promover a realização de audiências, consultas públicas e câmaras técnicas, envolvendo as pessoas com deficiência nos assuntos que as afetem diretamente e indiretamente.

Também é responsabilidade da Subsecretaria coordenar tanto as ações de prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, buscando a prevenção e o enfrentamento das mais variadas formas de exploração, violência e abuso de pessoas com deficiência quanto às ações de promoção, garantia e defesa de tudo o que é previsto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, mediante o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão.

Através de convênios, termos de parceria, acordos, ajustes e congêneres, cabe à SNPD apoiar e estimular a formação, articulação e atuação da rede de Conselhos de Direitos das Pessoas com Deficiência nos estados e municípios. Esses mesmos convênios e termos de parceria financiam a realização de estudos e pesquisas sobre temas relativos à pessoa com deficiência para a formulação e implementação de políticas a ela destinadas, monitorando seus resultados.

Realização de campanhas de conscientização pública, buscando promover o respeito pela autonomia, equiparação de oportunidades e inclusão social da pessoa com deficiência e a coordenação da produção, sistematização e difusão das informações relativas à pessoa com deficiência também são atribuições da nova Subsecretaria.

Outra competência da SNPD é desenvolver articulações com instituições governamentais, não-governamentais e com as associações representativas de pessoas com deficiência, visando à implementação da política de promoção e defesa dos direitos da pessoa com deficiência; o estímulo à implantação de desenho universal e tecnologia assistiva requeridas pelas pessoas com deficiência na pesquisa e no desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações é função essencial da Subsecretaria. No âmbito internacional, cabe a Subsecretaria colaborar com as iniciativas de projetos de cooperação sul-sul e de acordos de cooperação com organismos internacionais no que tange à área da deficiência.

A origem da palavra normal origina-se a partir de dois modelos: 1) O modelo patológico que define o normal/anormal de acordo com a presença ou ausência de sintomas biológicos detectáveis; 2) O modelo estatístico que se baseia no conceito da curva normal, na ideia de que os atributos de um indivíduo se podem descrever por sua posição relativa em uma distribuição de frequência de outras pessoas que se têm medido esses atributos. Hoje, devido às considerações a respeito da diversidade, do respeito a diferença não se tem empregado a palavra “normal”, por reconhecer que esse conjunto de atributos ou sintomatologias é pertinente a um contexto, a uma circunstância, a uma cultura e não especificamente ao humano propriamente dito.

ativo de um papel que é normal em seu caso, em função de estruturas físicas, sociais e culturais ou comportamentais.

De acordo com Sasaki (2018), o conceito de deficiência não pode ser confundido com incapacidade, palavra que é uma tradução, também histórica, do termo *handicap*. O conceito de incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. Exemplos: a incapacidade de uma pessoa cega para ler textos que não estejam em braile, a incapacidade de uma pessoa com baixa visão para ler textos impressos em letras miúdas, a incapacidade de uma pessoa em cadeira de rodas para subir degraus, a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações conceituais, a incapacidade de uma pessoa surda para captar ruídos e falas. Configura-se, assim, a situação de desvantagem imposta às pessoas com deficiência através daqueles fatores ambientais que não constituem barreiras para as pessoas sem deficiência.

A questão do número, formalmente, devemos manter a palavra deficiência no singular. Por exemplo: pessoas com deficiência visual (e não pessoas com deficiências visuais). Outro exemplo: pessoas com deficiência intelectual (e não pessoas com deficiências intelectuais). É importante flexionarmos no singular ao nos referirmos à deficiência e/ou ao tipo de deficiência, independentemente de, no idioma inglês, ser utilizado o plural (“*people with disabilities*”, “*people with intellectual disabilities*”) ou o singular (“*people with a disability*”, “*people with an intellectual disability*”). Assim, é incorreto escrevermos, por exemplo: “Fulano tem deficiências intelectuais”, “Sicrano é uma pessoa com deficiências físicas”, “Beltrano é um aluno com deficiências visuais”.

Assim, “pessoa com deficiência” é o termo mais recente sugerido como adequado por Sasaki (2018), consultor da área de Inclusão Social. Agora, o cuidado maior é que o termo “deficiente”, ao ser usado como substantivo, ainda carrega muitas desvantagens, barreiras e limitações dentro de um processo social. O conceito de deficiência ainda não compreendido é recheado de preconceitos e equívocos, o que não possibilita explorar as potencialidades que as pessoas com deficiência possuem.

O cuidado a se tomar é a forma com que nos referimos as pessoas com deficiência e a enxergamos. Se a enxergamos com um sentimento de incompletude

estaremos nos colocando numa posição de completos e aí a exclusão se coloca evidente e não as possibilitamos de serem o que são e não nos percebemos como realmente somos, incompletos. A palavra é fundamental para nos posicionar diante do mundo, ela nos remete as emoções e aos sentidos, por isso o seu conteúdo nos direciona. A deficiência está implícita em nós, pelo fato sermos crescentes no conhecimento e é preciso entender que o que nos define não é o físico, o intelectual e/ou sensorial, mas o que pensamos e o que realmente podemos fazer.

3. Necessidades Especiais

Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) pode ser conceituada como exigências de um determinado indivíduo em decorrência das dificuldades de suas condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano. Deve-se tomar o cuidado para não fazer uso indiscriminado desse termo, pois corre o risco de criar outro sistema de rotulação.

As pessoas com necessidades especiais não necessariamente possuem deficiência; exemplos: pessoas com obesidade, diabetes e tantas outras situações onde as pessoas se veem em situação de atenção e cuidado. Portanto, o termo não é considerado adequado para identificar uma pessoa com deficiência.

Pode-se dizer que uma pessoa com deficiência visual tem necessidades especiais para se movimentar e para participar da vida social, como todas as outras deficiências possuem. A pessoa com deficiência visual necessita do Braille e de outras intervenções para sua mobilidade e comunicação. Assim, o termo necessidades especiais se configura e se contextualiza a partir do que é necessário para a pessoa num determinado momento ter acessibilidade ao mundo em que vive. Todos nós podemos ter necessidades especiais em diversos contextos de nossas vidas, por isso essa terminologia não pode ser usada para identificar uma pessoa com deficiência, ela se aplica a todos nós.

4. Necessidades Educacionais

Duk (2007) diz que a diversidade é inerente à educação e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem às diretrizes gerais de desempenho acadêmico. Tal concepção remete ao entendimento de que todos os alunos apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais – aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida – são inerentes a cada ser humano e têm grande influência nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa.

Muitas das crianças que enfrentam barreiras para aprender e participar da vida escolar são capazes de superá-las rapidamente quando suas necessidades são levadas em consideração e a ajuda compatível é oferecida pela escola e por outros setores sociais. A origem das dificuldades do aluno pode estar situada no âmbito das diferenças pessoais, culturais, sociais, linguísticas, ou, ainda advindas da própria maneira da escola conceber o ensino e a aprendizagem, ou seja, nas suas práticas e concepções pedagógicas.

Segundo Blanco (2002), os diversos grupos sociais, étnicos e culturais dispõem de normas, valores, crenças e comportamentos distintos que, em geral, não fazem parte da cultura das escolas. A discrepância entre a cultura escolar e a cultura destes grupos sociais pode refletir no baixo nível de progresso educacional do aluno e, muitas vezes, no abandono da escola. Glat (2007) aponta que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados. Para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher a todos, as características individuais anteriormente vistas como impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas como relevantes para a adequação do ensino ao aluno e este é o sentido do conceito de necessidades educacionais.

Então, necessidades educacionais são as demandas apresentadas pelos alunos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária pelos sistemas de ensino e por um determinado motivo não conseguem corresponder a perspectiva do desempenho escolar desejado. Para isso, é necessário que a escola tenha estratégias para

sanar tais dificuldades e tenha um apoio de rede oferecido pela comunidade, no caso, locais onde o aluno possa ser acompanhado quando as situações não forem exclusivamente pedagógicas, mas sejam sociais, médicas, psicológicas e outros.

O termo necessidade educacional não pode ser utilizado para identificar uma pessoa com deficiência, pois todos nós, num momento ou outro de nossas vidas não iremos corresponder ao que é proposto pela escola por diversas razões. Portanto, poderemos apresentar necessidades educacionais e necessitaremos de apoio por parte da escola e/ou de outros setores sociais para que as barreiras que nos impedem de aprender a proposta oferecida pela escola/pelos sistemas educacionais sejam derrubadas e nos deem acessibilidade aos objetivos escolares.

5. Necessidades Educacionais Especiais

Existem alunos que, para ter acesso à escola e alcançar bom desempenho em sua aprendizagem, precisam de medidas e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos pela escola à maioria. Trata-se, no caso, dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam estas transitórias ou permanentes.

O conceito de necessidades educacionais especiais teve origem no “Relatório Warnock” (Grã-Bretanha, 1978), o qual afirma que nenhuma criança deve ser considerada ineducável e que a finalidade da educação é a mesma para todos, por ser um bem a que todos têm o mesmo direito. Após destacar que a meta da educação é propiciar uma formação que assegure a qualquer pessoa dirigir sua própria vida e a ter acesso ao mercado de trabalho, o relatório menciona que as crianças encontram diferentes obstáculos em sua caminhada na direção deste objetivo e que para alguns, inclusive, os obstáculos são tão grandes que a distância a percorrer será enorme. Neles, porém, qualquer progresso é significativo.

Especificamente em relação às dificuldades de aprendizagem, o relatório Warnock ressalta que:

Afirmar ter um aluno com necessidades educacionais especiais é dizer que o aluno tem maior dificuldade para aprender do que a maioria das crianças de sua idade, ou, ainda que o aluno tem uma deficiência que

torna difícil a utilização das facilidades que a escola proporciona normalmente. (DUK, 2007, p.13)

Em outras palavras, o Relatório deixa evidente que a presença da deficiência não implica sempre em dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem sem, necessariamente, apresentarem deficiência. Mas, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos que não são utilizados na “via comum” da educação escolar para alunos das mesmas idades.

Segundo as estatísticas apresentadas no documento, é muito grande a proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos – pessoas com ou sem deficiência – encaixam-se na condição de “necessidades educacionais especiais” exigindo respostas educativas adequadas, além de medidas preventivas para evitar que, na escola, os “casos” se originem ou se intensifiquem.

Também se incluem, nessa condição, outros alunos como os que apresentam transtorno global do desenvolvimento e o das altas habilidades/superdotados.

A ênfase desloca-se do “aluno com defeito” para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo aluno.

Essas considerações permitem concluir que diagnosticar a natureza da deficiência, considerando-a como o único critério de abordagem para as desvantagens escolares, “comunica” pouco acerca das necessidades educacionais a serem supridas na escola. Dizendo de outro modo, não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência – enquanto atributo isolado do indivíduo – e as dificuldades de aprendizagem que o aluno enfrenta, pois, a maioria delas é devida às condições educacionais incapazes de suprir-lhe as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência com base orgânica.

Vidal y Manjón (1992, apud DUK, 2007, p.27)) afirmam que o conceito de necessidades educacionais especiais implica:

- Um caráter interativo (tanto depende das características individuais como da resposta educacional);

- Um caráter dinâmico (varia em função da evolução do aluno e das condições do contexto educacional);
- Precisam ser definidas com base nos recursos adicionais por elas exigidos, bem como nas alterações curriculares que se tornarem necessárias;
- Não implicam um caráter classificatório em relação aos alunos, ou seja, são definidas a partir do potencial de aprendizagem e de desempenho.

Esse enfoque representa um avanço em relação às respostas tradicionais do modelo clínico ou da abordagem compensatória que são usualmente disponibilizadas aos alunos que enfrentam barreiras para aprender nas escolas. A definição de necessidades educacionais especiais desloca, portanto, o foco da atenção do problema no aluno para o contexto educacional, ressaltando o fato de que as decisões sobre currículo adotadas pelas escolas, bem como as atividades de aprendizagem propostas, a metodologia utilizada e o relacionamento estabelecido entre a comunidade escolar e seus alunos, exercem fortíssima influência na aprendizagem. Em consequência, o papel representado pela escola é determinante nos resultados da aprendizagem, pois, dependendo da qualidade da resposta educacional, é possível contribuir mais ou menos para minimizar ou compensar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes (DUK, 2007).

De acordo com Rosana Glat (2007), Necessidades Educacionais Especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

O conceito de Necessidade Educacional Especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, por exemplo, alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo constituídos por eles no convívio familiar e social. Também são frequentes, como já mencionado, nos alunos das escolas e sistemas de ensino que oferecem currículos fechados e pouco flexíveis, sobretudo se estes forem pautados em valores e expectativas das camadas homogêneas da população e desvinculados de suas vivências cotidianas.

Necessidades educacionais especiais são, finalmente, apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (Transtorno Global do Desenvolvimento), e com altas habilidades.

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos é importante frisar que necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida. Dois alunos com o mesmo tipo de grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado.

Independentemente da causa, se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele obtem sucesso escolar. Isso não significa que a deficiência esteja “curada”, ou que as condições emocionais, sócio familiares ou culturais do aluno tenham se modificado. Porém, a transformação na prática pedagógica possibilitará que ele tenha um bom desempenho e integração escolar.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades que requerem da escola uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meio para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. (...), trata-se de um conceito amplo: em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola

deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.33).

Um dos principais empecilhos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar comum é o fato de a escola privilegiar, na prática, a ideia de “prontidão”, preparação ou qualificação prévia do sujeito para estar incluído em uma determinada turma, e não as necessidades que ele terá para aprender o que é proposto para os demais alunos dessa turma. Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais que outros de ajuda e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar, pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político.

Necessidades educacionais especiais, portanto, são construídas socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo consequências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo. Indo mais além, alguns autores (GLAT, 1989; 2004; OMOTE, 1994, 2007; AMARAL, 1995, entre outros) argumentam que o próprio conceito de deficiência é socialmente determinado.

A deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo pelas consequências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais (GLAT, 2004, p.56)

Isto, certamente, não significa negar que existam condições orgânicas que tornem o sujeito mais propenso a encontrar dificuldades para aprender. O aspecto que se quer reforçar é que uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar. Alunos com baixa visão podem necessitar de muita ajuda em aulas que são desenvolvidas com base na utilização do livro didático; em aulas onde são usados jogos didáticos com peças maiores e mais coloridas, o aluno não apresentará nenhuma necessidade especial, e trabalhará como os

demais. Professor que utiliza alfabetário de letras móveis para o ensino da leitura e da escrita precisa fazer poucos ajustes para que um aluno com problema motor participe das atividades; mas, se alfabetizam usando a cópia de letra cursiva, por exemplo, eles certamente terão maiores dificuldades.

Não existem, a princípio, necessidades educacionais especiais predeterminadas, nem entre alunos com o mesmo diagnóstico clínico; ao contrário, trata-se de condições interativas e relativas. O caráter interativo surge na relação do sujeito com uma nova aprendizagem. A necessidade educacional especial se manifesta na ação individual e subjetiva de conhecer/aprender um novo “conteúdo” social. O caráter relativo, por sua vez, resulta das condições em que as aprendizagens são efetivadas. Escolas que oferecem acessibilidade em suas dependências, que desenvolvem currículos flexíveis, que estão voltadas às características individuais e sociais da comunidade do entorno, observam um número muito menor de necessidades educacionais especiais em seus alunos com algum tipo de deficiência; conseqüentemente terão menos adaptações curriculares a serem construídas.

De acordo com a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Multieducação:

As necessidades educacionais especiais devem ser entendidas como interativas e relativas porque serão maiores ou menores por força do ambiente social e físico em que se dá a instrução e do sujeito concreto e único que interage com o ambiente e com a proposta escolar (SME–RJ, 1996, p. 195).

Essa mudança de olhar é decisiva, pois ao considerar que as necessidades educacionais especiais se encontram na relação entre o processo de aprendizagem do aluno e a proposta curricular, desviamos o foco de atenção, anteriormente centrado nas dificuldades do aluno, direcionando-o para as respostas educacionais que a escola precisa lhe proporcionar.

6. Considerações

As mudanças de paradigma em relação as condições existências do indivíduo, ao lado dos avanços sociais obtidos no campo dos direitos humanos nos últimos anos, levou à revisão de diversas terminologias, introduzindo modificações nas políticas e nos sistemas educacionais, tendentes à inclusão.

O que se considera substancial na mudança e amplitude dos conceitos é a abertura que se tem visto quando o aluno apresenta alguma dificuldade no espaço escolar, durante o seu percurso educacional. As dificuldades não estão mais centradas no aluno somente, mas todo o contexto é levado em conta, entendendo que o indivíduo é um reflexo das interferências do meio no qual está inserido. Isso muda a perspectiva educacional e social, de um sistema no qual o indivíduo tem que se ajustar a ele, passa-se o sistema a se ajustar as necessidades de cada um. A ordem se inverte e o respeito a todos (as) se evidencia.

Referências

- Associação Brasileira de Esclerose Tuberosa. **Inclusão Escolar**. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.
- DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3Ed. 2. Impressão – Brasília: MEC, SEESP, 2007.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- GALT, Rosana. (org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- IZEQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues. **Necessidades Educativas Especiais a mudança pelo Relatório Warnock**. El Informe Warnock. Revista Siglo Cero, N° 120, Julio - Agosto 1990.
- SME. Proposta Curricular Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ, 1996.

SEEMG. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DIÁLOGOS NÃO ESTABELECIDOS, estudo de caso no município de Cláudio, MG

Sandra Meire Guimarães¹

Maria Márcia Cândida²

RESUMO

Este artigo sistematiza, em uma abordagem qualitativa, os resultados de uma pesquisa exploratória e explicativa que buscou analisar a violência física registrada entre aluno(a)s do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Cláudio, oeste de Minas Gerais. Na pesquisa de campo foram adotadas as técnicas de observação direta e da entrevista semiestruturada e, em alguns casos, estruturada, com gestore(a)s, professore(a)s, aluno(a)s e familiares. A fundamentação teórica do estudo recorre ao(a)s autore(a)s Abramovay e Rua (2003), Abramovay (2006, 2016), Charlot (2002), Soares (2013) e outros. O objetivo da pesquisa foi analisar o fenômeno social dentro, e, fora dos muros escolares. Constatando suas origens na ausência de uma parceria efetiva entre escola e família, cuja situação se agrava à medida que órgãos e instituições de acolhimento e proteção dos direitos das crianças e adolescentes demonstram incapacidade de articulação e de garantia de direitos.

Palavras-chave: Violência, Escola, Adolescentes, Diálogo.

ABSTRACT

This article systematizes, in a qualitative approach, the results of an exploratory and explanatory research that sought to analyze the physical violence registered among students of the 9th grade of elementary school in a public school in the city of Cláudio, western Minas Gerais. In the field research, the techniques of direct observation and the semistructured and, in some cases, structured interviews were used with managers, teachers, students and family members. The theoretical basis of the study refers to Abramovay and Rua (2003), Abramovay (2006, 2016), Charlot (2002), Soares (2013) and others. The objective of the research was to analyze the social phenomenon inside and outside the school walls. Noting their origins in the absence of an effective partnership between school and family, whose situation worsens as organs and institutions of reception and protection of the rights of children and adolescents demonstrate inability to articulate and guarantee rights.

Key words: Violence, School, Adolescents, Dialogue.

¹ sandramgflora@gmail.com

² maria_marciac@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

O artigo propõe uma análise sobre o grave problema social que é a violência na escola. Abramovay e Rua (2003) consideram que a violência na escola não deve ser vista apenas como uma modalidade de violência juvenil, e sim de uma ocorrência que expressa três conjuntos de variáveis: o institucional, o social e o comportamental. Objetivando identificar as possíveis causas da violência na escola, e compreender como as escolas lidam com o problema? Partindo da premissa de que, se a escola é reconhecida como principal espaço de formação cidadã, como ela enfrenta o problema da violência? Que motivos provocam a violência entre alunos? Escola e família estabelecem parcerias para lidar com a violência?

A importância do estudo se reflete na ocorrência do fenômeno, cada vez mais constante, para uma análise das causas e sugestões para combate. Na revisão de literatura, foram consultados diversos autores como Abramovay e Rua (2003), Abramovay (2006, 2016), Barros (2013), Becker (2016), Charlot (2002), Gil (2002), Guimarães (2006), Melo (2013), Priotto; Boneti (2009), Soares(2013). A percepção da violência no meio escolar suscita um olhar diferenciado porque não existe consenso sobre o significado de violência.(ABRAMOVAY e RUA, 2003).

O artigo estrutura-se em uma breve introdução com descrição do tema e o problema de pesquisa. Depois apresenta a fundamentação teórica sobre a violência escolar e as percepções de aluno(a)s, professor(a)s e gestor(a)s sobre as causas da violência. Descreve os instrumentos usados na pesquisa e os resultados observados. Nas considerações finais destaca a importância do estudo para uma cultura de paz e de diálogo.

2. VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência na escola, fenômeno social cada vez mais constante, tem deixado educadores angustiados e familiares cada vez mais preocupados. As escolas, antes consideradas ambiente seguro, hoje são espaços de fúria e agressões. Ainda que a violência não seja algo novo na escola, exemplo disso é o *bullying*, outros tipos de violência passaram a ocorrer na escola, com insegurança para diretores, alunos, professores, funcionários, familiares e sociedade. (PRIOTTO & BONETI, 2009).

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas. Violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e agente os tratam. (CHARLOT, 2002, p. 434).

Dados de uma pesquisa quantitativa coordenada por Abramovay (2016) revelou a situação preocupante de violência sofrida por alunos. Foram entrevistados 6.700 estudantes, de sete capitais brasileiras, cursando entre o 6º ano do ensino fundamental e o ensino médio de escolas públicas. Os resultados mostraram que 42% já sofreram algum tipo de violência, sendo que

Fortaleza e Belo Horizonte apresentam respectivamente dados ainda mais alarmantes, 67% e 66% dos alunos entrevistados disseram já ter sofrido algum tipo de violência na escola (ABRAMOVAY, 2016).

A violência na escola ocorre com intimidações físicas e verbais até a depredação do espaço físico. Portas e janelas quebradas, banheiro entupido, etc.

Na visão de Barros (2012) a violência é um problema social que está presente nas escolas, e se manifesta de diversas formas entre todos os envolvidos. Isso não deveria acontecer, pois a escola é lugar de formação ética e moral dos sujeitos, no entanto, observam-se ações abusivas, nas relações de poder e autoritarismo.

A violência dentro e fora da escola acaba revelando os conflitos nas relações entre classes sociais e no microambiente social dos grupos onde as relações intersubjetivas expressam a conversão de sujeitos em objetos. Sendo assim,“(…) A violência é simultaneamente negação de valores considerados universais: a liberdade, a igualdade, a vida” (KOEHLER, 2008, p. 3). Melo (2010), descreve a violência presente nas ruas das cidades, a violência doméstica, os contrabandos, os crimes de colarinho branco, distanciando a sociedade de uma condição de mais justiça e igualdade.

A escola não é um corpo isolado, para Abramovay (2006), a violência nos estabelecimentos escolares não pode ser pensada a partir de um só enfoque, nem tampouco se deve considerar a escola como vítima, mas como produtora de violências, deve-se pensar a partir de um sentido plural, ou seja, como “violências”. Esse pensamento é encontrado no trabalho de Guimarães (2006), a autora ressalta que a escola não deve ser compreendida como espaço de reprodução da violência que se encontra na sociedade, mas como produtora da sua própria indisciplina e violência.

Para melhor compreensão e análise da violência que ocorre nas escolas, é preciso levar em conta fatores externos e internos, visto que, é preciso condições propícias, tanto para ensinar quanto para aprender. Como fatores externos, as questões de gênero, o espaço social em que a escola está inserida, as relações raciais, a facilidade ao acesso ou uso de drogas, o acesso a bebidas alcoólicas, a segurança nas ruas entorno da escola, a existência de traficantes ou gangues, dependendo da localização da escola. (ABRAMOVAY, 2006). É imprescindível analisar o entorno da escola, verificar o portão de entrada e saída, observar quem passa pela calçada. Lima (2002) considera a experiência de ficar no portão da escola como:

...uma experiência de compreensão do que acontece lá dentro. O panorama que se descortina fora do espaço escolar traz à tona aspectos que talvez nunca tenhamos observado antes: a vida da comunidade, seus costumes, preferências, religiosidade...(LIMA, 2002, p.28).

No aspecto interno, é preciso considerar as regras e disciplinas do projeto pedagógico da escola, a idade, o nível de escolaridade e a série dos estudantes, assim como o tipo de punição usado pelos professores e diretores e a relação entre aluno e professor. Outro fator fundamental é a estrutura física da escola, que também pode influenciar no desenvolvimento do educando, uma vez que ele passa boa parte do tempo na escola, e ela precisa ser um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Observar o espaço escolar é fundamental porque a escola é um ambiente de trocas, e as percepções dos alunos acerca do ambiente escolar são consideradas ao abordar a violência. Dados da pesquisa de Abramovay (2016) indicam que a escola possui características que não despertam interesse nos educando, separada do entorno por muro faz com que os alunos se sintam “presos”, preferindo os pátios.

3. POR QUE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR TEM SIDO ALVO DE VIOLÊNCIA?

As instituições escolares ainda possuem métodos de trabalho ultrapassado, adotam teorias tradicionalistas de aprendizagem, que não despertam interesse no educando, ao contrário, causam desprazer e oprimem os alunos. A forma de punição também é algo questionável, na maioria das vezes os alunos são advertidos, suspensos, expulsos, o que não ajuda a solucionar o problema e resulta em revolta.

Entender as causas da violência é o primeiro passo para seu enfrentamento. Viana (2002) afirma que a violência exige o conhecimento de suas causas, a escola é um espaço sociocultural, no entanto, os professores não estão preparados para lidar com as realidades e cultura dos educandos. As salas de aulas estão se tornando cada vez mais heterogêneas e o professor possui uma linguagem que não consegue atingir seus alunos.

Para Gomes (2003), pensar a diversidade vai além do reconhecimento do outro. As instituições escolares estão enfrentando um grande problema em relação a essa diversidade cultural, visto que, os diretores, educadores e gestores não sabem lidar com essa pluralidade. Realizam o trabalho de forma tradicional, visando apenas seus próprios interesses. Tudo isso causa grande inquietação por parte dos educando que, ao se sentirem excluídos e ignorados, acabam usando da violência como meio de manifestar-se. As relações aluno, professor, diretor e outros atores enquadram-se na chamada violência simbólica ou institucional.

Segundo Mosquera e Stobaus (2004, pag. 92) : “ Grande parte dos problemas das pessoas provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”. Isto significa que uma relação ativa entre aluno, professor, gestor e outros atores é essencial para uma vida saudável dentro e fora do contexto escolar.

A parceria da família com a escola é algo cada vez mais distante, diante da grande pressão que o mundo do trabalho e do consumo exerce sobre todos. E isso acaba influenciando o aluno de forma direta, refletindo nas salas de aulas, nas relações com o outro. Freire chama atenção para: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente” (FREIRE,1996, p. 103).

A UNESCO publicou recentemente no Brasil um estudo de Abramovay *et al.* (2003 *apud* UNESCO, 2004) sobre escolas que inovam nas suas práticas diárias e aponta as escolas que valorizam o diálogo com seus alunos como as mais bem sucedidas.

4. VIOLÊNCIAS E PUNIÇÕES: um diálogo não estabelecido

A investigação realizada busca conhecer um pouco mais sobre a violência física registrada entre alunos no espaço escolar do município de Cláudio, MG, a escolha do 9º ano do Ensino Fundamental se deve ao fato de que os alunos são adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que vivenciam uma fase de descobertas e conflitos.

4.1. Método e Trajetória de Pesquisa

A problematização do tema motivou a decisão pela pesquisa bibliográfica e a escolha da abordagem qualitativa para os levantamentos e análise de um caso ocorrido em uma escola pública da área urbana do município de Cláudio, MG. A estratégia de pesquisa orienta-se pelo estudo de caso que, segundo Yin (2005), é o recurso técnico mais adequado para responder às questões do tipo “como” e “por que”, a partir de evidências levantadas em diagnósticos, entrevistas e observações. Para GIL (2006) o estudo de caso trata-se de um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos sobre fenômenos sociais não controláveis pelo pesquisador. É uma ferramenta utilizada para o entendimento dos motivos que levaram a determinada situação. Yin (2001) afirma que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente.

O artigo trata de uma revisão bibliográfica de autores como Abramovay e Rua (2003), Abramovay (2006, 2016), Barros (2013), Becker (2016), Charlot (2002), Gil (2002), Guimarães (2006), Melo (2013), Priotto; Boneti (2009), Soares(2013) e de uma investigação de campo que iniciou-se com uma pesquisa exploratória nas escolas públicas da área urbana do município de Cláudio-MG, para identificação prévia de violência, possíveis causas e punições recebidas pelos alunos envolvidos. Identificado o caso, foi realizada uma observação em quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e o estudo do aluno de 16 anos, sexo masculino. As entrevistas foram realizadas com a diretora e com três professores das turmas. Também foram entrevistados o Centro de Referência da Assistência social (CRAS) e do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do Município, o Conselho Tutelar e a Delegacia de Polícia de Cláudio, que são órgãos de proteção social e segurança pública.

4.2. Relatos de campo: investigações e análises

Em uma breve caracterização demográfica e educacional do município de Cláudio, dados do IBGE (2010) registram densidade demográfica de 40,86 hab/km² em uma área territorial de 630,706 km². Dados indicam taxa anual de crescimento de 1,36% , passando de 22.520 para 25.771 o contingente populacional, com estimativas em 27.827 em 2015. Dados do censo escolar de 2015 mostram que o município tem 5.280 alunos (INEP, 2015), matriculados na educação básica. O sistema estadual de ensino atende no município, 2.306 alunos de Ensino Fundamental e Médio. A rede municipal 2.781 alunos em creche, educação infantil e Ensino

Fundamental e a rede privada 372 alunos, de creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Para iniciar a investigação sobre a violência escolar nas escolas encontrou-se grande dificuldade de acesso aos casos porque o mais comum é a transferência do aluno envolvido para outra escola e os diretores mostram resistência à investigação. Com a aceitação do diretor a pesquisa foi realizada, houve uma breve observação de quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual situada em um bairro vulnerabilizado. O espaço físico é agradável, possui pátios, quadras, etc. e através da observação, foi identificado um caso de aluno, sexo masculino, 16 anos de idade, com nome fictício Antônio. O diretor e professores entrevistados têm nomes fictícios: Darci, Maria José, Geni e Inês.

Os alunos observados na faixa etária entre 14 e 15 anos, em geral, são bem resistentes às regras, vem de condições sócio econômica baixa e famílias desestruturadas. O entorno da escola é considerado vulnerável, os bairros próximos registram casos de tráfico de drogas e furtos frequentes. A relação da diretora com os alunos é amigável, as supervisoras são mais distantes e mais exigentes.

No livro de chamada constam 30 alunos, apenas 25 são frequentes. Num determinado momento da observação um aluno se aproxima e pergunta se a pesquisadora será professora mesmo. E explica que não é fácil, que muitos professores saem da sala chorando. A diretora bate na porta, cumprimenta a todos, uma aluna diz: “Que saudade”! Os outros começam a “zoar” a menina, dizendo “puxa saco”. Os alunos desafiam o professor durante todo o tempo e nunca se calam.

Na aula de artes foi observada a aplicação de uma pedagogia tradicionalista, que não estimula a criatividade e a reflexão. No horário de Educação Física, uma garota aborda a pesquisadora e conta que é de outra cidade e mora em Cláudio desde janeiro. Perdeu o pai há pouco tempo na cadeia e a mãe segue presa. Ela disse se sentir excluída dentro da escola, que as outras meninas são preconceituosas, não gosta da instituição e as colegas de sala não a deixaram participar de uma dança.

Os alunos têm uma necessidade enorme de encostarem uns nos outros, se esbarram o tempo todo com chutes, tapas na cabeça e beliscões. O professor relata que na sala existe um aluno esquizofrênico que não sabe ler e não faz nada. Durante a aula um aluno se levanta e ataca o outro brincando, porém a brincadeira resulta num tombo, ele levanta e retribuiu com alguns pontapés no colega. O professor interferiu para evitar confusão maior, segundo ele a maioria dos alunos tem pais na cadeia.

O professor de Português relata que aquele 9º ano é considerado o mais difícil da escola, que a violência física e verbal é constante dentro e fora da sala. A média de idade dos alunos é de 14 e 15 anos, porém nessa sala existem alunos repetentes com idade de 16 e 19 anos. Outra turma de 9º ano, segundo o Professor de Português, tem 36 alunos que não conseguem manter silêncio. A sala é cheia, os alunos fazem piadas o tempo todo com a professora, apesar disso conseguem acompanhar e absorver melhor o conteúdo. As aulas são suspensas para um campeonato interno de futebol, depois retornam para aula de Matemática. Os alunos ficam mais atentos.

A turma III com 35 alunos, na aula de História se mostra mais atenciosa e respeitosa, o professor é recepcionado calorosamente, várias alunas o abraçam. No início da aula aplica

uma prova, a turma fica mais tranquila. Procura atender cada aluno individualmente e quando chama atenção dos alunos é firme.

O diretor da escola e os professores entrevistados relataram o entendimento que têm de violência ao serem questionados sobre os tipos de violência praticados na escola; se estão preparados para enfrentar a situação violenta; quais os motivos causadores de violência física; perfil dos alunos que se envolvem com a violência ; estratégias de enfrentamento do problema; violência no entorno da escola e seus reflexos dentro da escola. Os resultados das entrevistas mostram que os professores reconhecem que a violência compreende:

Toda situação que gere desconforto, humilhação ou desrespeito ao direito individual (Darci).

A resposta desse professor entrevistado exemplifica o entendimento geral. Todos compartilham a ideia de que violência pode ser física, psicológica, verbal.

São encontradas formas de violência nos tratos professor/ aluno, direção e supervisão/ aluno, e até direção/ professor, considerando que os estudantes geralmente iniciam com a violência. No nosso contexto há sim ocorrência de muita violência (Darci)

[...] palavrões entre alunos, empurrões, brincadeiras sem graça[...] (Maria José).

[...] é possível identificar principalmente a violência verbal que acontece de forma mais frequente entre os alunos (Geni).

[...] violência física e verbal acontecem bastante (Inês).

Também testemunham a variedade de formas e tipos de violência no cotidiano escolar, todavia não fica claro se os professores e o diretor têm compreensão da violência simbólica ou institucional, cometida pela escola à medida que ela não cumpre seu papel de motivadora, estimuladora e educadora. Segundo informações, não existe acompanhamento dos casos de violência escolar pelo CRAS ou pelo CREAS.

Na observação dos alunos, de suas interações na sala de aula e com os professores registra-se que, à medida que o professor se esforça para estabelecer uma relação de respeito e de atenção ocorre uma reciprocidade e o ambiente fica mais tranquilo, respeitoso e propenso ao processo de aprendizagem.

Num período de dois anos, a Polícia Militar foi acionada três vezes para registrar: depredação do patrimônio, violência física dentro e fora da escola. Dados do número de ocorrências de julho a dezembro de 2016, fornecidas pelo escrivão da polícia civil Euclides Gonçalves da Cunha, indicam um total de 148 procedimentos, que se referem à violência física, verbal, furto, tráfico, de drogas, sendo que “muitos desses adolescentes menores de 18 anos já não frequentam mais a escola”.

O estudo de caso do aluno Antônio foi acompanhado pelo supervisor e diretor da escola. Antônio frequentou a Escola por sete anos, desde o 6º ano, e foi desistente do 9º ano, três anos seguidos. Foram feitas várias tentativas colocando-o em salas diferentes sem resultado. Segundo o supervisor, as figuras masculinas de referência para Antônio são o padrasto, que não tem tempo para ele e o pai, que está preso há algum tempo. O garoto diz que quer ser

igual ao pai, porém já está envolvido com o crime organizado, sendo um “aviãozinho”, como é chamada a pessoa que vende drogas sem ser o dono da mesma, o traficante. Na escola, houve uma grave ocorrência de violência física e envolvimento com drogas que acabou resultando em sua evasão. O supervisor relatou que Antônio se envolveu recentemente em um furto e a vítima do furto o abordou e espancou.

O diretor da escola afirma que a mãe de Antônio é uma trabalhadora de fundição, que já foi chamada inúmeras vezes para comparecer a escola. Em uma delas, a senhora aparentemente cansada e nervosa com a situação, bateu no rosto do filho com um sapato. Sem resultados, ele continuava a provocar brigas dentro da instituição, com alunos e professores. Um dos boletins de ocorrência (BO) solicitado à Polícia Militar pela escola foi por causa de depredação do patrimônio da Escola. A mãe pediu a transferência do aluno por causa do furto cometido, alegando que pessoas de outro bairro manifestaram “desejo de vingança”.

Devido à limitação de tempo, não foi possível avaliar a participação da família na vida escolar dos filhos e a parceria entre escola e família para o enfrentamento da violência. Com sugestão do diretor avaliou-se a frequência de familiares na reunião bimestral quando são entregues os boletins de notas. O 9º ano I apresentou o maior percentual de presença, 75%, seguido pelo 9º ano II, com 57%, depois o 9º ano III, com 48% e, por último, o 9º ano IV, com 27%. Quanto menor a participação de familiares, mais “difícil” é a turma, mais agitada e barulhenta. Ainda que uma das turmas tenha atingido mais de 70% de presença de responsáveis pelo aluno, isso não representa parceria efetiva. Constata-se que, ou os familiares não têm tempo e são omissos, ou não têm autoridade sobre os filhos. O fato é que não há um enfrentamento da situação, nem dentro da escola e nem fora dela, por parte dos serviços de proteção social e segurança pública. Todos os tipos de violência, seja física, verbal, psicológica, simbólica, são cometidos diariamente, e a violência escolar cresce.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um problema que preocupa a sociedade contemporânea, porque a escola deixa de ser um espaço seguro, com atitudes de respeito, amizade, harmonia, integração e socialização e se torna palco de violências verbal, física e simbólica. As abordagens de autores contribuem para uma tomada de consciência, sobre a complexidade do fenômeno e o que pode ser feito para amenizar a violência. Para combater uma cultura de violência é preciso falar de paz.

Neste estudo, feitas as observações e entrevistas foram identificados diferentes tipos de violência na escola, não somente a física, mas também a violência verbal, psicológica e institucional. Concluiu-se que a escola e os órgãos de proteção à criança e adolescente não se fazem presentes e não se articulam no sentido de contribuir para a formação integral de sujeitos éticos e críticos.

O presente artigo salienta a importância do diálogo, como enfrentamento da violência na escola. Por meio do diálogo os seres humanos permitem se conhecer e conhecer o outro. A escola deve enfrentar a violência com firmeza e altivez pedagógica, semeando uma cultura de paz, por meio de estratégias de trabalho que conduzam ao respeito, ao companheirismo, e ao diálogo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO -Brasil, OEI, MEC, 2016.97p.
- ABRAMOVAY, M. RUAS, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. 2003.
- BARROS, Jussara. **A Violência em Sala de Aula**. Acesso em 10 de fevereiro de 2013. <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-x-violencia>.
- BECKER, L. **Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar**. Nova econ. vol.26 no.2 Belo Horizonte May./Aug. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC. 2007.
- CASTRO SANTANDER, A. **Prevenir las violencias: ladeuda de enseñar a vivir com los demás**. Revista americana de Educação. Madrid, v.4, n.38, p.1-6, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. In Revista de Sociologia. Porto Alegre: 2002.
- DEBARBIEUX E. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas** - Brasília 2002.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Art. 22. Lei 8069/90. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10617843/artigo-22-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acesso em: 08/05/2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5º Ed.. ATLAS, 2006.
- GISI, M.L. **Políticas de formação de professores e a violência na escola**. PUC PR, 2008.
- GOMES, C.A. et al. **A formação do professor em face das violências das/nas escolas**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.136, p.201-224, jan./abr. 2009.
- GUIMARÃES, Áurea M. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. In Revista do laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário, Práticas socioculturais e Formação do professor, Campinas: Unicamp, 2006.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310420&search=minas-gerais/pains>. Acesso em 3 mar. 2017.
- KOEHLER, S. M. F. **Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor/aluno** 2008. Disponível em <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacopraxispedagogicas/.pdf> acesso em 31 de janeiro de 2013.

MELO, Elza Machado. **Podemos prevenir a violência**. Brasília DF. 2010. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/podemos_prevenir_violencia_03_12_2010.pdf Acesso em 02 de fevereiro de 2013.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

OLIVEIRA, É.C. S. e MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra**. Psicologia & Sociedade, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola** in Rev. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009

ROYER, E. A. **Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores**. In: Seminário de violências nas escolas: desafios e alternativas: *Anais...* Brasília: Unesco, UNDP, 2003. p.57-78.

SOARES, M.B. **A violência escolar em discurso de professores de escolas públicas e privadas da região metropolitana do Recife**. UFPE – 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VALE, F. F. et al. **Violência na escola a concepção de professores e alunos**. Unesp – Rio Claro, 2007.

VIANA, Nildo. **Escola e violência**. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.