

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO DA VEIGA**

**A FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL NO CURSO DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS DA PUCPR**

**CURITIBA  
2008**

**MARCELO DA VEIGA**

**A FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL NO CURSO DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS DA PUCPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

**CURITIBA  
2008**

**MARCELO DA VEIGA**

**A FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL NO CURSO DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS DA PUCPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**CURITIBA  
2008**

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a Deus, que realizou grandes obras em minha vida e elevou um menino com poucas chances de chegar a uma Universidade em um homem realizado, que tem orgulho de participar de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, e a minha família, meu porto seguro, que tanto fez por mim até hoje.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, pelas realizações que reservou para minha vida. Por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e me dar forças para vencer obstáculos que pareciam intransponíveis.

Aos meus pais, pela dedicação de suas vidas pela minha. Por todas as demonstrações de amor e por estarem comigo em todos os momentos de minha vida. Nada, nem a morte, poderá nos separar. À minha mãe, pelas palavras de incentivo quando pensei em abandonar esta caminhada na dissertação.

À minha esposa, Carla Regina Santin da Veiga, pelo apoio na realização deste trabalho e por apoiar-me em tudo que eu faço, por me amar incondicionalmente e me respeitar, torcendo pela minha vitória. Transfiro a ela também a glória de realizar este estudo.

A meu filho, Otávio Santin da Veiga, ao lado de quem por muitas vezes deixei de desfrutar da verdadeira felicidade, que é demonstrar o amor incondicional que tenho por ele. Você é minha maior inspiração, meu motivo de viver e de lutar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, pela dedicação, paciência e apoio, compreendendo minhas limitações e estimulando minhas potencialidades. Mais que um orientador, levo-o como um grande amigo para toda a vida.

Ao meu amigo, Paulo Sérgio Miguel, professor do curso de Ciências Contábeis da PUCPR, pelo apoio e palavras decisivas para retomar o ânimo e decidir por concluir a dissertação. Suas dicas e ajuda foram essenciais para a conclusão deste estudo.

Graças te dou de todo o meu coração; diante dos deuses a ti canto louvores. Inclino-me para o teu santo templo, e louvo o teu nome pela tua benignidade, e pela tua fidelidade; pois engrandeceste acima de tudo o teu nome e a tua palavra. No dia em que eu clamei, atendeste-me; alentaste-me, fortalecendo a minha alma. Todos os reis da terra te louvarão, ó Senhor, quando ouvirem as palavras da tua boca; e cantarão os caminhos do Senhor, pois grande é a glória do Senhor. Ainda que o Senhor seja excelso, contudo atenta para o humilde; mas ao soberbo, conhece-o de longe. Embora eu ande no meio da angústia, tu me revivificas; contra a ira dos meus inimigos, estendes a tua mão, e a tua destra me salva. O Senhor aperfeiçoará o que me diz respeito. A tua benignidade, ó Senhor, dura para sempre; não abandones as obras das tuas mãos. (Salmo 138)

## RESUMO

Este estudo situa-se no âmbito da linha de pesquisa História e Política da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR. O presente trabalho tem aporte na discussão sobre a redução da desigualdade social nos países em desenvolvimento, principalmente no Brasil, e o papel da Universidade nesse processo. O estudo enfoca a contribuição do curso de Ciências Contábeis, caracterizado pelo atendimento aos anseios do mercado de trabalho, da PUCPR, na formação do compromisso social de seus discentes. O estudo dedicou-se a responder: Como a estrutura do curso de Ciências Contábeis da PUCPR, a formação e atuação do seu corpo docente contribuem para a construção da percepção do compromisso social? e: Qual a percepção do aluno do curso de Ciências Contábeis da PUCPR em relação à formação do compromisso social inerente ao curso? O objetivo geral da pesquisa foi identificar a formação do compromisso social no curso de Ciências Contábeis da PUCPR. Para atender a este objetivo, a pesquisa teve como objetivos específicos: 1) Compreender se a estrutura do curso de Ciências Contábeis da PUCPR e a atuação dos seus professores contribuem para a formação do compromisso social nos seus alunos; 2) Identificar a percepção do aluno de Ciências Contábeis da PUCPR em relação à formação do compromisso social do referido curso e; 3) Identificar a percepção do aluno do curso de Ciências Contábeis da PUCPR como agente participativo das políticas públicas, inclusive de inclusão social. O motivo principal da escolha deste tema foram os questionamentos inerentes a esta sistemática decorrentes de minha prática como docente do curso de Ciências Contábeis da referida instituição. Foi aplicado um questionário composto de 25 questões, com alternativas de respostas fechadas, a turmas de primeiro, sexto e sétimo períodos do referido curso, em um total de 85 alunos. Os principais autores que serviram de aporte para o estudo foram: Poulantzas, 1985; Demo, 1993; Faleiros, 1995; Franco, 1996; Vasconcelos, 1996; Coutinho, 1996; Castel, 1998; Pereira, 1998; Nossa, 1999; Castells, 1999; Meyer Jr., 2000; Mazzotti Filho, 2001; Novaes, 2003, Boneti, 2004; Buvinic, Mazza e Deutsch, 2005; Cattani e Boneti, 2006. Os resultados obtidos demonstram que os alunos, apesar de conceber que o curso e a instituição têm programas voltados à formação do compromisso social, não conseguem identificar-se e participar do processo de inclusão. Apesar de apoiarem as ações, não fazem parte de movimentos e programas de inclusão e visualizam as políticas públicas como meios de promover acesso a bens e direitos e não vêem a profissão contábil como diretamente ligada à formação de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Inclusão social; Exclusão social; Universidades brasileiras; Curso de Ciências Contábeis; Compromisso social.

## ABSTRACT

This study falls within the line of search History and Politics of Education, the Graduate Program in Education of PUCPR. This work has input in the discussion on the reduction of social inequality in developing countries, mainly in Brazil, and the role of the University in that process. The study focuses on the contribution of the course of Science Accounting, characterized by attention to the expectations of the labour market, PUCPR, in shaping the social commitment of their students. The study devoted himself to answer: How the structure of the course of Sciences of Accounting PUCPR, training and performance of its faculty contribute to building awareness of the social commitment? and: What is the perception of the student of the course of Sciences of PUCPR Accounting for the training of social commitment inherent in the course? The general objective of the research was to identify the training of social commitment in the course of Sciences of Accounting PUCPR. To meet this goal, the search was to specific objectives: 1) Understand that the structure of the course of Science Accounting PUCPR and performance of their teachers contribute to the formation of social commitment in their students, 2) identify the student's perception of PUCPR of Science in Accounting for the training of social commitment of the way and, 3) identify the student's perception of the course of Science Accounting PUCPR as an agent of participatory public policy, including social inclusion. The main reason for the choice of this theme were the questions inherent in this systematic from my practice as a teacher of the course of Science Accounting of that institution. It applied a questionnaire composed of 25 questions, with answers of alternatives closed, the classes of the first, sixth and seventh periods of the course, for a total of 85 students. The main authors who served as a contribution to the study were: Poulantzas, 1985; Demo, 1993; Faleiros, 1995; Franco, 1996; Vasconcelos, 1996; Coutinho, 1996; Castel, 1998; Pereira, 1998; Our, 1999; Castells, 1999; Meyer Jr., 2000; Mazzotti Son, 2001; Novaes, 2003, Boneti, 2004; Buvinic, Mazza and Deutsch, 2005; Cattani and Boneti, 2006. The results show that students, even of designing a course and institution that have programs geared to the training of social commitment, can not identify themselves and participate in the process of inclusion. Despite support the actions, not part of movements and programmes of inclusion and view their public policies as a means of promoting access to goods and rights and not see the accounting profession as directly linked to the formation of public policies.

**Keywords:** Social inclusion, social exclusion; Brazilian universities; Course of Science Accounting; social commitment.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 DA CONCEPÇÃO DE ESTADO À FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>16</b>
2.1 ALGUNS CAMINHOS DAS CONCEPÇÕES DE ESTADO .....	16
2.1.1 O papel do Estado e as políticas públicas .....	20
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE CIVIL E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	24
<b>3 CLASSE SOCIAL, EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL .....</b>	<b>31</b>
3.1 A NOÇÃO DE DESIGUALDADE SOCIAL ADOTADA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	36
3.2 INCLUSÃO SOCIAL E ENSINO SUPERIOR .....	43
<b>4 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CURSOS VOLTADOS AO MERCADO DE TRABALHO: CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS .....</b>	<b>50</b>
4.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA DIANTE DAS MUDANÇAS NA SOCIEDADE .....	50
4.2 SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS VOLTADOS AO MERCADO DE TRABALHO .....	52
4.3 O PROFISSIONAL CONTÁBIL FRENTE À FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	60
<b>5 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA PUCPR .....</b>	<b>63</b>
5.1 A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ .....	63
5.2 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES .....	69
5.3 O PERFIL DOS DISCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E DA PUCPR.....	83
<b>6 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL.....</b>	<b>86</b>
6.1 O PERFIL DOS ALUNOS RESPONDENTES .....	86
6.2 CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS SOCIAIS E PROGRAMAS DE INCLUSÃO SOCIAL E DA CIDADANIA .....	89
6.3 PAPEL DA PUCPR E DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL .....	92
6.4 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	95
6.5 A PERCEPÇÃO DO ALUNO QUANTO AOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	97
6.6 CONSIDERAÇÕES QUANTO AOS RESULTADOS OBTIDOS.....	99
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos de Ciências Contábeis da PUCPR.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A – Programas sociais de responsabilidade do Governo Federal ....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO B – Tabela 1 - Aquisição de conhecimento (cursos certificados) ....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO C – Tabela 2 – Docência .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO D – Tabela 3 – Atuação como participante .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO E – Tabela 4 – Produção Intelectual .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os debates e discursos quanto ao processo de inclusão social na América Latina estão cada vez mais fortes. Como exemplo disso, podemos destacar a 30ª Conferência Regional da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação – FAO – que ocorreu no mês de abril de 2008, em Brasília, com a finalidade de discutir a melhor distribuição de acesso aos alimentos e programas voltados à agricultura (LOURENÇO, 2008). No mês de maio de 2008, ocorreu o Fórum de Ministros do Desenvolvimento Social “Nuestra Mirada”, na cidade de Chapadmalal (Província de Buenos Aires), na Argentina.

Decorrente destes debates, programas sociais e políticas públicas voltadas a este processo vêm sendo implantados sistematicamente. Segundo Paranaguá (2007), na Argentina, três programas sociais vêm sendo implementados. O primeiro, o plano de "segurança alimentar", é destinado às populações ameaçadas pela fome ou pela desnutrição. Ele beneficia 1,3 milhão de argentinos, que recebem ajuda de 40 a 100 pesos (de cerca de R\$ 22 a R\$ 55) por mês. O segundo programa está dirigido às famílias pobres, que recebem uma quantia situada entre 185 e 305 pesos (entre R\$ 102 e R\$ 169) mensais (dependendo do número de filhos). Esse "plano famílias" diz respeito a 1,3 milhão de lares. Por fim, um terceiro programa atribui uma pensão a 700.000 pessoas de mais de 70 anos que não dispõem de nenhuma aposentadoria.

O Brasil dispõe de trinta e quatro (ANEXO A) programas sociais de responsabilidade do Governo Federal, de acordo com informações contidas no anexo A obtidas no *site* do governo do Brasil. Esses programas estão sendo implementados nas áreas de educação, cultura, esportes, saúde, transportes, dentre outros.

Em matéria sobre programas sociais, Revista Época (2008) informa que o sucesso da implantação no Brasil faz com que países, como Moçambique, utilizem o modelo destes programas sociais. Os dois programas sociais que o país vai utilizar são o “Pintando a Liberdade”, em que presidiários produzem bolas, e o “Segundo Tempo”, que estimula a prática de esportes entre alunos da rede pública. A ministra Coordenadora do Desenvolvimento Social do Equador, Nathaly Celi, por sua vez, confirmou para o início de junho sua viagem ao Brasil, onde quer conhecer, em

detalhes, os programas brasileiros, em especial o “Bolsa Família” e os “Centros de Referência da Assistência Social” (CRAS), também conhecidos como Casas das Famílias. (ÉPOCA, 2008)

Neste processo de consolidação das políticas públicas na América Latina, a Educação Inclusiva passa por mudanças de paradigmas, modificando a visão quanto ao excluído. A Educação Inclusiva busca proporcionar as condições necessárias para o excluído aprender, e não o vê como incapaz e que necessite de privilégios. O Programa Universidade para Todos – PROUNI – é um exemplo disso, visto que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – como critério de avaliação dos candidatos. Os discentes inclusos por meio deste programa também não têm nenhum privilégio, ou turma especial na qual terão uma abordagem diferenciada.

Diante destas discussões, pode-se identificar a necessidade da criação de desenvolvimento técnico-científico e social que contribua para políticas sociais eficazes, com a finalidade de reduzir a desigualdade e a exclusão. Isso decorre da amplitude na qual as políticas sociais estão implantadas. Dados da 30ª Conferência Regional da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação – FAO (2008) – revelam que 800 milhões de pessoas sofrem com a fome no mundo, sendo que 25 mil delas morrem todos os dias. (LOURENÇO, 2008).

As Instituições de Ensino Superior – IES – não estão alheias a estas discussões, ao contrário, são fundamentais para este desenvolvimento técnico-científico e social. Decorrentes dos estudos nos meios acadêmicos, as políticas sociais tendem a um maior nível de sucesso e autonomia, fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade sem desigualdade social.

Para Amaral (2003, p. 12), “não há possibilidade de nação soberana, sem autonomia científica e tecnológica. Não há possibilidade de inserção justa na sociedade internacional, na globalização, como se diz agora, sem soberania”.

Segundo Gadotti (2000, p. 43), faz-se necessário desenvolver uma escola cidadã, voltada para a formação da cidadania ativa e a educação para o desenvolvimento. No que tange à formação para a cidadania, propõe a inclusão dos brasileiros nas tomadas de decisão nas instâncias de poder institucional. Quanto à educação para o desenvolvimento, acredita que esta é o pressuposto ao crescimento sustentável.

Por outro lado, o simples desenvolvimento de arcabouço teórico não é

suficiente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. As IES têm papel fundamental também no desenvolvimento do compromisso social dos seus discentes. Diante disso, estas instituições têm um grande desafio, que é criar meios para desenvolver o compromisso social não só nos cursos de cunho sociológico, mas também nos cursos de cunho mercadológico, que até então tinham pouca ou nenhuma identidade com o social.

Ao buscar compreender o distanciamento entre um perfil de curso voltado ao mercado e o compromisso social que é alvo de discussões e aparece como sendo uma forma de reduzir a desigualdade social, propõe-se analisar quais as causas desse distanciamento e desenvolver meios para reduzi-lo.

Durante a prática profissional desenvolvida como docente do curso de Ciências Contábeis de uma universidade confessional, percebe-se que a maioria das IES não tem encontrado estratégias de desenvolvimento do compromisso social. Ao mesmo tempo, é importante uma visão participativa de todos na área educacional, seja como discente, docente ou administrador universitário. Não basta compreender o processo de inclusão sem, no entanto, perceber-se como indivíduo comprometido.

Este comprometimento incentiva a crítica quanto ao estado das coisas, inclusive no que tange às próprias iniciativas. Uma vez contextualizada a situação, os agentes envolvidos podem extrair os problemas e criar mecanismos para enfrentá-los.

A partir do exposto, realizou-se uma pesquisa objetivando responder às seguintes questões: 1) Como a estrutura do curso de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR –, a formação e atuação do seu corpo docente contribuem para a construção da percepção do compromisso social dos alunos? 2) Qual a percepção do aluno do curso de Ciências Contábeis da PUCPR em relação à formação do compromisso social?

A partir de tais questionamentos, o objetivo desta pesquisa é identificar o processo de formação do compromisso social no curso de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Para isso, foi necessário: 1. Compreender se a estrutura do curso de Ciências Contábeis da PUCPR e a atuação dos seus professores contribuem para a formação do compromisso social nos seus alunos; 2) Identificar a percepção do aluno de Ciências Contábeis da PUCPR em relação à formação do compromisso social e; 3) Identificar a percepção do aluno do curso de ciências contábeis da PUCPR como

agente participativo das políticas públicas, inclusive de inclusão social.

A presente pesquisa justifica-se pelos questionamentos inerentes a esta sistemática, decorrentes de minha prática como docente do curso de Ciências Contábeis da referida instituição.

Minayo (1993, p. 23), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Richardson (1985, p. 70) destaca que “em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos”.

Demo (1990, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa adotada é explicativa. Foi utilizada a pesquisa explicativa, pois segundo Gil (1991, p. 46), tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

Analisando um fenômeno no âmbito das ciências sociais, segundo Gil (1991), requer o uso do método observacional. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, Gil (1991) envolve a pesquisa bibliográfica, *ex post facto*.

Desta forma, pretende-se aplicar o método qualitativo sem, no entanto, abandonar o método quantitativo. Ambos têm sua importância e é impossível aplicar o método qualitativo sem utilizar os dados obtidos pelo método quantitativo.

Porém, sendo uma investigação voltada às ciências sociais, é necessário investigar a correlação entre variáveis, para que seja possível controlar um leque maior destas variáveis e para isso faz-se necessário empregar técnicas estatísticas. Segundo Richardson (1985, p. 71), “esse tipo de estudo deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno”.

O estudo fundamenta-se na dialética proposta por Hegel (2003), na qual as

contradições transcendem-se, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

A pesquisa foi realizada utilizando-se a pesquisa bibliográfica para uma melhor compreensão dos estudos realizados anteriormente quanto ao tema proposto. Foi realizada também a análise documental, visto a necessidade de compreensão quanto à matriz curricular e aos documentos que regulamentam o ensino de contabilidade no Brasil e particularmente na PUCPR.

Para avaliar a compreensão dos alunos do curso de Ciências Contábeis da PUCPR, objeto de estudo desta pesquisa, foi aplicado um questionário composto de 25 questões, com alternativas de respostas fechadas. A pesquisa é quantitativa no que tange a mensurar as ocorrências de respostas quanto aos questionamentos e qualitativa no que tange à análise da percepção dos alunos acerca da sua formação em relação ao compromisso social. Trata-se de uma pesquisa *ex post*, visto que os alunos já estão inseridos no ensino superior.

Visto que as questões eram compostas de alternativas de respostas fechadas, foi possível coletar os dados e tabulá-los, com análise realizada pelo percentual de ocorrências em cada alternativa. Devido à complexidade do tema e o tempo restrito da pós-graduação *strictu sensu* ser apenas de 2 anos, não foi possível entrevistar ou obter nenhum depoimento dos alunos.

O universo de pesquisa compreendeu alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis da PUCPR. Foi aplicado o questionário para duas turmas de primeiro período do Câmpus Curitiba, uma de sexto período também do Câmpus Curitiba e uma de sétimo período do Câmpus São José dos Pinhais, em um total de 85 alunos. A participação dos alunos foi voluntária, sendo que os alunos preencheram termo de consentimento quanto ao uso dos dados obtidos.

No primeiro capítulo, buscou-se identificar a concepção do Estado e seu papel na formação das políticas públicas, bem como o processo de formação dessas políticas públicas e seu direcionamento. O objetivo foi compreender alguns caminhos das concepções de Estado, para analisar qual o seu papel e influências que sofre na formação de políticas públicas. Ainda, objetivou-se compreender como são formadas as políticas públicas, como são direcionadas pelo Estado e como os organismos internacionais e não-governamentais, além da sociedade civil, interferem na sua

formação.

No segundo capítulo, o objetivo foi analisar conceitos inerentes a classes sociais, exclusão e inclusão social e possibilitar a discussão quanto à noção de desigualdade social, bem como inclusão social e as IES. O objetivo principal é criar um referencial teórico para a discussão da formação da responsabilidade social, visto que não se pode criar compromisso social sem compreender essas questões.

O terceiro capítulo trata das universidades brasileiras, do perfil dos cursos voltados ao mercado e especificamente do curso de Ciências Contábeis, objeto principal desta pesquisa. A finalidade principal é compreender o contexto das universidades brasileiras, como são delineados os cursos voltados ao mercado e qual é a matriz curricular e o planejamento pedagógico que envolve o curso de Ciências Contábeis.

O quinto capítulo dedica-se a analisar a percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis da PUCPR quanto à formação do compromisso social. Com base no questionário aplicado e análise dos percentuais de ocorrência das respostas, foi possível traçar um perfil dos respondentes e compreender como o curso de Ciências Contábeis desenvolve o compromisso social nos seus discentes.

A prática profissional como docente da PUCPR, o embasamento teórico analisado e a análise documental, além dos questionamentos realizados junto aos alunos têm como finalidade criar mecanismos para compreensão do desenvolvimento do compromisso social nos alunos visto que a temática vêm sendo cada vez mais inerente em uma sociedade com tantos problemas e com um grau de desigualdade muito alto.

## 2 DA CONCEPÇÃO DE ESTADO À FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Em face da complexidade das relações sociais, bem como dos arranjos sociais apresentados na sociedade moderna, faz-se necessário compreender o processo de formação das políticas públicas. Cabe compreender como o Estado atua nesta formação, como está estruturado e como sofre influências na determinação das políticas públicas, para que possamos traçar um paralelo entre a atuação do Estado e a formação da responsabilidade social, objeto de estudo desta pesquisa.

Iniciaremos esta análise buscando compreender qual o papel do Estado na formação das políticas públicas. Depois, será analisado como são formadas as políticas públicas e como sofrem influências da sociedade civil, e de organismos internacionais, ainda analisando como os organismos não-governamentais estão atuando na formação das políticas públicas.

O objetivo desta análise é criar um referencial teórico que fundamente a discussão da formação da responsabilidade social dos indivíduos, com participação na formação das políticas públicas e promovam uma sociedade sustentável.

### 2.1 ALGUNS CAMINHOS DAS CONCEPÇÕES DE ESTADO

A primeira análise a ser realizada está relacionada ao foco do Estado. Discute-se, neste primeiro momento, como o Estado pode direcionar suas políticas públicas. Essas políticas estarão voltadas ao todo, à sociedade, ou ao indivíduo? Ainda, o Estado tem influência determinante sobre todos os fatos da sociedade ou esta mesma sociedade é capaz de interagir e promover a ordem natural das relações sociais?

Novaes (2003), ao analisar a história das nações, explicita que a evolução desde o Estado de direito natural defendido por Aristóteles (1977) até o estado moderno, de cunho capitalista e neoliberalista, tem o poder legitimador da classe dominante. Esse poder vem da época grega, quando a Lei já se apresentava exclusora, dos diferentes e dos que não possuíam conhecimento. O Estado exerce, nesta época, papel de garantir a manutenção do poder na mão de poucos. O direito



natural defendido por Aristóteles (1973) defendia a desigualdade da natureza humana.

Para o autor, no Estado romano, já era trabalhado o papel do indivíduo, enquanto para os gregos o Estado era o ente principal, já se admitia no direito romano o papel do indivíduo, sem, no entanto, prover o Estado como centro dos esforços e das decisões. O Estado continuava sendo o ente determinante na distribuição de poder e classes.

Ao tratar do conceito de estado-nação e de etnocentrismo, Novaes (2003) diz que destes resultam também os conceitos de centro e de periferia. Assim, a periferia busca o modelo de desenvolvimento social do centro, ou da classe dominante. Sempre que indicadores apresentarem igualdade entre os centros e as periferias, pode-se afirmar que a igualdade social começa a ser exercida. Porém, o que esquecemos é que a periferia tem aspectos distintos, tem necessidades distintas.

Para a periferia ter acesso aos postos de saúde, por exemplo, nas sociedades desenvolvidas, é um ótimo indicador, mas ter acesso a uma rede de TV digital pode não representar um avanço coerente às necessidades.

A política aristotélica, informa Novaes (2003), é essencialmente unida à moral, porque o fim último do Estado é a virtude, isto é, a formação moral dos cidadãos e o conjunto dos meios necessários para isso. O Estado é moral por natureza, estimula a atividade moral individual. A política, contudo, é distinta da moral, porquanto esta tem como objetivo o indivíduo, aquela a coletividade. A ética é a doutrina moral individual, a política é a doutrina moral social.

Hobbes (1993) demonstra interesse pelos problemas da sociedade quando coloca um Estado de natureza, onde os indivíduos vivem isolados e em luta permanente, vigorando a guerra de todos contra todos ou "o homem lobo do homem".

Rousseau (1978) trata da concepção sobre o Estado de natureza, onde os indivíduos vivem isolados pelas florestas, sobrevivendo com o que a Natureza lhes dá, desconhecendo lutas e comunicando-se pelo gesto, pelo grito e pelo canto, numa língua generosa e benevolente.

Para Hobbes (1993) e Rousseau (1978), o sentido de luta entre fracos e fortes vigora. O Estado civil surge, criando-se o poder político e as leis. Com a formação da instituição pública, surgem as políticas públicas. O Estado de natureza

dá espaço ao estado das ciências humanas e vemos indivíduos e não Estado como principal foco.

Em contraponto, Keynes (1996) destaca um Estado regulador da economia, implementando serviços sociais e promovendo alternativas à falta do pleno emprego. No modelo Keynesiano, o Estado busca garantir demanda para o consumo, assim como amenizar os impactos que os trabalhadores assalariados e suas famílias estão submetidos numa sociedade capitalista.

Este Estado de bem-estar contribui para o crescimento econômico e para a redistribuição de renda. Segundo Keynes, com uma melhor distribuição da renda, é possível um maior nível de consumo, aquecendo a economia e propiciando maior desenvolvimento social. Ao Estado também se faz necessário atribuir o papel de provedor da prestação de serviços de saúde, educação, previdência e assistência social.

Ainda segundo Novaes (2003), o positivismo revela um Estado mais ausente, deixando o indivíduo em evidência, propiciando maior autonomia. Por meio do positivismo, estimula-se o desenvolvimento do indivíduo e a cidadania. O Estado garante os pressupostos básicos à manutenção da sociedade, mas a regulação de poder e de distribuição de renda fica a cargo da iniciativa privada. Surge então a burguesia, que influenciou a estrutura rígida do Estado, delineada no seu modo de atuação, transformando, assim, a sociedade em uma sociedade capitalista.

Este movimento neoliberal ocorre na América Latina nas décadas de 80 e 90 sob a justificativa de redução do poder legitimizador do Estado a grupos detentores do poder. A Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL (2003) – por meio do relatório intitulado “Pobreza e mercados no Brasil: uma análise de iniciativas de políticas públicas”, destaca que os governos, por muito tempo, promoveram políticas protecionistas que beneficiavam os mais ricos e os detentores do poder, em contraponto ao desenvolvimento do mercado e a promoção de uma livre iniciativa que traria oportunidade a todos.

Um dos principais argumentos para se justificar a introdução de políticas econômicas neoliberais nos anos 80 e 90 no Brasil e em outros países em desenvolvimento, notadamente os da América Latina, era que tais reformas corrigiriam distorções dos mercados provocadas por políticas protecionistas e regulamentações que beneficiavam, essencialmente, os industriais e as classes média e alta. O argumento era que a introdução de políticas como a abertura dos mercados traria maior eficiência econômica com conseqüente

criação de comércio e elevação do emprego dos indivíduos ligados às atividades agrícolas, extrativismo e recursos minerais, que são atividades normalmente arroladas como aquelas em que os países em desenvolvimento têm maior vantagem comparativa. Como conseqüência, haveria criação de emprego e redução da desigualdade e da pobreza nos países em desenvolvimento que promovessem tais políticas. A literatura empírica, no entanto, não corrobora essa hipótese. (ARBACHE, 2003, p. 30).

Em um Estado voltado ao neoliberalismo, as políticas sociais governamentais são compensatórias, na medida em que tentam proporcionar, aos indivíduos excluídos, meios para poder exercer a livre iniciativa. São normalmente políticas voltadas aos que não usufruem do progresso social por falta de oportunidades estruturais do governo.

Surge o Estado da sociedade do conhecimento legitimado pela ciência. Nesse Estado, os detentores do conhecimento têm seu poder garantido, para que a sociedade mantenha-se em constante evolução. Com o desenvolvimento da tecnologia e da sociedade da informação, surgiram novos problemas sociais.

Com o surgimento da abertura da economia internacional, aumento dos financiamentos internacionais, o Estado sofre novas influências, reestrutura-se como competidor mundial. O Estado deixa de ser apenas provedor do bem-estar, mas busca ser competidor no mercado mundial, garantindo demanda de produção e posteriormente de renda aos seus indivíduos.

A partir da década de 90, ocorre uma elevação significativa da influência das agências internacionais nos países considerados em desenvolvimento, articulando e orientando as políticas públicas. Contribuindo com empréstimos financeiros para movimentar o mercado, estipula metas às políticas públicas e sociais, em especial à educação, pois os empréstimos somente são concedidos com a anuência dos países atendidos. Neste caso, influem mediante a cooperação e a intervenção.

Na Declaração sobre Educação para Todos (1990), no artigo X, item I, fica clara a necessidade de mobilização de organismos internacionais. Segundo o artigo, fazem-se necessários recursos dos países ricos para a promoção da igualdade social no mundo, para que todos os países possam, assim, contribuir com seus conhecimentos e experiências para uma sociedade mais desenvolvida e justa.

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações económicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades económicas.

Com base no exposto, podemos identificar o Estado vigente como resultante das ações da sociedade civil e de organismos internacionais, regulando as relações entre os indivíduos, de maneira que não permita ações ilegais, mas que também não interfira diretamente nesta sociedade. Busca o bem-estar, pensando na sociedade como um todo, mas ao mesmo tempo contempla os indivíduos, para defesa dos menos favorecidos.

### 2.1.1 O papel do Estado e as políticas públicas

Compreender o papel do Estado na formação das políticas públicas contribui para contextualizar qual a relação entre este Estado e a sociedade civil, quais as influências desta sociedade na ação do Estado e como este conduz o foco das políticas públicas. Mais do que uma simples identificação dos agentes envolvidos na formação das políticas públicas, permite compreender como as relações entre esses agentes se traduzem nestas.

Segundo Pereira (1998, p. 25), “A reflexão sobre o Estado e suas formas de regulação social permite recolocar na agenda intelectual e política da atualidade um tema clássico das ciências sociais: o das relações (recíprocas e antagônicas ao mesmo tempo) entre Estado e sociedade civil”.

Uma contribuição importante para a compreensão do papel do Estado é a desenvolvida por Poulantzas (1985). Para o autor, o Estado é mais que o concentrador do poder, é onde ocorrem as lutas de classes e é nesta discussão que sociedade se estrutura. Segundo Poulantzas (1985, p. 17), o aparelho do Estado “não se esgota no poder do Estado”.

Influenciado pelas teorias marxistas, Poulantzas (1985) reconhece que o Estado não é totalmente autônomo e que a luta de classes faz com que o Estado elabore políticas públicas diferentes do que faria sem esta influência. O autor identifica o Estado como o resultado do poder das classes. E essas classes são representadas no Estado segundo seus diferentes níveis de poder. Quanto maior o nível de poder, maior será a participação, maior será a influência e maior será a dominação.

A obra de Poulantzas (1985) deixa claro, também, que o Estado, apesar de receber influências do poder econômico, mantém sua autonomia. Para ele, o

Estado é um agente autônomo, que ao mesmo tempo recebe influência das classes dominantes, mas não é resultado único da ação destas.

...a determinação, em última instância, da estrutura do todo pelo econômico não significa que o econômico aí detenha sempre o papel dominante. Se é verdade que a unidade, representada pela estrutura com dominante, implica que todo o modo de produção possui um nível ou instância dominante, de fato o econômico só é determinante na medida em que atribui a esta ou aquela instância o papel dominante, isto é, na medida em que regula o deslocamento da dominância devido à descentralização das instâncias. (POULANTZAS, 1985, p. 14).

Dentro dessa linha de pensamento, Poulantzas (1985) analisa que o Estado está dividido em duas estruturas: a estrutura rígida do Estado e a estrutura flexível do Estado. A primeira constitui-se em um conjunto de normas, regras e valores de uma nação, baseada em normas e com poder legitimado na Lei, como discutido anteriormente. Na segunda, o Estado é responsável pela formação das políticas públicas, mas também recebe influência da sociedade civil.

A estrutura rígida, para Poulantzas (1985), é responsável pela burocratização e seu poder é legitimado pela sociedade civil. Neste nível, o Estado pode desenvolver políticas públicas contrárias aos interesses de determinadas classes, a fim de defender aos interesses a longo prazo, ou seja, a perpetuação do sistema como um todo.

Como exemplo, tem-se o processo de desapropriação para a reforma agrária no Brasil, visto o desenvolvimento do processo de biocombustíveis e o aumento no preço dos alimentos. Pressupõe-se que o Estado analise qual é o melhor destino das terras, visto o bem-estar de todos e não de uma minoria.

Cabe ao Estado garantir os direitos sociais, os direitos civis e políticos que juntos formaram a cidadania<sup>1</sup> plena. Enquanto as políticas sociais atendem aos direitos sociais, as políticas públicas atendem também aos demais direitos e, portanto, esta cidadania torna-se mais ampla.

Em síntese, o modo de o Estado tratar as diferenças, não as considerando como tais, mas no sentido de as homogeneizar a partir de um padrão referencial do momento, pode excluir de vez parte da população do contexto social constituído, como é caso do direito à participação na esfera produtiva e dos direitos sociais básicos, como o acesso à escola. (BONETI, 2006, p.

---

<sup>1</sup> “(...) a concessão de cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade prática de exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o status do cidadão não está ao alcance de todos que os possuem.” (BARBALET, 1989, p.13).

78).

Pereira (1998) avalia o Estado como provedor do bem-estar, como parte da estrutura rígida dele, que não recebe influência, e também reconhece que outra parte deste Estado sofre modificações pelo contexto que está inserido:

A de que o Estado não é um fenômeno unívoco, isto é, igual ou idêntico em todos os momentos históricos e em todos os contextos socioculturais e, por isso, não expressa um conceito universal e absoluto. Isso vale para o chamado Estado de Bem-Estar (Welfare State), que, de regra, é considerado uma instituição unívoca em todos os países capitalistas industrializados. (PEREIRA, 1998, p. 25).

Nesse sentido, Pereira (1998) concebe um Estado interventor devido à crescente evolução das demandas sociais, que não seriam reguladas pelo mercado, e que acabariam por sucumbir todo o processo:

Para dar conta das crescentes demandas sociais – advindas, principalmente, da ‘questão social’, então desencadeada – a que se viu obrigado a responder, o Estado capitalista, até por uma questão de sobrevivência, renunciou à sua posição eqüidistante de árbitro social para tornar-se francamente interventor. (PEREIRA, 1998, p. 25).

Na estrutura rígida e autônoma estão concentrados os pressupostos essenciais à promoção do bem comum e da ordem da sociedade. Sobre esta banda rígida do Estado, as influências pouco têm poder, visto que a modificação desta estrutura resulta em um novo modelo de Estado e de sociedade.

Nesta estrutura rígida de que trata Poulantzas (1985), a impossibilidade de conciliar os interesses de classes conflitantes resulta na aplicação da Lei, de maneira coercitiva, para garantir o bem-estar comum. Neste mesmo sentido, para Hegel (2003), a Lei garante ao ser individual a liberdade, ao mesmo tempo em que determina critérios para a ação conjunta deste indivíduo aos demais. Coutinho (1999), ao analisar a obra de Gramsci, compreende o indivíduo diretamente ligado ao coletivo, então cabe ao Estado este poder coercitivo para garantir o interesse do todo e, assim, garantir o bem-estar individual.

Na estrutura flexível tratada por Poulantzas (1985), os interesses da classe dominante também influem no processo. A classe dominante faz parte da sociedade civil, mas trabalha em seu próprio interesse. Há uma divisão interna desta classe dominante, que irá participar do Estado conforme seu nível de poder na hierarquia destas relações de classe.

A existência da estrutura flexível não é pressuposto para dominação, uma vez

que a existência desta estrutura flexível possibilitará a existência de uma arena de discussões que proporcione a participação de todos. Kant (1969) valoriza a igualdade entre os homens, onde a ética é a decisão de todos resultante da discussão entre iguais. Assim era formada a ética universal, da discussão em uma assembléia de iguais, e como resultado do consenso.

Dentro dessa análise sobre a relação entre o Estado e os indivíduos, Coutinho (1996), ao analisar as obras de Marx, compreende que a formação das políticas públicas é um processo resultante da luta de classes. Sem esta luta de classes decorrente da produção, não há meios para agir em sociedade. Para ele, a burguesia exerce poder sobre o Estado, buscando manter seu estado de poder, por meio do capital. Sem que haja uma luta de classes, a burguesia cria um Estado corrompido, sem que este exerça seu real papel de desenvolver o Bem-Estar.

Segundo Smith (1983), cabe ao Estado garantir os direitos individuais, sem interferência direta na vida pública e não exercer influência nas políticas da economia da sociedade. O Estado só interfere na economia da sociedade quando esta solicitar sua interferência. Isso só ocorre quando se faz necessário um instituto de poder maior, capaz de grandes movimentos sociais. Na esfera pública, interfere nas questões de direito dos indivíduos, propiciando um ambiente favorável à livre iniciativa.

(...) deixe-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e faça com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas. (SMITH, 1983, p. 47).

Para Friedman (1977), cabe o Estado promover as condições necessárias à iniciativa privada e livre, criticando a intervenção estatal nas esferas da vida em sociedade:

(...) só há dois meios de coordenar as atividades de milhões. Um é a direção central, utilizando a coerção a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos a técnica de mercado. (FRIEDMAN, 1977, p. 87).

Castells (1999) discute o papel do Estado diante da evolução tecnológica. Para ele, o Estado tem função estratégica no desenvolvimento da sociedade em rede, ligada pela tecnologia. O papel do Estado é de intervenção, para promoção ou não da evolução desta sociedade em rede. Para ele:

O que deve ser guardado para o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados. (CASTELLS, 1999, p. 31).

Desta forma, podemos dizer que o papel do Estado é contribuir para o bem comum e a justiça social e não garantir os interesses de uma minoria que detém o poder. As influências que sofre, sejam internas ou externas, acabam por delinear muitas de suas políticas públicas, visto que também é formado por uma estrutura flexível, como bem trata Poulantzas (1985), mas suas políticas não são apenas resultado dessas influências. O Estado, ao estruturar-se para garantir as políticas públicas voltadas ao bem comum e à justiça social a longo prazo, aceita as influências que busquem este mesmo objetivo.

## 2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE CIVIL E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O Estado implementa e provém a manutenção da ordem pública mediante tomadas de decisões que, por muitas vezes, são influenciadas pelos organismos internacionais e até por organismos não-governamentais. O surgimento e a consolidação dos organismos não-governamentais ao mesmo tempo em que reduzem o papel do Estado, fazem pressão para que este atue segundo seus anseios e premissas.

Além do aumento das ações de organismos não-governamentais, a abertura de ações por parte das empresas também é crescente. Empresas buscam melhorar sua ação na sociedade por meio de programas de responsabilidade social. Na Europa, por exemplo, empresas que respeitam o meio ambiente e promovem programas de benefícios efetivos aos seus colaboradores tendem a conseguir aumento nos resultados das suas receitas. Isso porque entre duas empresas com preços e ofertas parecidas, os consumidores tendem a optar pelas empresas com maior responsabilidade social. Atualmente, os indicadores de responsabilidade social são a Demonstração de Valor Adicionado – DVA – e o Balanço Social.



É recente a incorporação da idéia de responsabilidade social à prática das grandes empresas brasileiras. Hoje é muito comum que empregados graduados dediquem, voluntariamente, uma parte de seu tempo livre para ações junto a populações pobres, sobretudo no meio urbano. A partir de meados dos anos 1990 diversas empresas publicam – além de seu balanço contábil – um balanço social que relata os investimentos das empresas na luta contra a pobreza. Estes investimentos são uma referência capaz de valorizar o próprio nome da empresa. Existe um selo, por exemplo, referente às empresas que garantem não empregar trabalho infantil. A existência de cursos universitários de especialização para a gestão de organizações do Terceiro Setor mostra também um campo importante para a atuação empresarial. (ARBACHE, 2003, p. 273).

Arbache (2003) exemplifica a evolução da idéia de responsabilidade social por meio das empresas que exploram produtos dependentes da preservação da biodiversidade, bem como na área de cosméticos e medicamentos. Como exemplo, temos a Mercedes-Benz, que vem utilizando a palha de coco na fabricação de assentos de veículos.

Ao analisar a influência dos organismos internacionais, Cattani e Boneti (2004) compreendem que as políticas públicas não são resultantes apenas das ações de organismos internacionais, visto que existe a pressão dos microagentes internos, mas a elite dominante mundial representada pelos organismos internacionais, ou países desenvolvidos, colabora para a determinação das políticas públicas, até porque as elites internacionais mantêm controle sobre as agências internacionais de financiamento. Nesse sentido, Cattani e Boneti (2006, p. 59) dizem que “um dos importantes agentes determinantes das políticas públicas nacionais são as elites internacionais. Isto é, entende-se que existe uma correlação de forças no plano global (internacional) que interfere na definição das políticas públicas nacionais”.

Além disso, temos outros grupos, advindos da sociedade civil – Organizações Não-Governamentais – ONGS –, que também lutam pela apropriação de recursos públicos. A sociedade civil tem o papel de efetivadora, e seu papel é muito importante.

Analisando a ação das ONGs, Boneti (2004) corrobora com a idéia de que estas possam assumir o papel do Estado em muitas situações, principalmente no papel de promover a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Com a menor participação do Estado, as ONGs que antes tinham o papel de opositoras aos planos tomados pelos governos, passam a ser parceiras, influenciando inclusive na formação das políticas públicas.

Os movimentos sociais também acabam por influenciar na ação do Estado à medida que as necessidades dos excluídos ficam cada vez maiores. Isso ocorre sempre que as necessidades dos indivíduos excluídos ganham a conotação de classe. Boneti (2004, p. 61) explica essa condição ao afirmar:

Os movimentos que congregam as lutas sociais em defesa de segmentos menos protegidos da sociedade também cumprem seus papéis nesta correlação de forças procurando sempre angariar benefícios desta correlação de forças. A partir da análise de Gohn (1997), observa-se que as lutas sociais adaptam-se às mudanças instituídas com o passar dos tempos no jogo da correlação de forças que se institucionaliza entre os vários segmentos sociais e políticos. Na década de 80, por exemplo, as lutas sociais se caracterizavam mais especificamente no sentido de buscar um canal de participação de grupos organizados entre a sociedade civil, como associações de bairro, etc., em geral ligados à ala da Igreja Católica. Nesse período a atuação dos movimentos sociais tinha uma conotação de classe, de defesa dos segmentos da população marginalizados pelos benefícios das políticas sociais.

Outro setor que influencia o trabalho do Estado é o intelectual, ou dos técnicos inseridos nos organismos de financiamento, ou até mesmo de pesquisa e desenvolvimento. Com relação à ação destes técnicos e intelectuais, Boneti (2004) afirma que não estão inseridos apenas na elite econômica, mas estão presentes entre os pesquisadores universitários, por exemplo, e estão comprometidos na afirmação do ideal político e econômico de cunho liberal.

A sociedade nos moldes atuais é voltada ao capitalismo, aos meios de produção, à especialização do trabalho e ao tecnicismo. A sociedade que se relaciona em rede busca aumentar sua capacidade de prover e disseminar informações. Este modelo de sociedade premia os que conseguem gerar resultados e exclui os demais. Alheio muitas vezes a esses anseios estará o Estado, que se preocupa com o bem-estar de todos.

Castells (1999), quando trabalha a sociedade em rede, apresenta quatro aspectos: primeiro a compreensão do Estado no desenvolvimento econômico e tecnológico, que contrapõe a idéia dos neoliberalistas e impõe ao Estado papel ativo no contexto da sustentabilidade da nação. Quando relata o Estado como provedor do desenvolvimento econômico e tecnológico, transfere a ele o papel da educação, da formação das políticas públicas e do aprendizado tecnicista.

O segundo aspecto é o da centralidade da tecnologia da informação. Uma sociedade em rede só funciona se todos os membros possuírem a informação necessária. Voltamos aqui ao papel inclusor da informação, mas que vem sendo

usado como ferramenta de exclusão.

O terceiro aspecto considera o refinamento da teoria sociológica, articulando o modelo de produção ao modelo de desenvolvimento. Para ele, quando todos adotam um modelo de desenvolvimento baseado no modelo de produção, sabemos que todos os componentes trabalharão em conjunto para que o resultado final seja satisfatório.

E, finalmente, trata da caracterização da sociedade informacional como uma sociedade em rede, com a morfologia social definida por uma topologia em forma de rede. Este último aspecto resume as demais idéias, integrando todos os componentes e transformando as informações em insumos e resultado final do processo.

O Estado influencia a sociedade civil e ao mesmo tempo sofre influência desta. Nesse sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. São, antes disso, resultantes de uma pressão das entidades internacionais, não-governamentais e governamentais.

As experiências práticas das ONGs e de outras entidades voltadas para atividades econômicas com populações vivendo em situação de pobreza são fundamentais para se conhecer a realidade e o funcionamento dos mercados em que os pobres se inserem e os fatores limitadores da sua atuação nos mesmos. No entanto, a enorme variedade de projetos localizados e a precária produção de documentação são um obstáculo para se conhecer melhor essas experiências. A grande importância de muitas das experiências das ONGs é que elas procuram promover mudanças que estejam ao alcance das famílias envolvidas. Ou seja, procura-se introduzir meios que aumentam a renda de forma significativa a partir de pequenas transformações produtivas e investimentos modestos que valorizam as atividades econômicas por elas exercidas, explorando as potencialidades das atividades econômicas das comunidades. Nessa mesma linha encontram-se inúmeros projetos de fomento do cooperativismo e associativismo, e projetos de desenvolvimento sustentável e de valorização dos recursos naturais. Como destaca Sachs (2002), são as inovações sociais e organizacionais que estão no centro das mudanças que levam às transformações técnicas e econômicas capazes de alterar as condições de vida dos pobres. (ARBACHE, 2003, p. 50).

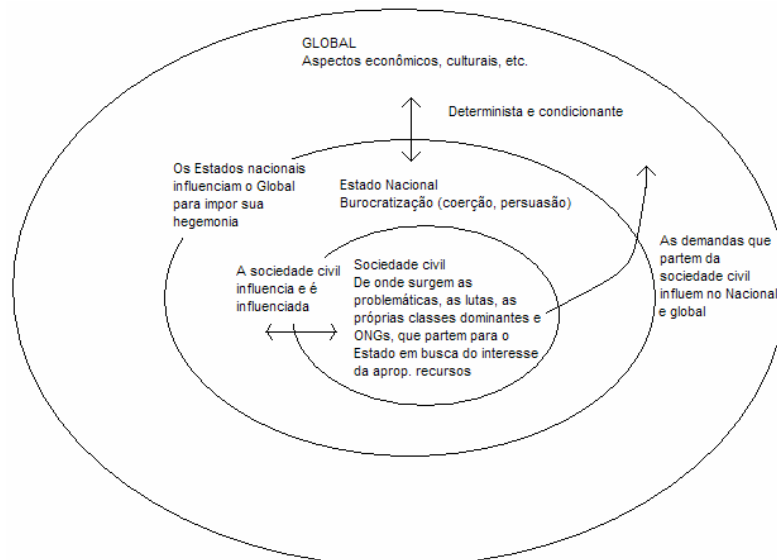
As políticas sociais são planos voltados principalmente à redução da desigualdade. Buscam dar oportunidades e infra-estrutura para que os indivíduos tenham igualdade para trabalho, saúde, cidadania e outros requisitos básicos.

Quanto aos papéis exercidos pelos agentes descritos anteriormente, Boneti (2004) diz que a formação das políticas públicas ocorre de maneira que os agentes exerçam diferentes papéis, mesmo que fictícios, e que esses agentes agem em

nome da lei, da verdade, e muitas vezes também em nome da própria vontade. A interação ocorre, segundo Boneti (2004), desde o presidente do FMI até a diretoria de uma escola da periferia. Com isso, ele deixa claro que por menor que seja a interferência dos agentes, todos têm papéis definidos na formação das políticas públicas, dentro do modelo de Estado liberal.

Isso significa dizer que uma política pública, da elaboração a sua operacionalização, envolve uma rede de micropoderes (como explica Foucault), contribuindo com o fortalecimento e interesses específicos de cada instância do poder. Por exemplo, dinheiro liberado para capacitar os professores, todos os docentes devem fazer um curso de capacitação, e a escola (ou as Secretarias do Estado e do município) têm um prazo determinado para aplicar os recursos. Com isso a direção local, na última instância de poder por onde passa a política pública, também exerce o seu papel e barganha vantagens pessoais ou para o seu grupo compromissado. (BONETI, 2006, p. 72).

Podemos observar na figura 1 a influência dos agentes na formação das políticas públicas. A sociedade civil influencia e é influenciada pela ação do Estado Nacional. Por meio das políticas públicas delineadas, terá ou não seus interesses garantidos. Para isso, busca interferir na formação delas. Os Estados Nacionais buscam influenciar as políticas internacionais, para garantir a hegemonia e recebem influência por meio das políticas econômico-sociais, culturais, entre outras.



**Figura 1 – O processo de formação das políticas públicas**

Fonte: Aula do Prof. Dr. Lindomar W. Boneti no programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da PUCPR – 24/04/2007

A crescente ação das ONGs e suas experiências positivas, o aumento da responsabilidade social das empresas e a pressão da sociedade sobre o Estado

para que sejam efetivadas ações para estimular a capacidade de geração de renda dos mais pobres pode gerar um conjunto de contratos localizados entre o Estado e estes agentes em torno de objetivos focados na alteração dos ambientes que bloqueiam o acesso dos mais pobres a melhores condições de mercado.

Exatamente por isso, o Estado é apenas um dos atores na construção de oportunidades capazes de melhorar a inserção social dos mais pobres. Quando se torna ator único tende a provocar distorções gravíssimas, que resultam em clientelismo político, com custos fiscais insuportáveis. A noção tão difundida de que o Estado brasileiro possui uma dívida social com os mais pobres contém perigosa armadilha: a de inibir a discussão a respeito do formato institucional que deve assumir a luta contra a pobreza no Brasil. Até aqui, conforme este trabalho procurou destacar, muito se avançou na localização dos mais pobres e em destinar-lhes, sem intermediários, recursos a que fazem jus a título de aposentadorias e outras formas de sustentação de renda. Houve também algum avanço – embora, é o que se viu neste trabalho, tópico, localizado e nunca massivo – na organização de alternativas inovadoras nas relações dos pobres com os mercados. O desafio agora está em um novo passo nas políticas de luta contra a pobreza cuja questão central deve ser: de que maneira transferir recursos para regiões e famílias pobres de forma a estimular a revelação de suas capacidades produtivas e a manifestação destas capacidades em mercados promissores? (ARBACHE, 2003, p. 276).

No Brasil, faz-se necessário integrar o Estado aos demais organismos, não-governamentais e internacionais, estimular a responsabilidade social das empresas de forma que todos possam interagir e reduzir as desigualdades sociais. A luta contra a pobreza por meio de grupos de ação, formados principalmente por grupos de municípios, ou de regiões, fortalece medidas que não sejam tão específicas, que garantam resultados apenas para pequenos grupos, e nem tão universais que não atendam a necessidades distintas. Também é necessário integrar os demais agentes da sociedade, inclusive para garantir recursos para tomar ações efetivas.

Esta integração, além de garantir o provimento de recursos, garante um maior controle destes, já que os organismos não-governamentais e internacionais têm maior influência do meio empresarial nos controles executados, e assim, maior eficácia deles.

Além disso, é preciso que as ONGs ampliem seu campo de ação, inserindo mais grupos sociais e diversificando suas ações. Quanto mais desigual a sociedade, menos capacidade de formar grupos ela tem e, portanto, suas políticas públicas necessitam visualizar esta pluralidade.

Os projetos necessitam ser aprovados não pelo grau de precariedade em que está a população nos quais eles serão inseridos, mas sim pelo seu mérito. Em uma

população com graves problemas sociais, qualquer plano estabelecido poderá resultar em modificações positivas, mas em longo prazo a efetivação fica comprometida. Assim, os planos serão promovidos apenas quando realmente forem bem elaborados e garantir estabilidade e igualdade em longo prazo.

### 3 CLASSE SOCIAL, EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A principal função das políticas públicas é promover o bem-estar comum. Essas políticas públicas têm grande relevância na formação de uma sociedade justa, sem exclusões, onde todos os indivíduos possam ter condições iguais de provimento da sobrevivência, do bem-estar e da participação ativa dos arranjos sociais. Porém, na sociedade atual, ainda nos deparamos com um grau de exclusão muito alto, com distribuição de renda desigual e com problemas sociais graves, diante do grau de evolução das ciências e da sociedade como um todo.

Por esse motivo, faz-se necessário compreender como a exclusão social é formada, como os conceitos são discutidos e quais as melhores formas de analisar estes conceitos para promover uma sociedade que promova a dignidade.

Incluir socialmente os mais pobres significa dar-lhes dignidade, propiciar recursos para uma alimentação adequada e para suas necessidades básicas, zelar pela proteção de seus direitos, assegurar uma política de assistência social, de segurança alimentar e nutricional, por meio de uma rede de proteção e promoção social, na perspectiva de consolidação do exercício pleno de democracia. Significa, sobretudo, saldar a grande dívida social por meio de um projeto de nação calcado na emancipação do nosso povo, tendo cada cidadão as condições para assumir efetivamente a condição de sujeito da sua própria história e da história do país. (CAMPOS, 2007, p. 11).

O termo inclusão social tem sido alvo de muitas discussões, sejam elas no âmbito do direito público, por meio da promoção de programas públicos de inclusão e promoção da igualdade social, seja mediante organismos não-governamentais, empresariais ou não, ou programas de responsabilidade social.

No entanto, muitos conceitos inerentes ao processo de inclusão ainda são mistificados, ou são pouco compreendidos, levando à elaboração de programas que não contribuem para o efetivo exercício da cidadania.

Nas palavras de Campos (2007), citadas anteriormente, percebe-se uma clara conotação de compensação na elaboração das políticas públicas de inclusão. Esta política de compensação é decorrente da necessidade de reduzir rapidamente a desigualdade social, devido aos movimentos não-governamentais que vêm crescendo.

Deixa-se de lado a efetividade dos programas, mas sim a necessidade de suprimir problemas anteriores decorrentes de políticas públicas errôneas. Por isso, é

muito importante compreender estes termos, para analisar como essas políticas públicas podem ser modificadas para uma maior contribuição ao exercício da cidadania e do bem-estar de todos.

Hoje, os conceitos de classe social, desigualdade, inclusão e exclusão ainda são carregados de preconceitos ou são criados por visões das classes dominantes. Por esse motivo, neste capítulo, faz-se necessário compreender esses termos para que possamos responder às questões de pesquisa e ao objetivo geral do estudo.

Uma vez que a proposta deste estudo é analisar o processo de inclusão, faz-se necessário compreender os conceitos que o norteiam. O processo de inclusão faz parte das discussões do debate contemporâneo quando se fala sobre educação. Ao mesmo tempo em que vivemos a era do conhecimento, que nos tornamos uma sociedade em rede, deparamo-nos com um número cada vez maior de pessoas excluídas deste contexto. Esse processo de exclusão supera o âmbito da simples acessibilidade e depara-se com o problema da formação para a cidadania.

Para Castel (1998), a estratificação social e as desigualdades sociais são resultado das dinâmicas de dominação e conflitos sociais, refletidos principalmente na questão salarial. Essas dinâmicas de dominação podem ser resultantes do modelo educacional, do modelo de produção ou das heranças sociais da sociedade. Os conflitos sociais, por sua vez, são responsáveis pela estratificação quando sabemos que um grupo se sobrepõe ao outro por meio da força ou da legitimização do seu poder.

No Brasil, apesar do grande número de etnias, a estratificação social decorrente das heranças sociais da sociedade escravista ainda permanece presente. Assim, mulheres e negros ainda sofrem preconceito no mercado de trabalho, são excluídos. Outros fatores, como educação, idade, setor de atividade, também servem de desculpa para a exclusão social.

A discriminação no mercado de trabalho por gênero e raça tem potencial efeito sobre a pobreza. Soares (2000) investiga o diferencial de salários por raça e por gênero e encontra que um homem negro típico ganha um salário/hora 22% menor que o de um homem branco. Mulheres negras, por sua vez, ganham, em média, 49% menos, enquanto as mulheres brancas ganham 33% menos. Logo, haveria imensa discrepância de renda por raça e gênero no Brasil. Soares investiga se o hiato de salários resulta do diferencial de características produtivas e não produtivas, como educação, região, idade, vínculo empregatício e setor de atividade. (ARBACHE, 2003, p. 34).



Ao definir classe social e desigualdade social, Castel (1998) argumenta que ambas são diferentes da exclusão social. Pessoas de uma mesma sociedade são classificadas conforme os bens que possuem e, assim, em um mesmo bairro, podemos ter categorias de casas diferenciadas, com classes sociais distintas, e dessa forma a estratificação social. Desigualdade social são as disparidades enormes existentes nas mesmas categorias socioprofissionais (na mesma classe social) outrora homogênea. Para ele, o termo exclusão social não é correto e por consequência “excluído” também seria uma denominação errônea, porque ele entende que é uma concepção negativa e abstrata dos fenômenos de dissolução social.

Conclui que ninguém está separado do social, não existe algo fora do social. Sugere uma reflexão sobre os conceitos de classe social e desigualdade social antes de declará-los obsoletos e substituí-los por exclusão social.

O Relatório de Pobreza e Mercados no Brasil (CEPAL, 2003), demonstra que mesmo com nível de escolaridade igual, atributos profissionais homogêneos, mulheres e negros recebem menos do que homens e brancos. A pobreza acaba sendo legitimizada pela discriminação. Assim, “Na medida em que a pobreza concentra-se em famílias chefiadas por mulheres e por não brancos, a discriminação seria uma imperfeição associada à pobreza” (ARBACHE, 2003, p. 34).

O conceito de classe social é definido como cada um dos grupos de pessoas que têm a mesma função, os mesmos interesses, a mesma condição numa sociedade, ou a mesma situação no sistema de produção.

Ao analisar os conceitos de exclusão social e inclusão social, Buvinic, Mazza e Deutsch (2005) destacam a importância da multidisciplinaridade desses conceitos na determinação das políticas públicas sociais:

Os conceitos de exclusão e inclusão social ressaltam a forma pela qual os benefícios do desenvolvimento, as redes de interação social e a participação política são distribuídos de maneira desigual. O enfoque multidimensional desses conceitos e sua ênfase nos processos social, político e econômico são inovações bem-vindas na análise da desigualdade social e na formulação de políticas econômicas e sociais. Isso posto, um simples fato deve ser destacado: na América Latina, a exclusão social se manifesta mais claramente na desigualdade persistente na distribuição de renda, o que leva a uma pobreza pior do que sugere o nível de desenvolvimento da região. Tem havido poucos sinais de avanço nas últimas décadas, e até mesmo francos retrocessos. (BUVINIC; MAZZA; DEUTSCH, 2005, p. 33).

A lógica da exclusão apóia-se na lógica das classes. Uma vez que estratificamos/classificamos, definimos a extensão dos termos que, por possuírem um critério comum, são equivalentes entre si quanto a esse critério. Assim, são membros de uma sociedade em rede aqueles que se equivalem e contribuem entre si. Essa estratificação, definida por Castel (2003) como desafiliação, quem autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o determinante.

Analisando a relação de classes, Coutinho (1996) analisa a dinâmica da correlação de força entre as classes e a formação das políticas do Estado:

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado (de qualquer Estado concreto) poderão refletir interesses entre si conflitantes (COUTINHO, 1996, p. 39 e 40).

O grau de instrução é outro mecanismo de desigualdade social. Em estudo realizado pelo IBGE, em 2007, sobre os indicadores sociais do Brasil, ficou constatado que os indivíduos com maior período de acesso às instituições de ensino são aqueles que possuem maior renda. As oportunidades de acesso são restritas a um grupo que legitima seu poder também por meio da educação.

Com o objetivo de verificar a existência de uma correlação positiva entre rendimento e anos de estudo, observou-se a média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais de idade tendo como parâmetro os quintos de rendimento familiar per capita. Constatou-se uma média maior de anos de estudo para aqueles situados entre os 20% mais ricos na distribuição de renda do País. Enquanto no primeiro quinto (os 20% mais pobres) as pessoas tinham 3,9 anos de estudo, essa média era de 10,2 no quinto superior. Tais resultados evidenciam uma clara situação de desigualdade de oportunidades, mostrando a necessidade de políticas de distribuição de renda mais efetivas que venham a proporcionar melhores oportunidades educacionais para a população de baixa renda. No Nordeste, a média de anos de estudo para as pessoas pertencentes ao primeiro quinto era extremamente baixa - 2,9 anos, contra 5,0, no Sudeste; 8,1 anos para aqueles situados nos 20% mais ricos, contra 10,8, no Sudeste - confirmando os aspectos das desigualdades regionais existentes na sociedade brasileira. (IBGE, 2007).

Ao analisar a questão da desigualdade social, Faleiros (1995, p. 33) diz que a distribuição de renda é a base da desigualdade social. A desigualdade de acesso à educação e à qualificação permite que a oferta e a remuneração do trabalho sejam restritas, aumentando cada vez mais a lacuna entre o proletário e o

capitalista.

Outra forma de trabalhar o conceito de desigualdade é no acesso desigual a um bem ou direito. Em termos de sociedade, desigualdade é a limitação do indivíduo em ter acesso aos direitos de cidadão. Todo aquele que não tem os direitos básicos garantidos é vítima da desigualdade. A pobreza está ligada então a outras formas de privação, como acesso aos serviços públicos, índice de mortalidade, violência. Para exemplificar, segundo dados trabalhados por Arbache (2003, p. 122), “Mesmo que as taxas de eletrificação do país como um todo sejam elevadas, um quarto dos pobres ainda vive sem acesso à eletricidade”.

A luta de classes e o sindicalismo podem promover a redução da desigualdade social na visão de Faleiros (1995). Por meio dessa luta, os indivíduos formam grupos fortes, capazes de medir forças com o poder capitalista e “É a partir da união indissolúvel dos processos de produção e de consumo, das lutas urbanas e sindicais que se pode vislumbrar a autonomia relativa de cada processo e as distintas determinações das necessidades” (FALEIROS, 1995, p. 37).

Quanto à origem da desigualdade, Rousseau (1978) diz que o amor do bem-estar é a causa das ações humanas, sejam coletivas ou individuais:

Instruído pela experiência de que o amor do bem-estar é o único móvel das ações humanas, achou-se em estado de distinguir as raras ocasiões em que o interesse comum lhe devia fazer contar com a assistência dos seus semelhantes, e as mais raras ainda em que a concorrência lhe devia fazer desconfiar deles. No primeiro caso, unia-se a eles em rebanho, ou quando muito por uma espécie de associação livre que não obrigava a ninguém e que só durava enquanto havia a necessidade passageira que a havia formado. No segundo, cada qual procurava tirar suas vantagens, ou pela força aberta, se acreditava poder, ou pela astúcia e sutileza, se se sentia mais fraco. (ROUSSEAU, 1753).

No Brasil, o mercado de trabalho pode ser um entrave à redução da desigualdade. Alguns analistas defendem que o mercado brasileiro é injusto, e mesmo que sejam promovidas políticas públicas voltadas ao acesso da educação, por exemplo, o mercado encontrará outras formas de exclusão, como, por exemplo, a inserção ocupacional. Outros, porém, acreditam que o mercado brasileiro tem amplas condições de promover esta igualdade e que é flexível e eficiente.

No Brasil, o funcionamento do mercado de trabalho tem sido motivo de intenso debate entre analistas e políticos. O ponto principal do debate é o grau de flexibilidade do mercado. Uma das visões defende que o mercado de trabalho brasileiro é flexível e eficiente. A segunda visão defende que o mercado de trabalho é segmentado e injusto. Evidências a favor da primeira visão normalmente são atribuídas a uma relativamente baixa taxa de

desemprego, ao pragmatismo dos sindicatos, à existência de um baixo salário mínimo e elevada taxa de rotatividade. Partidários da segunda visão sustentam que o mercado de trabalho não funciona bem e apontam a alta taxa de informalidade, elevada frequência de litígios em tribunais do trabalho, alta desigualdade de salários e o alcance limitado das leis trabalhistas e intervenções do governo para ajudar os trabalhadores desempregados e em dificuldades. (ARBACHE, 2003, p. 22).

O Brasil, com base nas experiências internacionais de sucesso, como o exemplo mexicano, vem implementando programas sociais voltados ao atendimento escolar, promovendo a saúde familiar e propiciando acesso à educação. Porém, ainda existe uma grande lacuna entre os mais ricos e os mais pobres. Nesse caso, o Estado foca na visão da desigualdade como restrição de acesso aos meios de subsistência e direitos de cidadania, e deixa o conceito de distribuição de renda em segundo plano.

### 3.1 A NOÇÃO DE DESIGUALDADE SOCIAL ADOTADA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A classe dominante não enxerga a desigualdade social, imaginando ser possível atingir os direitos sociais por meio das instâncias judiciais. Primeiro, faz-se importante definir igualdade, desigualdade e pobreza.

A noção de igualdade e desigualdade passa a ser extremamente jurídica. Fundamenta-se na relação entre a pessoa e a organização da sociedade civil, quem é, qual o papel exercido no grupo social, quanto ganha, etc. Não é levado em conta o aspecto histórico, nem um contexto social mais amplo.

Boneti (2004, p. 58), ao analisar a noção da desigualdade social, coloca-nos a seguinte questão: mesmo estando em maioria, o pobre é o desigual e não o rico. Assim, a noção de desigual acaba por refletir o indivíduo que não atende ao modelo ideal.

A negatividade imbuída na noção da desigualdade nasce dos parâmetros que se estabelecem para determinar uma condição social julgada “digna” para o sujeito social. Neste caso, a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. A diferença entre um e outro sujeito social acaba sendo associada,

tanto pelo imaginário social quanto pelas instituições públicas, com o ser do sujeito em lugar do estar. Isto é, deixa de ser uma condição passageira do sujeito social para se constituir numa condição perene, ou até numa qualidade ou numa racionalidade. Esta construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais. (BONETI, 2004, p. 58).

Analisando a questão da desigualdade, Boneti (2004) compreende o conceito de desigual como resultado da diferença entre o padrão estabelecido como ideal e o padrão dos indivíduos em determinada sociedade. Enquanto todos os indivíduos estão inseridos em um grupo homogêneo, mesmo que pobre, não há desigualdade, ou pelo menos, noção de desigualdade. Porém, ao serem comparados a um grupo com elevado nível de consumo, acabam sendo taxados como excluídos.

Mesmo estando em maioria, em relação ao padrão, são indivíduos excluídos. O estabelecimento do conceito de igualdade, segundo Boneti (2004, p. 58), “não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito do padrão, que na nossa sociedade capitalista é imposta pelas classes dominantes”.

Outro ponto quanto à noção de desigualdade é a legitimização dos pobres quanto ao poder dos ricos sobre eles. A forma como o excluído percebe-se como excluído também merece atenção. Para muitos, o acesso aos direitos mais básicos pode significar que são seres “iguais” e não se percebem como excluídos de outra gama de benefícios sociais. Assim, uma pessoa com os direitos mínimos pode não se perceber como pobre. Boneti (2004) trata deste aspecto quando explica:

O primeiro aspecto constatado em relação à questão do ser pobre é que se tem uma diferença fundamental no discurso referente ao ser pobre, dependendo da condição social do entrevistado. As pessoas entrevistadas situadas em uma melhor condição de vida, fora da condição de pobreza, especialmente as pessoas mais escolarizadas, como é o caso de professores, estudantes de pós-graduação, médicos, advogados, engenheiros, comerciantes etc., demonstram a tendência de analisar a pobreza em todos os seus aspectos, utilizando como parâmetros mais ou menos semelhante aqueles utilizados pelas instituições públicas. Este segmento da população entrevistada utiliza parâmetros quantitativos e os da sobrevivência física, como é o caso do rendimento mínimo, como parâmetro de pobreza. Por exemplo, ser pobre é não ter o que comer, ser analfabeto, não ter moradia, viver na condição de higiene precária etc. Outro aspecto muito citado por este grupo de entrevistados é o poder de compra: o poder de aquisição, a compra de roupas, de brinquedos para as crianças. Isto é, a “cultura do consumo” aparece como parâmetro de delimitação da condição social para este segmento social entrevistado. (BONETI, 2004, p. 55).

Ao compreender as dimensões onde é legitimada a exclusão, Oakley (2005)

explica que é importante vislumbrar a ação do excluído na sua concepção de excluído, nos níveis onde a exclusão ocorre e também por meio de qual agente a exclusão ocorre:

A exclusão está associada à desigualdade em muitas dimensões – econômica, social, política e cultural. Embora as dimensões da exclusão interajam e possam coincidir, elas não são necessariamente congruentes. A exclusão permanente precisa ser diferenciada da exclusão criada e recriada pela ação de forças sociais e econômicas. A exclusão está incorporada a alguns padrões de desenvolvimento. Nesse sentido, é importante identificar os atores que incluem e excluem e entender como e por que o fazem. Os atores podem ser grupos sociais, o Estado, empresas comerciais, as forças armadas, autoridades locais, entidades religiosas, ou elites locais. Também é importante analisar o papel dos excluídos na promoção de sua própria inclusão, bem como os vários níveis nos quais a exclusão social pode ser entendida: nacional, regional, institucional, de grupo social, ou individual. Finalmente, como as pessoas podem ser excluídas pelas ações de muitos grupos diferentes, e a exclusão pode ocorrer em cada nível da sociedade, é importante que se entenda o processo que a gera. (OAKLEY, 2005, p. 95).

O homem de negócios é o ideal a ser seguido, é a expressão do sucesso e o modelo para os demais integrantes da sociedade. A riqueza é resultado dos seus esforços, ou seja, é um modelo de dedicação que serve de base para os demais componentes da sociedade. Na outra ponta está o “diferente”, onde a pobreza é o fator principal de seu fracasso pessoal.

Aos “diferentes” cabe a função de cuidar dos bens e direitos do patrão. A pobreza é fruto do seu fracasso ou ausência de graça e, nesse caso, o pobre é pobre por determinação de Deus.

Analisando o conceito de exclusão e a percepção do excluído, Boneti (2006, p. 41) afirma que “A valorização real e simbólica do capital social apropriado determina a construção de um parâmetro de sujeito ideal ou de segmento social ideal”. Nesta afirmação, Boneti (2004) trata dessa visão de que o detentor do capital é o modelo a ser seguido. Para ele, a partir deste parâmetro é que se consolida a idéia de desigualdade.

Nesse mesmo sentido, Boneti (2004) explica-nos como a estratificação social fundamentada na capacidade individual é ferramenta de exclusão:

Conclui-se, portanto, que a construção social da noção de desigualdade, ideologicamente fundamentada na capacidade individual ou grupal de apropriação do capital social e cultural, constitui-se no primeiro elemento impeditivo do acesso igualitário aos bens sociais e culturais pelos segmentos pobres da população, porque se estabelece um corte diferencial valorativo entre bens sociais e culturais (habilidades, hábitos culturais, bens patrimoniais, etc.) a partir dos segmentos sociais que os possuem. Trata-se

de uma valorização diferenciada entre os bens sociais e culturais comportados ou não pela racionalidade burguesa. (BONETI, 2006, p. 41).

Os segmentos pobres assim se consideram quando dizem não ter acesso à escolha, ao trabalho, ao lazer, ao transporte coletivo e a serviços de saúde, entre outros que garantem os direitos humanos.<sup>2</sup>

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.<sup>3</sup>

Ao definir o conceito de minoria e de excluídos, Boneti (2004) compreende que a noção de igual e desigual requer uma discussão mais detalhada:

O conceito de “minoria”, dos grupos “minoritários” ou ainda dos “diferentes”, para os quais institucionaliza-se o sistema de cotas para garantir o ingresso ao ensino superior, está assentado sobre a noção dicotômica do “igual”/ “desigual”. Mas quem são os “iguais” e os “desiguais” e como se chega a esta diferenciação? É necessário compreender os critérios utilizados, pela população em geral e pelas instituições, para designar o igual e o desigual numa sociedade de classe. (BONETI, 2004, p. 55).

O modo como as políticas públicas são encaradas no Brasil, segundo o Relatório sobre Pobreza e Mercado no Brasil: uma análise de iniciativas de políticas públicas, realizado pelas Nações Unidas por meio da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL – em 2003, é mais assistencialista do que planejamento de longo prazo. Segundo o relatório, faz-se necessário encarar a pobreza, por exemplo, com ações pontuais para reduzir as desigualdades sociais.

Fica claro que as políticas de combate à pobreza no Brasil nas últimas décadas estiveram baseadas mais em posturas compensatórias e enfoques assistencialistas que em políticas sustentáveis, e que há um reconhecimento crescente – a partir do melhor conhecimento e análise dos dados para o Brasil – de que o que se requer são intervenções pontuais dirigidas a minorar ou resolver a questão das desigualdades. (ARBACHE, 2003, p. 7).

---

<sup>2</sup> Direitos Humanos é uma idéia política com base moral e estão intimamente relacionados com os conceitos de justiça, igualdade e democracia. Eles são uma expressão do relacionamento que deveria prevalecer entre os membros de uma sociedade e entre indivíduos e Estados. Os Direitos Humanos devem ser reconhecidos em qualquer Estado, grande ou pequeno, pobre ou rico, independentemente do sistema social e econômico que essa nação adota (CUNHA, 1999).

<sup>3</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo XXV adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Ao elaborar as políticas públicas, pressupõe-se buscar objetivos de longo prazo, analisando os interesses dos excluídos, sem deixar de lado o diálogo destes com os detentores do acesso aos benefícios sociais. Não se pode deixar de lado o conceito de economia voltada ao trabalho e as relações entre classes. O modelo capitalista tende a se suportar durante o período muito longo e as políticas públicas necessitam adotar meios para desenvolver os excluídos a participar deste processo. Nesse sentido, Buvinic, Mazza e Deutsch (2005) compreendem a necessidade de políticas sociais de longo prazo e analisam o papel destas políticas:

A necessidade de uma política social de longo prazo é hoje geralmente reconhecida e requer uma política educacional ambiciosa, baseada não apenas no acesso universal à educação pública, mas também em políticas seletivas voltadas para os setores mais pobres. Essa necessidade inclui, igualmente, uma política trabalhista ativa, capaz de garantir mais e melhores empregos com proteção social, e de aumentar a capacidade dos trabalhadores de se ajustar à mudança tecnológica e ao ciclo econômico, este parte essencial de um mercado de trabalho competitivo na era global. A conciliação desses dois objetivos pressupõe, essencialmente, a promoção do “diálogo social” nos mais altos níveis nacional, regional, setorial e empresarial, que permita o desenvolvimento de interesses comuns entre trabalhadores e empresários. Uma política social de longo prazo também inclui sistemas de seguridade social universais e abrangentes, baseados em princípios de solidariedade, que permitam a construção de Estados do bem-estar sustentáveis. (BUVINIC; MAZZA; DEUTSCH, 2005, p. 36).

O desenvolvimento de políticas públicas no Brasil tem sido modificado. Descentraliza-se o controle por meio da participação de agentes locais. Isso acontece devido ao grande porte do país e, particularmente, apresenta-se de maneira positiva, visto que a diversidade de situações e o tamanho territorial impedem uma ação efetiva do governo federal.

A última década testemunhou o surgimento de um novo enfoque em relação a políticas sociais. Entre outras características, retoma-se a dimensão descentralizada das políticas, com participação de agentes locais para a repartição dos recursos e o controle do emprego desses recursos. Esse é um aspecto positivo – dada a heterogeneidade de situações encontradas num país com o Brasil – e ao mesmo tempo um desafio, uma vez que essa própria diversidade dificulta o desenho de políticas universais. (ARBACHE, 2003, p. 8).

No relatório realizado pela CEPAL sobre pobreza e mercados no Brasil, analisam-se as políticas sociais de combate à pobreza. Segundo o relatório, não foram realizadas ações efetivas capazes de reduzir definitivamente a desigualdade. Dessa forma, colocam-se em dúvida as ações realizadas até o momento. Será que



as políticas públicas atendem realmente aos interesses dos excluídos? Será que são efetivadas conforme o planejamento inicial? Será que este planejamento é criado para resultados efetivos?

Nos últimos anos, políticas sociais que defendem soluções permanentes e sustentáveis para a pobreza têm ganhado espaço na academia, no governo e entre entidades não governamentais que agem direta e indiretamente contra a miséria e a pobreza. A visão geral é que as políticas anteriores não foram capazes de resolver nem mesmo o problema da fome. (ARBACHE, 2003, p. 39).

Defendendo esta postura, o relatório questiona a amplitude das ações. A questão principal está no objetivo das políticas sociais: as pessoas mais necessitadas, focando ações específicas ou as ações universais?

Embora os princípios conceituais e os diagnósticos da pobreza das novas políticas sociais desfrutem de consenso em vários setores, existem algumas controvérsias acerca das ações dos programas de combate à pobreza. Uma das controvérsias trata da questão da focalização versus universalismo das ações. De um lado, encontram-se aqueles que defendem que é necessário dirigir os gastos públicos para as pessoas mais necessitadas, aumentando a eficiência dos gastos sociais. De outro lado encontram-se os críticos da focalização, que argumentam que as ações públicas devem ter caráter universal, já que todas as pessoas têm direitos iguais. (ARBACHE, 2003, p. 40).

Dessa forma, políticas públicas formuladas com base na influência das classes dominantes poderão ter um sentido de pobreza e exclusão diferentes de políticas formadas pelas classes excluídas. Nenhuma das duas estaria correta, visto que refletiriam apenas a visão de um grupo. A percepção das políticas públicas pressupõe a discussão entre os diversos agentes envolvidos, para uma maior amplitude de conceitos e uma análise plural da sociedade.

Conduzir as políticas públicas focalizadas em “clientelas específicas” ou “populações-alvo” leva à limitação do escopo e da abrangência das políticas sociais de caráter universal, transformando-as em uma barganha hierarquizada.

A influência da classe excluída na formação de políticas públicas vai combinar a demandas sociais específicas, com sentido voltado à noção de proteção social. Assim, são criadas políticas públicas com a finalidade de reduzir a desigualdade social de maneira imediata e pontual, sem pensar na necessidade de compensar a desigualdade social decorrente dos diversos arranjos sociais historicamente formados e que necessitam de um planejamento de médio e longo

prazo para se efetivarem.

Somadas essas características, configura-se um sistema de proteção social composto por inúmeros programas e políticas setoriais apostos uns aos outros, de baixa eficiência e eficácia, de vida efêmera, e impermeável ao controle público. Em resumo, herda-se no presente um enorme aparato institucional voltado para ações na área social e que, tomado em seu conjunto, na prática acabam por reproduzir as desigualdades sociais ao invés de se traduzirem em políticas sociais compensatórias das desigualdades originadas no mercado. (COHN, 1995, p. 3).

Busca-se, assim, reduzir a posição marginal daquele grupo em relação às classes dominantes. Essas políticas são baseadas na noção cultural que essas classes excluídas têm de que não poderão ter êxito nos moldes da sociedade atual. Assim, as políticas públicas se traduzem em uma forma de reduzir esta situação social imposta a elas.

A cultura da pobreza é ao mesmo tempo, uma adaptação e uma reação dos pobres à sua posição marginal em uma sociedade de classes estratificada, extremamente individualiza e capitalista. Representa um esforço para combater os sentimentos de desespero que surgem quando os pobres compreendem o quanto é improvável que tenham êxito concebido segundo valores e objetivos da sociedade em que vivem. (PAUGAM, 2003, p. 51).

Por outro lado, influenciadas pelas classes dominantes, tornam a política pública a moeda de troca na geração da lealdade necessária à consolidação do exercício do poder. Nesse sentido, as políticas públicas tomam o sentido de legitimar a classe dominante, visto que esta proporciona alguns benefícios por meio de programas sociais, por exemplo.

A contraposição entre programas voltados para a população pobre e um programa voltado para o trabalhador do mercado formal de trabalho evidencia que, se em ambos os casos a focalização não ocorre sobre os grupos de mais baixa renda (ou salário), são os programas focalizados na população carente que apresentam maior distorção entre os objetivos iniciais e os resultados de sua implementação, que mais apresentam justaposições de toda ordem, descontinuidades, falta de controle público e governamental, e que mais são passíveis de uso clientelístico e eleitoreiro. (COHN, 1995, p. 13).

Quando as políticas públicas tomam um sentido particularizado, ou seja, tendem a atender a uma ou a outra classe social, acaba dissociada da totalidade das relações histórico-sociais e da realidade que a compreende.

Para políticas públicas com maior amplitude, é necessário compreender a noção de exclusão, não focada na figura do excluído como o diferente do padrão ideal. Não podemos ter uma sociedade formada exclusivamente por indivíduos ricos e nem tampouco formada unicamente por indivíduos pobres. A sociedade

busca, assim, um arranjo social igualitário e participativo.

### 3.2 INCLUSÃO SOCIAL E ENSINO SUPERIOR

O incentivo à educação de qualidade promove o desenvolvimento da sociedade como um todo. Gadotti (2000) demonstra exemplos nesse sentido quando relata as experiências da Coreia do Sul e a Suécia, que em algumas décadas, com investimento em educação de qualidade, conseguiram um salto para o Primeiro Mundo. O papel das IES nesse sentido é fundamental, visto a relevância da produção acadêmica no desenvolvimento da tecnologia, nos arranjos sociais e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

O termo educação para todos decorre da grande necessidade de que todos tenham oportunidades iguais, para fazer parte do mercado de trabalho e possamos reduzir a desigualdade social no Brasil.

O problema quanto ao uso da educação para provimento da inclusão social está no fato de que a classe mobilizadora, representada neste contexto pelos professores, colegiados, gestores escolares, não representa a idéia do excluído, uma vez que se compõe por indivíduos provenientes da classe favorecida. A interiorização dos ideais da inclusão social necessita que o professor compreenda a realidade do ponto de vista do excluído e não do excludor. Isso não quer dizer que o educador precisa morar em um subúrbio, não ter comida à mesa ou não ter o que vestir, mas saber contextualizar a faceta de um contexto cujo pensamento não visita costumeiramente.

Para Ahlert (2000, p. 55), a educação promove valores como solidariedade, respeito, fraternidade, respeitando as diferenças. Para o autor, é permitido sim buscar a qualidade, porém, a qualidade não será refletida em termos de metas a serem atingidas, mas sim de qualidade de vida.

E complementa: “Todo o processo de construção de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de educação formal e informal, de educação técnica e científica precisa ter incorporado urgentemente o imperativo ético para promover a inclusão de todos e de tudo” (AHLERT, 2000, p. 55).

Ao analisar o processo de inclusão educacional, Demo (1993) faz uma crítica, tendo como principal argumento o fato de a educação estar voltada aos interesses do excludor, que não permite ao indivíduo excluído participar do

processo político, que segundo o autor é o maior direito do indivíduo.

A escolha de prover a inclusão social não é apenas um aspecto qualitativo, onde se espera o aumento do nível intelectual da população. Ao contrário, uma vez que estamos em um contexto onde a exclusão social é atrativa a muitos, a inclusão irá ocorrer à medida que contribui para a classe dominante.

Porém o problema da exclusão não é exclusividade do Brasil. No mundo todo são adotados programas de inclusão social. Em 1990, foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nesse documento, foram tratados os problemas enfrentados à época e as perspectivas e necessidades para o futuro. Em seu preâmbulo, o documento trata do problema de acesso à educação e a baixa qualidade oferecida:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

No Brasil, assim como nos demais países do mundo, as necessidades de inclusão ao mercado de trabalho têm levado jovens e adultos a buscar melhores níveis de ensino. Essa exigibilidade decorre dos critérios de seleção impostos pelo aumento da oferta de profissionais maior do que o crescimento da demanda pelas empresas. Dessa forma, entre muitas opções, as empresas preferem profissionais com maior nível de instrução.

Atualmente é requerida, para grande parte dos postos de trabalho no mercado formal, uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio completo. Com isso, o acesso a estabelecimentos de ensino aumenta anualmente. Entre 1996 e 2006, no conjunto do País, no segmento de 18 a 24 anos de idade, a taxa de frequência à escola passou de 28,4% para 31,7%. (IBGE, 2007).

A questão do acesso ao ensino superior é delicada. Apesar de programas de cotas, de programas de inclusão a alunos de baixa renda, ainda podemos verificar um acesso desigual. Normalmente, o que vemos são universidades públicas e gratuitas sendo freqüentadas por alunos de classes mais ricas e, no outro vértice, universidades particulares sendo freqüentadas por alunos com maior dificuldade financeira. Para estes últimos cabe o desafio de trabalhar em tempo integral para garantir o pagamento das mensalidades, lutar por bolsas de estudo, entre outros.

Estes resultados levantam alguns questionamentos para os especialistas no campo do ensino superior. Por um lado, é reconhecido o nível de excelência acadêmica do ensino superior público no País, especialmente no Sudeste e Sul, cujo acesso se torna cada vez mais difícil. No entanto, mais da metade dos estudantes que freqüentam o ensino superior na rede pública pertencem às famílias situadas nos 20% mais ricos. Vale dizer que o ensino superior é considerado o ponto mais elevado do sistema escolar, e está comumente associado à imagem de ascensão profissional e social. Contudo, pode ser visto, também, como uma opção de qualificação das pessoas dependendo de suas condições de inserção social e cultural. (IBGE, 2007).

Dentro desta linha de análise, o relatório sobre Pobreza e Mercados realizado pela CEPAL destaca o acesso à educação como um dos maiores fatores para a desigualdade social e o acesso a uma remuneração mais igualitária. Segundo o relatório, a melhor forma de incentivar a distribuição de renda de maneira homogênea é investir em educação.

De fato, os estudos têm mostrado que a educação é o mais importante fator para explicar a determinação de salários e a desigualdade no Brasil. Sozinha, ela explica 48% da desigualdade de salários e cerca de 26% da desigualdade de renda. A taxa de retorno por ano adicional de educação chega a 16%, a qual está entre as mais elevadas do planeta. (ARBACHE, 2003, p. 19).

Nesse mesmo relatório, defende-se uma ação mais efetiva no ensino superior, visto que os programas normalmente são focados na infância e adolescência e pouco se fez historicamente pelo ensino superior. Podemos verificar pelo número de programas de educação infantil e de ensino médio em contraponto aos destinados à educação superior.

Além dessa afirmação, o relatório destaca que não podemos esperar resultados imediatos das ações tomadas em relação à educação. Diante disso, não podemos mais perder tempo, já que os resultados não ocorrem imediatamente e

sabemos que as necessidades de melhor distribuição de renda e de igualdade social estão cada vez mais gritantes.

Existem limitações da educação para agir contra a pobreza. Em primeiro lugar, seus efeitos são demorados. Em segundo lugar, não existe no Brasil a cultura de associar o conhecimento ao trabalho, o que poderia contribuir para a capacitação do homem para atuar de forma mais produtiva no meio em que vive. Em terceiro lugar, a estratégia de distribuição de educação tem efeito essencialmente entre as crianças e adolescentes, e pouco efeito entre os adultos. (ARBACHE, 2003, p. 20).

Chauí (1999), analisando a questão do acesso ao ensino superior no Brasil, entende que este é um direito dos ricos e uma benevolência para com os pobres. Para ela, o Estado brasileiro esquece-se da noção de democracia voltada aos direitos iguais. Para ela, o neoliberalismo transforma a universidade brasileira em uma instituição prestadora de serviços e que é avaliada por isso.

A autora ainda trata da história das universidades européias no século XIII. Nessa época, as universidades não poderiam ser separadas do conceito de instituição social, uma ação social, com reconhecimento pela contribuição à formação, reflexão e análise crítica da sociedade. É nesse sentido que as instituições brasileiras precisam estar focadas, incluindo indivíduos para capacitá-los para o mercado sim, mas também para participar ativamente na promoção da cidadania.

No Brasil, a implementação sistemática de programas de incentivo tem colaborado para um maior acesso à educação. A maior oferta de vagas tem propiciado um número de alunos maior, bem como uma frequência maior destes nos bancos escolares. Mas a média de anos de frequência ainda é muito baixa, como alerta o IBGE na Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (2007):

Um outro indicador clássico para mensurar o nível educacional de um país é a média de anos de estudo da população. No Brasil, esse indicador vem melhorando ano a ano, por conta da maior oferta de vagas no sistema educacional e das necessidades do mercado de trabalho, que impõem uma melhor qualificação. Os ganhos, no entanto, foram lentos, e a média de anos de estudo ainda é baixa, passando de 5,7 anos de estudo, em 1996, para 7,2, em 2006, para as pessoas com 15 anos ou mais de idade, o que representa um aumento de apenas 1,5 anos em média no período. (IBGE, 2007).

A cultura de cada instituição de ensino influencia diretamente no currículo e por consequência na qualidade do ensino por ela ofertada, por meio das práticas pedagógicas e sociais. Nesse sentido, não há por que renovar os conteúdos

programáticos sem que haja mudanças significativas nas práticas pedagógicas e principalmente na cultura das instituições. Podemos incluir novas disciplinas no conteúdo programático, voltadas à formação integral dos indivíduos e à inclusão dos desiguais, mas se não contribuirmos para a conscientização efetiva dos indivíduos excluídos, de nada valerá tal esforço.

Os currículos sofrem influência de predeterminações políticas, econômicas, sociais e culturais do meio onde são formados. O currículo é culturalmente determinado, é decorrente de discussões e análises de pessoas e estas são influenciadas pela cultura do meio em que vivem, das percepções pessoais e dos mecanismos da sociedade. O currículo não pode ser desvinculado da totalidade do social, nem das relações de poder. Relações de poder que influenciam e muito nos programas de inclusão.

Quanto aos objetivos do currículo, Veiga (2002) define que o currículo é a organização do conhecimento escolar, quando diz:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2002, p. 26).

Analisando a importância do currículo, Bobbitt (1971) na década de 70 do século passado, aponta o currículo como:

Fator primordial do processo educativo escolar, merecendo, assim, ser cientificamente planejado. Elaborar currículos precisa envolver a descoberta de habilidades, atitudes, hábitos, apreciações e formas de conhecimento de que os indivíduos dependem em suas vidas, assim como a consequente definição dos objetivos a serem perseguidos e dos meios a serem empregados.

Ainda Bernstein (1971) apud Santos e Moreira (1995, p. 49) compreende que se faz necessário discutir a forma de organização do currículo e do processo de transmissão do conhecimento escolar, bem como suas relações com as formas dominantes de poder e de controle.

Nesse sentido, Apple (1982) diz que as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados. Assim, o currículo tende a perpetuar as classes dominantes, uma vez que o conhecimento empregado pelo currículo escolar aos ditos “excluídos” atenderá

às necessidades dessa classe dominante.

Sobre a construção de identidades e subjetividades, Popkewitz (1991) diz que a aprendizagem compreende mais do que os ensinamentos técnicos, mas que o currículo deve contribuir também para a formação da compreensão dos indivíduos quanto ao seu mundo e ao seu “eu”.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos e Moreira (1995) enfatizam que os conteúdos curriculares devem estimular a compreensão dos indivíduos sobre as questões sociais, que os envolve e também envolve a sociedade, e que a escola deve acolher as opiniões destes estudantes. Ainda deixam claro que diante dessa afirmação, o currículo tem relação direta com a qualidade na educação.

Apoiando-nos em Avalos, sugerimos que os conteúdos curriculares necessários a uma educação de qualidade devem possibilitar o bom desempenho no mundo imediato como a análise e a transcendência, ainda que não a rejeição, das tradições culturais do aluno. Para isso, porém, a escola precisa respeitar, acolher e criticar as vozes e experiências dos estudantes. A questão da relevância do currículo, então, precisa ser considerada em relação à qualidade na Educação. (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 53).

Quanto aos objetivos do currículo, Williams (1984) apud Santos e Moreira (1995, p. 54) diz que o currículo contribui para o alcance de: 1) treinamento dos estudantes no caráter social dominante; 2) domínio de habilidades profissionais; e 3) a educação voltada para a cultura.

Segundo Kress (1993), o currículo deve articular a subjetividade particular (em termos individuais/psicológicos), o sujeito social e a cidadania. Seguindo essa idéia, Santomé (1995) argumenta que o currículo deve visar o preparo da cidadania crítica e ativa. O mesmo autor entende que essa cidadania crítica deve ser estimulada no ambiente escolar, pela prática cotidiana, e tem como objetivo reduzir as discriminações e promover a igualdade.

É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, pela prática cotidiana, a analisar como e por que surgem as discriminações, que significado devem ter as diferenças coletivas e, por conseqüência, individuais. (SANTOMÉ, 1993 apud SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 59).

Analisando a contribuição do currículo para a prática pedagógica dos



professores, Moreira (1997) acredita que os currículos contribuem para planificar, aplicar e avaliar os conteúdos para contribuir com a diversidade de capacidades, interesses e motivações de todos os alunos e alunas.

Ao analisar a construção do currículo no Brasil, Moreira (1990) compreende que o currículo brasileiro sofreu forte influência americana principalmente nos anos 60 e 70. No início dos anos 80, existiu a tentativa de adaptação instrumental do pensamento americano. Porém, devido às circunstâncias políticas, econômicas, culturais e educacionais do nosso país em contraste com o contexto internacional, houve uma resistência a esse modelo.

Depois disso, ocorreu um momento de transição entre a tentativa de rejeição para a simples experiência americana e a adaptação crítica dessa e outras experiências na busca de um desenvolvimento mais independente no campo do Currículo.

Atualmente, os currículos recebem influência dos organismos internacionais. Coerentes com as diretrizes do Banco Mundial, norteiam uma série de medidas que tem por objetivo tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos pelo Ministério de Educação e do Desporto.

O currículo merece atenção à medida que conduz o sistema educacional, assim como ele indica o perfil desejado dos alunos e formandos, como irão atuar de maneira crítica ou não, por exemplo.

## **4 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA, O PERFIL DOS CURSOS VOLTADOS AO MERCADO E DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação e, ainda, diante dos padrões de excelência exigidos hoje, as Instituições de Ensino Superior – IES – precisam repensar o seu papel como espaço de transformação social. Surge um questionamento inicial: como as instituições de educação, principalmente as de educação superior, compreendem-se neste contexto? A estrutura, simbologia, pessoal envolvido e relações políticas manifestam-se de maneira idêntica a de outras organizações?

Nesta seção, objetiva-se construir uma análise acerca da relevância da universidade brasileira diante das mudanças da sociedade e as características que permeiam os cursos voltados ao mercado, em específico o curso de Ciências Contábeis.

### **4.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA DIANTE DAS MUDANÇAS NA SOCIEDADE**

Ao analisar as instituições de ensino superior e como elas contribuem para a formação da responsabilidade social, temos que analisar inicialmente o grau de complexidade destas instituições. Há de se discutir também o grau de relevância destas na promoção da evolução dos meios de produção e, por conseguinte, qual a pressão que recebem deste mercado de trabalho.

Quanto às instituições de educação superior, Fernandes e Menetrier (2002, p. 171) afirmam que a compreensão do contexto universitário “... significa entender o cotidiano em sua complexidade e em seu movimento permanente de contradições, conflitos, continuidades e discontinuidades, numa sociedade cada vez mais reguladora e excludente”.

A relevância das IES na sociedade do conhecimento é destacada por Meyer Jr. e Murphy (2000) quando afirmam:

... a sociedade atual, baseada em tecnologia e denominada 'sociedade do conhecimento' destaca-se pelo capital intelectual considerado fator crítico, estratégico e diferenciador entre organizações, países e regiões. Isto coloca as instituições de ensino superior, por definição organizações do conhecimento, no centro das mudanças. (MEYER JR.; MURPHY, 2000, p. 142).

Isso significa que as IES têm papel crítico na formação de indivíduos preparados para suprir a necessidade de organizações por capital intelectual, que é o maior diferencial do mercado de trabalho na era da informação.

Essa afirmação direciona uma pressão da sociedade civil sobre as IES no sentido de que estas priorizem o conhecimento técnico, criando mecanismos de preparação para o mercado de trabalho. Não se espera que as IES preparem indivíduos com formação integral, mas sim que preparem especialistas em áreas que a sociedade necessita. Como prova disso, podemos ver uma maior procura por cursos voltados à informática na última década.

Boneti (2004), ao tratar dos fundamentos das instituições de ensino superior, explica que estas têm origem numa racionalidade científica e econômica, mantendo a neutralidade em relação aos anseios da sociedade. Ainda, analisa o pensamento das IES como resultante do pensamento burguês, de bases ideológicas fundamentadas no capitalismo.

Em outras palavras, o desenvolvimento histórico do pensamento científico coincide com o desenvolvimento do capitalismo, cujos principais ingredientes compõem a razão deste tipo de instituição. Trata-se de pensamento construído com a incorporação de ingredientes originados nas ciências da natureza. (BONETI, 2004, p. 60).

Porém as IES necessitam manter o grau de autonomia para que possam ter seu papel na sociedade preservado e mantenham também seu grau de confiabilidade e isonomia, necessários para que sejam consideradas promotoras de uma sociedade mais justa e igualitária. As IES precisam ser agentes autônomos, não ser influenciadas pela sociedade neoliberalista e promover a formação plena. Para isso, não podem também ser subsidiadas pela sociedade civil. Promoverão meios de garantir sua sustentabilidade com recursos públicos, ou como resultado da ação de organismos internacionais ou não-governamentais.

Quanto ao grau de racionalidade das IES, Boneti (2004) diz que as IES estão baseadas na racionalidade das ciências, na técnica. Nesse sentido, o diferente torna-se pouco importante, ou ainda pode interferir na ordem vigente, tornando-se

desagradável.

O contexto social e político em que as instituições de ensino superior estão inseridas se constitui de uma ordem vigente, uma ordem legal, econômica e social, que se diz representante da racionalidade. Esta ordem se diz portadora da racionalidade pelo fato de agir de conformidade com parâmetros convencionais regidos pelos rigores ditos científicos, como é o caso da técnica. Centrada na idéia da racionalidade única e universal, para esta ordem a diferença é, no mínimo indiferente, ou ainda, inconveniente. A tentativa da ordem do poder nunca é a do reconhecimento da diferença como a relativização da verdade, mas sempre a de considerar o fora para integrá-lo ao dentro, quando é possível, quando isto não signifique perigo à ordem vigente. (BONETI, 2004, p. 64).

O planejamento nas instituições de ensino superior é composto de etapas distintas, delineado por funções de controle e apoiado por técnicas, como o estabelecimento de objetivos, orçamentos, programas e planos operacionais. Na prática, muitas vezes vemos as instituições elaborarem o planejamento unicamente para justificar decisões que tomariam sem planejamento preestabelecido.

As Instituições de Ensino Superior não estão imunes aos efeitos das atuais mudanças e incertezas ambientais. Os líderes universitários modernos visualizam a universidade como uma instituição que mesmo tão tradicional foi criada para ter continuidade. Assim, as IES buscam esforçar-se para uma adaptação organizacional estratégica que as torne mais receptivas a mudanças e capazes de transformarem-se.

O papel da universidade brasileira é muito importante na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Pressupõe atuação direta na formação plena dos indivíduos, contribuindo para a formação da responsabilidade social. Ao mesmo tempo em que responde aos anseios do mercado de trabalho, dos organismos internacionais e tem de promover a evolução tecnológica e científica, contribui para promoção de uma sociedade melhor. Presente nas arenas de discussão das políticas públicas e nos movimentos sociais, ainda contribui com meios científicos para o estudo de políticas públicas completas.

#### 4.2 SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS VOLTADOS AO MERCADO DE TRABALHO OU DE CUNHO TECNICISTA

A formação dos cursos técnicos é influenciada pelo positivismo, iluminismo e pelas revoluções industrial e científica. A necessidade de força de trabalho faz com que se procurem meios de inclusão destes profissionais com a maior rapidez possível. O período em que esses profissionais estão inseridos no ensino habilita-os para atender as necessidades do mercado.

Moraes (1996), ao explicar a influência do movimento positivista na educação, afirma:

O velho modelo da ciência positivista vem influenciando a Educação, há mais de 300 anos, e decorre de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas, a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir do séculos XVII, XVIII e XIX. As idéias iniciais que muito influenciaram a Era Moderna foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII. (MORAES, 1996, p. 3).

Esta necessidade faz com que os cursos técnicos busquem a formação de especialistas em atividades específicas, por meio da transmissão de conteúdos, fazendo do professor um meio de comunicação simples, sem que se desperte neste processo o senso crítico ou a multidisciplinaridade.

Sobre a divisão dos conhecimentos científicos em assuntos, especialidade e subespecialidades, Moraes (1996) discute o papel da educação enquanto “domesticadora”, deixando de lado a formação plena.

É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. É uma educação “domesticadora”, “bancária”, segundo Paulo Freire, que “deposita” no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido. (MORAES, 1996, p. 3).

Pela investigação realizada no arquivo público do Estado do Paraná, constatamos que, no contexto paranaense, o surgimento do ensino profissionalizante remonta ao ano de 1905. É promulgada a lei n.º 586 de 18 de março de 1905, que cria o Instituto Commercial Paranaense, que tinha o papel de ensinar a escrituração mercantil, redação comercial e noções de legislação comercial, além de línguas, inglês e alemão, francês e italiano. Em 1906, criava-se o curso agrônomo. Em 1909, surge a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná,

criada pelo Decreto n.º 7566 de 23 de setembro de 1909. Em 1917, criava-se, pelo decreto n.º 548, de 08 de agosto de 1917, a Escola Profissional Feminina.

Com a crise de 1929, o ensino profissionalizante teve um resfriamento. Em 1946, voltava a ter importância na área agrícola, uma vez que o Estado colocava-se no mercado como pólo agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola criada pelo Decreto-Lei 9613/1946 oficializou esta tendência.

Segundo Azevedo. et al. (2002), em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a discussão sobre uma escola democrática foi possível. No manifesto, priorizava-se uma educação que fosse mecanismo de igualdade, propiciando as mesmas condições e oportunidades para todos os indivíduos. Ao mesmo tempo, imaginava-se uma educação que propiciasse também especializações de preponderância técnica, mecânica (cursos de caráter técnico).

As atividades de caráter técnico foram agrupadas da seguinte forma:

- a) extração de matérias-primas (agricultura, minas e pesca);
- b) elaboração de matérias-primas (indústria);
- c) distribuição de produtos elaborados (transportes e comércio).

Não vamos imaginar que a participação da sociedade civil no papel da educação é algo recente. Com a promulgação da Constituição de 1937, estimulava-se o ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos.

Foram definidas as Leis Orgânicas do Ensino Profissional. Foram criadas entidades especializadas neste tipo de educação, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Em 1942, Getúlio Vargas criou o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista. Ainda neste governo, criou-se a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”.

Porém ainda era muito distinto o ensino profissional do ensino regular. Apenas em 1961, por meio da Lei Federal n.º 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – é que foi promovida a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos.

O fenômeno do desenvolvimento do Direito Democrático e da evolução dos meios de produção das décadas de 60/70 forçou a importação do modelo de

educação tecnicista americano, racionalizando os meios de ensino, focando na reprodução das idéias que suportavam/explicavam as relações produtivas.

(...) para as próprias funções de reitores e diretores da universidade, assim como a de qualquer das suas entidades, poderão ser convocados valores humanos que, embora alheios à carreira do magistério, possuam alto tirocínio da vida pública ou empresarial. (Grupo de trabalho da Reforma Universitária/1968).

No século XX, a escola tradicional tem sofrido inúmeras críticas, cujos enfoques são os mais diversos. A partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial. Isso significa aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista.

A eficiência e a racionalidade passam a ser os objetivos da educação. O professor passa a ser secundário, assim como o aluno, e a técnica é priorizada. Partindo dela, reorganiza-se o processo educativo no sentido de torná-lo objetivo e operacional.

A principal consequência desta implantação foi a separação entre o setor de planejamento e o de execução do trabalho. A tendência tecnicista aplicada à educação surge nos EUA. Em seguida, seus teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos em via de desenvolvimento.

O objetivo de uma escola estruturada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a ênfase dada à preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria.

O conteúdo a ser transmitido baseia-se em informações objetivas que proporcionem, mais tarde, a adequada adaptação do indivíduo ao trabalho. É nítida a preocupação com a apropriação do saber científico, exigido pela moderna tecnologia.

O método usado para a transmissão dos conhecimentos é o taylorista, que supõe a divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino que estão incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora dela.

Para tanto, há reuniões de planejamento nas quais os objetivos instrucionais e operacionais são rigorosamente esmiuçados, estabelecendo-se um ordenamento seqüencial das metas a serem cumpridas. Os objetivos instrucionais, que, como

sabemos, referem-se às mudanças comportamentais esperadas, especificam a competência que o aluno irá adquirir e demonstrar. Dessa forma, busca-se evitar “objetivos vagos”, que dêem margem a interpretações diversas, destacando-se aqueles que podem levar a uma clara identificação da aprendizagem.

A definição dos objetivos facilitaria, posteriormente, a avaliação dos trabalhos dos alunos, baseada na verificação passo a passo do cumprimento ou não dos objetivos propostos, com o devido destaque para os critérios mensuráveis da avaliação “objetiva”.

São valorizados os métodos didáticos da avançada tecnologia educacional, como a utilização de filmes, *slides*, módulos de ensino, computadores, etc.

Sob essa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. Nesse modelo, é necessário um distanciamento emocional entre professor e aluno, e de ambos com a sociedade. Não se abre espaço para discussões e debates e, portanto, deixa-se de lado a visão macro da sociedade.

Cabe aos professores focar em objetivos de treinamento/ensino, deixando de lado a educação e operacionalizando o processo. A formação do professor voltada à profissionalização é valorizada. Nos cursos de Ciências Contábeis, os professores que atuam na área contábil e com formação essencialmente contábil são valorizados em contraponto aos demais.

Com o golpe militar de 64, a ajuda estrangeira para a implantação de reformas veio dos EUA, por meio dos acordos realizados entre o Ministério da Educação – MEC – e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID (United States Agency for International Development), chamados de acordos MEC-USAID. A USAID até hoje implementa programas voltados ao mundo todo. Para implementar o programa de incentivo, foram criados protocolos entre o Brasil e os Estados Unidos. A USAID surgiu nesse momento (1961) com a finalidade de executar o programa da Aliança.

A cooperação e a assistência técnica do USAID resultaram nas Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus). O principal impacto da Lei 5.540/68 foi a relação entre custo e benefício na educação. A Lei ainda introduziu a departamentalização e organização dos cursos estruturados em uma matriz. Tratava também do regime de créditos, entre outros temas. Enfim, a Lei 5.540/68 foi o primeiro sinal de profissionalização focada no mercado de trabalho e no tecnicismo



que a universidade brasileira acabou tendo que aceitar para adequar-se às pressões externas e dos estudantes.

A Lei 5.692/71 seguiu os mesmos moldes para o ensino de 1º e 2º graus. No artigo 5º, parágrafo segundo, fica clara a intenção de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:  
a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;  
b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.  
§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Assim, a educação passa a ter caráter de preparação para o mercado de trabalho. Note-se que “excepcionalmente” pode ocorrer um aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, deixando de lado as disciplinas que contribuirão para a formação plena dos alunos. A economia brasileira passa a viver o “milagre-brasileiro”, delineado entre os anos de 1967 e 1973, com um avanço acentuado da produção industrial brasileira. Essa demanda por pessoas qualificadas advinda da indústria e dos outros setores da economia pressiona as instituições de ensino para preparar “profissionais”, mesmo que para isso fosse deixada de lado a formação integral destes indivíduos. Procuram-se profissionais que pensem como peças da engrenagem industrial e não como cidadãos, pelo contrário, em uma época de ditadura militar, a cidadania não era um conceito em voga.

O artigo 6º da Lei 5.692/71 demonstra a intenção de integrar escola e empresa. Nele, o estímulo às empresas para contratar estudantes. Esquece-se da formação plena, atribuindo à escola o papel de facilitadora de recursos humanos ao mercado de trabalho.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. Parágrafo único. O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

A figura do estágio tem como finalidade promover o aprofundamento dos conteúdos abordados até então nos bancos de escola. A experiência prática ganha

valor e o estágio assume também papel de facilitador da colocação dos jovens no mercado de trabalho. As indústrias, carentes de trabalhadores jovens e com custo relativamente barato, podem e passam a utilizar o argumento do estágio para reduzir custos e garantir a força motriz da produção. Ao mesmo tempo, os jovens acabam por ocupar seu tempo livre no trabalho, evitando-se, assim, a formação de grupos contra a ditadura vigente. A educação, neste momento, contribui para a perpetuação dos grupos de poder.

Trata-se ainda na Lei do financiamento, provido também pela iniciativa privada. Apenas no parágrafo primeiro é que temos a palavra cidadania como objetivo, mas inserida como resultado de um indivíduo que atenda aos requisitos de trabalho, realizado como ser na sociedade. Nos demais itens, não se emprega mais esse termo, deixando bem clara a tendência tecnicista.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A inclusão de disciplinas técnicas no currículo teve por conseqüência a exclusão de outras (como a Filosofia) e a diminuição de carga horária de outras (como Geografia e História). Nas escolas públicas, o impacto foi maior, visto que nas escolas particulares buscavam-se outros meios de continuidade do ensino de maior qualidade. Demonstrava-se, assim, que o modelo tecnicista já era em sua origem exclutor e não buscava a formação plena da cidadania.

A escola busca preparar o homem para o mercado de trabalho, o “científico” e o “objetivo” predominam. O treinamento surge como forma de perpetuar o conhecimento. Os conteúdos programáticos têm como finalidade promover a tecnicidade, ser facilmente controláveis no que tange a objetivos propostos.

Segundo Hirata (1994, p. 132), “um enfoque por postos de trabalho e por alocação do indivíduo ao posto daria ênfase [ao primeiro tipo de qualificação]; um enfoque por equipes de trabalho e responsabilização coletiva na execução do trabalho tenderia a enfatizar [o segundo tipo]”.

Segundo Gadotti (2000, p. 46), a escola está cada vez mais dividida, graças ao modelo tecnicista de competências, conforme afirma:

A divisão social do trabalho na escola é agravada pelo fato de ela ser justificada pela ‘competência’, separando ‘especialistas’ de professores. O

papel pedagógico do professor foi esvaziado, sobretudo depois da criação, pelo regime militar, das habilitações técnico-administrativas do curso de Pedagogia.

A Lei Federal n.º 9.394/96, atual LDB, trata o ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, onde se aprimora o educando como pessoa humana, dando continuidade aos ensinamentos do ensino fundamental, com a finalidade de preparar o educando para continuar aprendendo, para o trabalho e para a cidadania. Segundo a LDB, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Atualmente, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta o ensino profissional no Brasil. Estimula a integração entre o mercado de trabalho e o ensino tradicional e regulamenta a possibilidade de ensino técnico ao nível de ensino superior. No artigo primeiro, o documento cita os objetivos da educação profissional:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a educação profissional tem como papel principal habilitar o aluno ao exercício das suas atividades no mercado de trabalho. Como o próprio nome diz, a educação profissional tem sim que criar meios para a qualificação profissional. A sociedade depende de profissionais com conhecimentos técnico-científicos capacitados a contribuir para a evolução da tecnologia e dos meios de produção. Percebe-se que a educação profissional, no entanto, não exclui a necessidade da formação integral do indivíduo. No item I do Art. 1º, a legislação deixa claro que é uma transição entre a escola (onde a formação plena inicia-se) e o mercado de trabalho. Diferente da noção dada pela Lei 5.692/71, que é voltada unicamente ao mercado de trabalho, a conotação do Decreto 2.208/1997 é de

complemento à educação iniciada nos níveis iniciais de ensino.

Quanto aos níveis de atuação da educação profissional, o Decreto n.º 2.208/1997 determina três níveis. O primeiro, denominado básico, é destinado à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores; o segundo, denominado técnico, é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o terceiro, denominado tecnológico, é correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Atualmente, os cursos tecnológicos são uma das alternativas das IES, principalmente particulares, como meio de garantir um maior nível de acesso dos estudantes, flexibilizar o modo de atuação e reduzir o número de desistentes.

#### 4.3 O PROFISSIONAL CONTÁBIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A relevância do contabilista no mercado é indiscutível. Sabe-se que todas as empresas necessitam de um contabilista, bem como todas as prefeituras, escolas e órgãos públicos. Isso decorre da maior necessidade de transparência que as relações de mercado exigem. Na figura de *controller* atua como agente facilitador do fluxo de informações e como consultor voltado a melhor tomada de decisão, o que faz do profissional contábil um profissional extremamente valorizado nas grandes empresas.

Porém, na elaboração de políticas públicas, o papel do contabilista ainda é muito restrito. Não se vê dentro dos conselhos de contabilidade uma ação direcionada a este papel do contabilista.

Porém, vejo em minha prática contábil uma crescente tendência do poder público em utilizar os conhecimentos técnicos avançados para atuar na formação de grupos de trabalho voltados à formação de políticas públicas. Nisso estão sendo utilizados profissionais das áreas como economia, administração, engenharia, entre outros. Porém, o profissional contábil ainda está à margem deste processo.

Com o advento da criação da responsabilidade fiscal para a gestão pública, o contabilista tem relevante participação no processo de elaboração de demonstrações e relatórios transparentes, além da fiscalização dos documentos apresentados. Certo que sem essa responsabilidade fiscal não é possível

implementar políticas públicas eficazes, mas a atuação direta do contabilista ainda é muito restrita.

O direcionamento dos conselhos de contabilidade junto à formação de políticas públicas ocorre na medida em que interpelam direitos inerentes às empresas que atuam. Dessa forma, influenciam sim o Estado, na formação de políticas públicas, ainda que indiretamente.

Essa influência ocorre na estrutura flexível do Estado, já tratada no Capítulo I, voltada a atender aos anseios da sociedade e tem maior reflexo nas regulações do direito empresarial. As questões da sociedade como um todo não são tratadas nos conselhos de contabilidade. Não faz parte da sua legislação atuar ativamente em questões sociais.

Segundo o Decreto-Lei n.º 9.295/1946, que institui o Conselho Federal de Contabilidade, as atribuições dos conselhos regionais são:

Art. 10 São atribuições dos Conselhos Regionais:

- a) expedir e registrar a carteira profissional prevista no artigo 17;
  - Alínea a com redação dada pela Lei nº 9.710, de 3 de setembro de 1946.
- b) examinar reclamações e representações escritas acerca dos serviços de registro e das infrações dos dispositivos legais vigentes, relativos ao exercício da profissão de contabilista, decidindo a respeito;
- c) fiscalizar o exercício das profissões de contador e guarda-livros, impedindo e punindo as infrações, e, bem assim, enviando às autoridades competentes minuciosos e documentados relatórios sobre fatos que apurarem, e cuja solução ou repressão não seja de sua alçada;
- d) publicar relatório anual de seus trabalhos e a relação dos profissionais registrados;
- e) elaborar a proposta de seu regimento interno, submetendo-o à aprovação do Conselho Federal de Contabilidade;
- f) representar ao Conselho Federal de Contabilidade acerca de novas medidas necessárias, para regularidade do serviço e para fiscalização do exercício das profissões previstas na alínea b, deste artigo;
- g) admitir a colaboração das entidades de classe nos casos relativos à matéria das alíneas anteriores.

Verifica-se aí que não há intenção dos conselhos em promover a responsabilidade social, mas sim a atuação dos contabilistas no contexto empresarial.

A atuação ativa do profissional contábil na formação de políticas públicas ocorre na medida em que se percebe como agente ativo, responsável pela criação de meios de atuação eficaz e responsável diante da sociedade. Quando promove uma ação efetiva junto aos sindicatos representativos das empresas em que atua, faz com que eles movimentem-se e promovam pressão externa no governo.

Outra forma de atuação é por meio dos sindicatos de classe contábil. Esses sindicatos podem exercer uma maior atuação na medida em que promovem programas sociais à classe. Programas como auxílio a pessoas carentes, mediante a regularização de documentos, de programas de incentivo à estruturação de áreas ilegais, entre outros. Nas IES, os sindicatos têm contribuição por meio das palestras que ministram, do contato com os alunos que proporciona. Na PUCPR, a relação do sindicato com os alunos ocorre por meio das atividades complementares. Assim, o Sindicato dos Contabilistas pode incentivar a promoção da classe contábil, incluir os alunos em novos programas de educação continuada e promover ações sociais.

## 5 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA PUCPR

### 5.1 A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

O curso de ciências contábeis da Pontifícia Universidade Católica do Paraná conta com um total 236 alunos, distribuídos entre o primeiro e sétimo períodos, em dois Câmpus, um localizado em Curitiba e outro localizado em São José dos Pinhais.

O curso foi aprovado pelo Parecer n.º 33/90 – CONSEPE, homologado pela Resolução n.º 08/91 – CONSUN e aprovado pelo Parecer n.º 023/91, sendo composto fundamentalmente por alunos de Curitiba e região metropolitana. Hoje, conta com um corpo docente de quatorze professores nas áreas específicas, além de professores de outros cursos para determinadas disciplinas.

Atualmente, tem uma matriz curricular (Quadro 2) dividida de forma a facilitar o aprendizado contínuo dos discentes. As disciplinas que visam o maior entendimento acerca dos eventos sociais são distribuídas nos quatro períodos iniciais. Nos quintos e sextos períodos, ainda podemos visualizar a presença da disciplina de economia, mas esta fica voltada aos indicadores econômicos voltados ao mercado.

Constata-se que a matriz curricular (Quadro 2) tem poucas disciplinas voltadas ao desenvolvimento do compromisso social. A disciplina que tem maior foco nesta área é a de cultura religiosa, mas não se aplicam conceitos de inclusão social, apenas sendo utilizada para difundir conceitos acerca de religiões em geral. No quinto período, a disciplina de sociologia é inserida e aí sim podemos verificar a possibilidade de tratar temas relacionados ao processo de formação do compromisso social.

É interessante na matriz curricular (Quadro 4) que não são inseridas todas as disciplinas de cunho não-contábil em um único período, para que o aluno em toda a sua formação possa identificar-se como agente da sociedade, e não simplesmente um executor de tarefas específicas.

A partir do sexto período, o aluno deixa de trabalhar as disciplinas de cunho não-contábil, para focar apenas nas específicas da área contábil. Isso acaba por afastar o aluno do compromisso social, visto que a partir da metade do curso não se tem mais contato com as demais áreas de conhecimento, a não ser por meio do projeto comunitário, que normalmente ocorre no sexto período.

A seguir, podemos visualizar a matriz curricular do curso de Ciências Contábeis da PUCPR:

<b>1º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Administração I	36
Cultura Religiosa	36
Introdução ao Direito I	72
Português Instrumental I	36
Contabilidade Fundamental I	108
Matemática Básica e Financeira I	72
TOTAL	360
<b>2º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Administração II	3
Processos do Conhecer	36
Introdução ao Direito II	72
Português Instrumental II	36
Contabilidade Fundamental II	108
Matemática Básica e Financeira II	72
TOTAL	360
<b>3º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Estatística e Métodos Quantitativos I	36
Introdução à Economia I	36
Contabilidade Intermediária I	108
Comportamento Humano nas Organizações I	36



Filosofia	36
Gestão Tributária I	72
Gestão Previdenciária e Trabalhista I	36
TOTAL	360
<b>4º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Estatística e Métodos Quantitativos II	36
Introdução à Economia II	36
Contabilidade Intermediária II	108
Comportamento Humano nas Organizações II	36
Ética	36
Gestão Tributária II	72
Gestão Previdenciária e Trabalhista II	36
TOTAL	360
<b>5º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Finanças e Contabilidade Pública I	36
Economia Brasileira I	36
Sociologia	36
Custos e Formação de Preços I	108
Perícia Contábil e Ciências Atuariais I	36
Contabilidade Gerencial I	36
Contabilidade Aplicada I	72
Projeto Comunitário	36
TOTAL	396
<b>6º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Finanças e Contabilidade Pública II	36
Economia Brasileira II	36
Simulação Empresarial	36
Custos e Formação de Preços II	108

Perícia Contábil e Ciências Atuariais II	36
Contabilidade Gerencial II	36
Contabilidade Aplicada II	72
TOTAL	360
<b>7º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Controladoria I	72
Auditoria I	72
Análise Financeira e de Capitais I	72
Teoria e Tópicos Contemporâneos de Contabilidade I	36
Prática Contábil I	108
TOTAL	360
<b>8º PERÍODO</b>	
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>HORAS</b>
Controladoria II	72
Auditoria II	72
Análise Financeira e de Capitais II	72
Teoria e Tópicos Contemporâneos de Contabilidade II	36
Prática Contábil II	108
TOTAL	360

Quadro 4 – Matriz curricular do curso de Ciências Contábeis da PUCPR

Fonte: PUCPR

No primeiro período, as disciplinas que podem contribuir para o compromisso social são: 1) cultura religiosa, por meio da formação do compromisso de aceitar todas as religiões sem distinções; 2) introdução ao direito, trabalhando com os direitos básicos dos cidadãos e; 3) administração I, por meio da história dos movimentos sociais e de classes, quando trata da história da administração.

No segundo período, as disciplinas de administração e direito podem contribuir, mas, na prática, estão mais voltadas à prática profissional do contabilista.

No terceiro período, a disciplina voltada a este compromisso com a sociedade é a filosofia. No âmbito das políticas públicas, também se pode focar a disciplina de

economia, presente no terceiro e quarto períodos. No quarto período, a disciplina de ética é a mais voltada ao propósito de compromisso com a sociedade e com o outro.

No quinto e sexto períodos, podemos identificar as disciplinas de sociologia e economia brasileira como meios para formação do compromisso social. Sociologia é a disciplina mais voltada a este papel, em conjunto com a ética, mas ambas têm poucas horas de trabalho. Em economia brasileira, podemos melhorar os conceitos sobre sociedade, mediante movimentos sociais que ocorrem e que são explicados pela disciplina.

Como citado anteriormente, nos dois últimos períodos, não temos disciplinas de cunho social, apenas técnicas voltadas à profissão.

Com relação à importância de uma matriz curricular ampla, Koliver (2001, p. 48) afirma que a formação do contador, em vista da mudança operada na sociedade, deve levar em conta uma visão multidisciplinar. O autor considera que a formação dos profissionais da área contábil pressupõe o conhecimento técnico na área de atuação e também conhecimento das áreas correlatas à Contabilidade.

Nesse sentido, Marion (1996, p. 84) cita a carga horária sugerida pelo *American Institute Certified Public Accountants* – AICPA – para o Curso de Contabilidade. Para a AICPA, as disciplinas de educação geral podem compor 46% da carga horária, sendo como sugestão de disciplinas: ética, comunicação, ciência do comportamento, economia, computação, contabilidade elementar, matemática, estatística, psicologia, histórica, língua estrangeira, artes, entre outras. As disciplinas de administração e negócios podem compor 30% da carga horária, sendo como sugestão de disciplinas: economia, legislação dos negócios, *marketing*, finanças, organização e comportamento, aplicações quantitativas e negócios, habilidade de comunicação, ética administrativa. E as disciplinas voltadas exclusivamente para a área contábil compõem, segundo a AICPA, 24% da carga horária, sugerindo-se contabilidade financeira, intermediária e avançada, contabilidade de custos e gerencial, impostos, auditoria, sistemas de informação, responsabilidade e ética profissional, entre outros.

No que tange à especialização e ao aprofundamento das disciplinas, Figueiredo, Fabri (2000) e Kraemer (2000) defendem que os conhecimentos em contabilidade necessitam abranger informações sobre economia, administração, direito, análise de sistemas, dentre outras, o que demonstra a importância da prática

da interdisciplinaridade na estrutura de formação.

Assim, a matriz curricular tem como papel otimizar o desempenho profissional da área contábil e a especialização/aprofundamento científico, promotores da eficiência e da eficácia das suas atividades. Na percepção de Oliveira (2003, p. 30), o “desafio é captar as mudanças no mercado para que se tenha eficácia no ensino da Contabilidade”.

Nesse sentido, Berti (2001) argumenta que a matriz curricular necessita abranger informações sobre economia, administração, direito, análise de sistemas, dentre outras, o que demonstra a importância da prática da interdisciplinaridade na estrutura de formação.

Para o autor, a matriz curricular tem como finalidade estimular o contínuo conhecimento científico e técnico, compreendendo o planejamento estratégico até a execução e o controle dos resultados.

Quanto ao conhecimento técnico próprio das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis, Filho (2000) diz que:

Principia o método sistêmico do ensino da Contabilidade, embasada na escola norte-americana, pelas quatro principais peças geradas pelas informações contábeis: Balanço Patrimonial, Demonstração do Resultado do Exercício, Demonstração do Resultado do Exercício, Demonstração das Origens e Aplicações de Recursos e Demonstração do Fluxo do Caixa e pela equação contábil:  $\text{Ativo} = \text{Passivo} + \text{Patrimônio Líquido}$ , em cuja lógica baseia-se a teoria da entidade. (FILHO, 2000, p. 25).

Serra Negra (2004), ao analisar a matriz curricular e a abrangência das disciplinas que compreendem o ensino da contabilidade, diz que:

A maioria dos alunos formandos não se sente preparada tecnicamente para enfrentar o mercado de trabalho. Como educadores, sabemos que essa é uma sensação normal entre os formandos de qualquer curso superior. Porém, no caso específico do Curso de Ciências Contábeis, no qual os conhecimentos técnicos e científicos da Contabilidade estão fortemente ligados, enfatiza-se muito o ensino da legislação fiscal, que altera quase que diariamente, e a sensação de desatualização e impotência frente ao trabalho contábil torna-se mais acentuada. (SERRA NEGRA, 2004, p. 12).

Quanto à inserção de atividades complementares na grade curricular dos

cursos de Ciências Contábeis, Vasconcelos (2000) diz que:

Com a finalidade de preencher parte da necessidade do desenvolvimento da integração dos conhecimentos ministrados no ensino da área contábil, sugerimos, para os cursos de graduação, a adoção de um Núcleo de Treinamento Profissional (NTP), visando a formação de indivíduos em sua área de atuação, mas com uma visão sistêmica. (VASCONCELOS, 2000, p. 32).

## 5.2 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

No Brasil, o curso de Ciências Contábeis surgiu pelo Decreto-Lei 7.988, de 22/09/45, ainda sob a denominação de curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Com a Lei 1.401, de 31/07/51, que desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais em dois, os formados receberam o título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Para avaliar os objetivos, competências do curso de Ciências Contábeis e perfil desejado dos formandos, faz-se necessário compreender o Parecer CNE/CES n.º 289, de 6 de novembro de 2003, que regulamenta as diretrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis. Segundo o Parecer, as mudanças sociais exigem uma revisão continuada da atuação das IES quanto ao curso de Ciências Contábeis:

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Dessa forma, não basta as IES aplicar conteúdos profissionalizantes, mas sim contribuir para a formação do indivíduo capaz de reconhecer as necessidades emergentes da sociedade – e aqui podemos classificar as questões sociais –, com autonomia intelectual e adaptado às mudanças constantes. Assim, o curso de Ciências Contábeis não pode ser um mero transmissor de conhecimentos

específicos, da técnica, tem que estimular o discente ao exercício da reflexão sobre sua atuação e sobre a sua profissão, e os professores e coordenadores à reflexão da sua prática pedagógica.

Quanto ao perfil desejado para o formando, o Parecer CNE/CES n.º 289/2003 relata que:

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Ao contemplar as questões sociais no âmbito nacional e internacional, a legislação requer do curso de Ciências Contábeis uma visão mais ampla, não voltada ao conhecimento empresarial. Ainda, incentiva a capacidade crítico-analítica dos alunos. Atendendo à tendência vislumbrada pelo Decreto 2.208/97, não contempla o mero treinamento em contraponto da formação plena. Mesmo não deixando claro o papel social do profissional, busca criar condições para a análise das questões sociais, mesmo que no ambiente empresarial, que faz parte da sociedade como um todo, influenciando, inclusive, a estrutura flexível do Estado, dentro da visão de Poulantzas (1985).

Quanto às competências, o Parecer CNE/CES n.º 289/2003 indica que:

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos

agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

No que tange às competências e habilidades, estas são voltadas ao mercado. Não há uma clara evidenciação quanto à necessidade de capacitar os alunos para o exercício da cidadania, ou da análise crítica acerca das questões sociais. Mesmo constando no perfil desejado para o curso e para o formando, este ponto não fica claro quanto às competências adquiridas. Isso pode responder à carência que encontramos nas matrizes curriculares no que diz respeito a disciplinas que estimulem a análise crítica dos fatos e arranjos sociais e, tampouco, do exercício da cidadania.

Sugere este parecer a inserção de atividades complementares, que busquem maior interação com a sociedade:

As Atividades Complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares.

Dessa forma, busca-se implementar ao curso de Ciências Contábeis uma amplitude maior. Em muitos dos trechos destacados neste trabalho, o Parecer CNE/CES n.º 289/2003 deixa clara a intenção de formar um profissional amplo, com vistas a uma sociedade melhor, não apenas nos requisitos de mercado, mas na questão de formação de um cidadão participativo.

Para analisar a matriz curricular do curso de Ciências Contábeis, faz-se necessário compreender os requisitos mínimos do Ministério da Educação e Cultura – MEC – quanto às categorias de conhecimento. Para isso, foi consultado o Roteiro de avaliação de projetos para autorização de cursos de Ciências Contábeis (1998). No quadro 1, podemos verificar as categorias e conhecimentos mínimos exigidos

para o Curso de Ciências contábeis. Percebe-se a ausência de disciplinas voltadas à formação integral do indivíduo.

<b>Categoria</b>	<b>Conhecimento</b>
Conhecimentos de formação geral e natureza humanística e social	Língua Portuguesa
	Noções de Direito
	Noções de Ciências Sociais
	Ética geral e profissional
	Outros
Conhecimento de formação profissional	Administração geral
	Economia
	Direito Aplicado
	Matemática
	Estatística
	Contabilidade Geral
	Teoria da contabilidade
	Análise das demonstrações contábeis
	Auditoria
	Perícia Contábil
	Administração financeira e orçamento empresarial
	Contabilidade Pública
	Contabilidade e análise de custos
Conhecimentos ou atividades de formação complementar	Computação
	Atividades obrigatórias de natureza prática

Quadro 1 – Categorias e conhecimentos mínimos exigidos para o curso de Ciências Contábeis.

Fonte: Roteiro de avaliação de projetos para autorização de cursos de Ciências Contábeis (1998).

Para Mazzotti Filho (2001, p. 129), a estrutura dos cursos de Ciências Contábeis segue o método baseado na escola norte-americana, partindo das partes para o todo, onde cada disciplina é vista de maneira individual e a união delas contribui para o resultado da formação ideal ao aluno. Para ele, é necessária uma visão global do curso, da ciência, da profissão e de suas aplicações, inclusive sociais.

Para Gomes (2000), as metas impostas ao ensino, principalmente no que tange à sua classificação como mercadoria, faz com que os professores tenham uma maior responsabilidade perante sua ação.

É notória a introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado e que acabam por fortalecer a idéia de que a educação, para ser responsável, precisa ser, sobretudo, uma mercadoria. Cabe ao professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada. Ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vai além da escola. (GOMES, 2000, p. 67).



Os cursos voltados ao mercado exigem que seus docentes tenham amplo conhecimento nas áreas específicas em que ministram aula. Isso porque este conhecimento advindo da experiência enriquece os exemplos e produz uma relação íntima entre a academia e o mercado. Porém, os professores não podem unicamente reproduzir experiências ou conhecimentos técnicos, deixando de lado os aspectos pedagógicos, ao risco de produzir treinamento em vez de educar. Esta formação pedagógica para os professores da área de Ciências Contábeis por muitas vezes acaba sendo deixada de lado, ou não tem peso no momento da contratação destes.

Na classificação realizada por Behrens (1998) quanto aos professores, a autora classifica os docentes em quatro tipos em relação à dedicação do tempo à docência: 1) aqueles que possuem conhecimento em determinadas áreas e exercem a docência em tempo integral; 2) aqueles que atuam no mercado de trabalho e atuam apenas algumas horas como professores; 3) aqueles da área pedagógica e de licenciatura das universidades; e 4) paralelamente, no ensino básico, aqueles que possuem conhecimento na área de educação, que atuam nas universidades.

Ao analisar a formação do educador Paulo Freire (1996, p. 24), diz que “ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Neste caso, a reflexão da prática se faz mediante duas análises: a primeira, de cunho pedagógico, traduz quais os efeitos na formação plena dos indivíduos estão sendo produzidos; a segunda, de cunho técnico, traduz quais conhecimentos específicos estão sendo ministrados e como o docente contribui para a formação profissional do aluno. Assim, a reflexão da prática, para ser plena, necessita do professor de Ciências Contábeis conhecimento detalhado da área específica em que atua e também conhecimentos pedagógicos para uma avaliação do seu trabalho docente. Um profissional contábil que atue também como professor não pode dissociar essas duas áreas de conhecimento. Ainda utilizando as palavras de Behrens (1998, p. 59), “Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas na área de atuação”.

De acordo com Nossa (1999, p. 4), as principais causas para o difícil desempenho dos docentes nos cursos de Ciências Contábeis são:

- a expansão extraordinária do número de cursos de Ciências Contábeis;
- círculo vicioso existente no ensino (falta de compromisso entre escola, professor e aluno) e o descaso com a educação;
- falta de investimento por parte das instituições; falta de pesquisa na área contábil e de conhecimento em cultura geral;
- maior atratividade por parte do mercado profissional contábil e falta de incentivo à carreira acadêmica;
- falta de reflexão do conteúdo ministrado na sala de aula principalmente pelos professores ligados ao mercado profissional;
- falta de critérios adequados para a contratação de professores pelas instituições etc. (NOSSA, 1999, p. 4).

A pesquisa é pouco estimulada e quando feita é voltada à interpretação de legislação e do cenário empresarial. Mais voltada aos índices do que aos indivíduos, a pesquisa contábil é deficiente no cenário brasileiro. Segundo Marion e Marion (1999, p. 21), a maioria das Instituições de Ensino Superior de Contabilidade são “verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo o ego da maior parte da população. Em outras palavras, são feitas cópias do conhecimento alheio na transmissão dos professores para os alunos”.

Para corroborar minhas inferências, Franco (1996, p. 264) diz “os professores, mais que qualquer outro profissional, devem atualizar-se permanentemente, pois são eles a fonte de aprendizado de futuros profissionais; os professores de Contabilidade, em especial, precisam complementar seu saber teórico com experiência prática e conhecimentos técnicos atualizados”.

Quanto ao tempo despendido para a pesquisa, é importante destacar que a experiência adquirida no mercado não é a única capaz de gerar conteúdos relevantes. Faz-se necessário desenvolver a pesquisa contábil, para criação de novas teorias, para discussão do que vem sendo feito e para refletir sobre a prática vivenciada.

Apesar do Conselho Federal de Contabilidade apoiar programas de educação continuada, poucas são as instituições de ensino que exigem o aprimoramento constante dos professores. Além disso, esses programas de educação continuada não refletem a necessidade de professores com visão ampla da sociedade, não-tecnicista e sim uma visão voltada ao desempenho da cidadania. Voltando ao cenário dos auditores, o programa visa atender às necessidades do mundo

empresarial.

A Resolução 1074/2006 do CFC tem como finalidade regulamentar um número mínimo de atividades para os profissionais da área de auditoria, para que estes possam exercer a profissão de auditores e em nenhum momento trata de assuntos diferenciados da técnica contábil. Nos anexos B a E estão descritas as tabelas explicativas das exigências e linhas de educação continuada para os profissionais da área de auditoria.

Segundo Nossa (1999, p. 2), “A questão da formação do professor de Contabilidade no Brasil é delicada”. O autor diz que professores ingressam na docência sem condições didáticas-pedagógicas-metodológicas. Uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda, discute. Professores são avaliados pelo domínio teórico e experiência que possuem, ou seja, “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar”. Também Nossa (1999, p. 2) afirma que “Isto fez com que muitos desses docentes não apresentassem um desempenho adequado em sala de aula”.

Franco (1996), porém, argumenta que o professor não pode deixar de exercer suas atividades, visto que deixará de ter o contato com a experiência prática. Outros dois autores de eminente importância no cenário contábil, Ludícibus e Marion (1996, p. 55), defendem que “precisamos do professor eminentemente teórico, com ampla cultura geral, para certas disciplinas [Teoria da Contabilidade, por exemplo] como também precisamos do profissional de sucesso, talvez part-time, para certas aulas e palestras [como Auditoria, Contabilidade de Custos etc.]”.

Vasconcelos (1996) diz que o professor necessita possuir formação pedagógica, técnico-científica e política, além, claro, de possuir conhecimento das disciplinas que trabalha. Só assim estaria realmente exercendo o processo de ensino-aprendizagem.

As aptidões esperadas dos alunos ao final do processo de formação serão voltadas ao mercado e nada melhor do que professores advindos e conhecedores deste mercado. O professor da área contábil tem formação voltada ao mercado de trabalho e dificilmente deixará de exercer suas atividades empresariais. Porém a atividade de ensinar e pesquisar exige tempo do docente e qualificação. A maioria dos docentes desempenha suas funções em regime de trabalho parcial ou horista. As IES dificilmente estimulam o professor da área contábil a trabalhar em tempo integral, visto que se valoriza mais o bom profissional na hora da escolha pelos

discentes da instituição que irão estudar.

Pode-se desenvolver uma estrutura onde parte dos professores atua em tempo integral na academia, dando maior atenção aos alunos e às pesquisas, e outra parte deles atuando em tempo parcial, buscando as experiências da realidade fora da instituição. A interação entre eles seria imprescindível.

Outro ponto está na titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Em estudo realizado por Nossa (1997), constatou-se que a grande maioria dos professores da área possui apenas especialização e que ainda temos professores atuando no ensino superior com apenas o nível de graduação. Abaixo, podemos verificar os resultados obtidos em 1997, segundo Nossa (1999, p. 92):

- Graduação 22%
- Mestrado 15%
- Doutorado 4%
- Especialização 59%

No âmbito nacional do ensino superior, o INEP (2008) apresenta dados obtidos pelo SINAES (2004) – Quadro 2 – referentes ao ano de 2004, no Brasil, demonstram que 43,71% dos professores do ensino superior têm titulação entre graduação e pós-graduação, sendo que apenas 20,93% dos professores possuem doutorado. No que tange às Ciências Sociais – Quadro 3 – que é a grande área de conhecimento de Ciências Contábeis, 47,1% dos professores possuem titulação máxima de especialização, sendo que apenas 14,2% possuem doutorado.

Ano do censo	Funções docente em exercício	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Regime de trabalho integral	Regime de trabalho parcial	Regime de trabalho horista
2001	204.106	30.310	64.509	65.265	44.022	90.631	129.316	0
2000	197.712	31.379	63.503	62.123	40.707	84.845	112.867	0
1997	165.964	34.430	60.638	43.792	27.104	74.041	91.923	0
1996	148.320	33.370	53.990	36.954	24.006	65.425	82.895	0
1995	145.290	35.073	52.527	34.882	22.808	63.525	81.765	0
1994	141.482	36.280	50.344	33.531	21.327	61.981	79.501	0
1993	137.156	37.974	48.513	30.994	19.675	59.580	77.576	0
1992	134.403	38.848	46.387	30.236	18.932	56.916	77.487	0

1991	133.135	42.527	43.850	29.046	17.712	57.728	75.407	0
1998	165.122	30.890	57.677	45.482	31.073	73.263	36.235	55.624
1999	173.836	27.886	60.164	50.849	34.937	73.675	39.933	60.228
2002	227.844	32.230	68.923	77.404	49.287	94.464	59.009	89.002
2003	254.153	35.664	74.714	89.288	54.487	96.326	62.470	110.020
2004	279.058	38.467	83.496	98.664	58.431	102.261	63.315	127.666

Quadro 2 – Professores por titulação máxima e regime de trabalho

Fonte: SINAES (2004) – Indicadores do Ensino Superior.

<b>Grande área de docência</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Especialização</b>	<b>Graduação</b>	<b>Notório Saber</b>
Agricultura e veterinária	5.847	3.843	1.031	606	1
Ciências, matemática e computação	12.928	12.784	6.221	3.266	5
Ciências sociais, negócios e direito	12.085	33.035	28.914	11.251	8
Educação	10.454	20.783	15.383	3.709	5
Engenharia, produção e construção	10.626	10.309	4.341	3.072	5
Humanidades e artes	4.156	5.344	2.679	2.199	5
Saúde e bem-estar social	15.609	20.287	17.469	4.309	7
Serviços	1.001	3.977	3.552	1.290	1
Total	72.706	110.362	79.590	29.702	37

Quadro 3 – Professores por titulação máxima

Fonte: SINAES (2004) – Indicadores do Ensino Superior.

Quanto ao regime de trabalho, 34,87% dos professores atuam em regime de trabalho integral, 21,59% atuam em regime parcial e 43,54% atuam em regime de trabalho horista.

Devido ao grande número de cursos de Ciências Contábeis que surgiram, foi necessário buscar no mercado um número muito elevado de professores e o crescimento de professores com titulação de mestre e doutor na área contábil não acompanhou o crescimento. Segundo dados do Ministério da Educação - MEC e do Desporto, a quantidade de cursos superiores em Contabilidade quase dobrou no período de 1986 a 1996. Podemos notar que normalmente quando uma faculdade inicia suas atividades, os cursos mais comuns são Administração e Ciências Contábeis, visto que o mercado tem um grande número de profissionais atuando, o que facilita a inserção de novos professores.

Por meio do estudo intitulado “Harmonização contabilística: uma nova estratégia relativamente à harmonização internacional” (1995), a Comissão das Comunidades Europeias buscou identificar quais as aptidões necessárias para o emprego e a atividade. Para este estudo, as aptidões são um conjunto de saberes

fundamentais, de competências técnicas e de aptidões sociais. Ou seja, o indivíduo não pode estar alheio aos movimentos sociais que estão à sua volta. Esse estudo tem grande importância no delineamento dos cursos de Ciências Contábeis, mas pouco se vê realmente sendo feito.

Na maioria das vezes, entendem-se as aptidões sociais como o comportamento no trabalho e competências que correspondem ao nível de responsabilidade ocupado. Conhecimento social para interagir no ambiente de trabalho, é isto que se busca quando são inseridos temas de sociologia nos cursos de Ciências Contábeis.

É preciso que o professor de Contabilidade compreenda a realidade em que vive, os agentes sociais que interagem com ele, os alunos e suas percepções, saiba analisar os diversos fenômenos sociais, políticos e econômicos.

Cabe ao professor trabalhar conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, com conhecimento de metodologia de ensino. É responsabilidade dele também incentivar o aprendizado de cultura geral e o desenvolvimento de aptidões sociais.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, criou, no ano de 2006, um documento intitulado “Instrumento de avaliação de cursos de graduação”. Nesse instrumento, determinou regras para avaliação dos cursos de graduação, no que tange ao planejamento institucional, planejamento curricular, trabalho do coordenador do curso, dos critérios de estrutura física, das atividades complementares, do ENADE e também dos docentes.

Neste aspecto, consideramos importante analisar os critérios para avaliação do trabalho docente quanto a critérios como formação, experiência acadêmica e profissional, implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso, publicações, dedicação ao curso, formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso e articulação da equipe pedagógica.

Para efetivar esta análise, iremos elencar alguns critérios que levam a instituição a receber a avaliação máxima. Esses dados são decorrentes do Instrumento de avaliação de cursos de graduação, elaborado pelo MEC (2006):

1. Formação: Quando a trajetória de formação dos docentes demonstra que adquiriram competências que o tornam aptos a atuar na docência em plena conformidade com o projeto pedagógico do curso. Os critérios para o ingresso de

docentes na IES e a alocação deles nas unidades de estudo resultam e/ou expressam uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e possibilitam o cumprimento de todos os objetivos enunciados no projeto pedagógico do curso. A formação dos docentes será compatível com: a modalidade de organização acadêmica da IES, a natureza das atividades acadêmicas que desenvolvem, as características do contexto da região em que se insere e a concepção do curso.

2. Experiência (acadêmica e profissional): Quando a experiência dos docentes (acadêmica e profissional) habilita-os para a plena atuação na docência em conformidade com o projeto pedagógico do curso. Os critérios para o ingresso de docentes na IES e a alocação deles nas unidades de estudo resultam e/ou expressam uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e possibilitam o cumprimento de todos os objetivos enunciados no projeto pedagógico do curso. A experiência dos docentes será compatível com a natureza das atividades acadêmicas, as características do contexto da região em que se insere e a concepção do curso.

Nos dois itens iniciais, o MEC (2006) enfatiza a necessidade de o professor ser formado na área onde está inserido, com formação relevante para a região e as necessidades de mercado exigidas pela IES onde está inserido. Nesse ponto, os professores do curso de Ciências Contábeis normalmente enquadram-se num parâmetro intermediário, na maioria das instituições.

A formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis, direcionada à sua área de atuação, está normalmente enquadrada no nível de especialização. Atualmente cinco professores do curso de Ciências Contábeis da PUCPR estão cursando mestrado, sendo dois na área de educação (direcionada indiretamente à sua área de atuação profissional principal) e três na área de Engenharia da Produção, que é ligado indiretamente à área de atuação destes. Isso decorre do número ainda pequeno de instituições que oferecem cursos *stricto sensu* em contabilidade.

Os quadros 2 e 3 demonstram que a maioria dos professores tem atuação profissional nas universidades como horista, sendo que desempenham atividades profissionais nas áreas em que atuam. A experiência adquirida profissionalmente nas áreas em que ministram aula contribui para a qualidade das aulas, dentro do que diz Ludícibus e Marion (1996), sobre a importância dos professores com

conhecimento teórico e também com sucesso profissional nas áreas em que atuam.

Na PUCPR, segundo dados da sua Avaliação Institucional Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 90), realizada em dezembro de 2002, 16,00% dos alunos formandos estão muito satisfeitos com a qualidade dos professores e 60,00% estão satisfeitos. Esses números demonstram que quanto ao papel dos professores, a avaliação da instituição apresentou-se relativamente positiva.

Corroborar-se o contexto brasileiro de docência. Sob a ótica liberal do mercado, a experiência profissional acaba sendo valorizada e no contexto da contabilidade são efetivamente norteadores dos objetivos do projeto pedagógico do curso.

3. Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso: Quando existem políticas de capacitação implantadas no âmbito do curso que se encontram consolidados e institucionalizados. Há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, o que pode ser constatado por meio de: ações direcionadas; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos. As políticas de capacitação são definidas e regulamentadas por dispositivos legais e institucionais e efetivamente implantadas há pelo menos um ano, contemplando: critérios para a concessão de incentivos destinados a apoiar professores para cursar pós-graduação, definidos em consonância com o planejamento orçamentário; critérios definidos para participação em cursos de formação continuada; critérios definidos para participação em estágios e intercâmbios. Quando existe: vinculação da área de capacitação com os interesses institucionais; promoção de cursos e seminários voltados para a formação pedagógica; mecanismos de apoio ao docente no desempenho de suas atividades didático-pedagógicas; assessoramento aos coordenadores e professores, no acompanhamento contínuo e sistemático da elaboração e execução dos programas de aprendizagem; e formas de sua operacionalização.

Neste item, fica clara a necessidade de um professor com formação continuada. É positivo o incentivo não apenas focado na técnica, mas também na prática pedagógica, porém, ainda ficam restritas a técnica e a pedagogia, nada focadas na ação social.

A necessidade da elaboração de atividades complementares no âmbito dos cursos de Ciências Contábeis é muito forte, visto a grande quantidade de modificações na legislação tributária, societária e dos avanços nos estudos



direcionados ao ramo da contabilidade. Essas atividades complementares têm como função principal contribuir para a pluralidade dos conhecimentos do discente, bem como constante aprimoramento da atuação docente.

A elaboração de semanas acadêmicas com presença de profissionais de sucesso, discussões por meio de seminários e elaboração de apresentações por parte de docentes e discentes contribuem para que as experiências adquiridas no mercado sejam compartilhadas e os conceitos sejam discutidos.

4. Publicações e produções: Quando as publicações e/ou produções científicas, técnicas, pedagógicas, culturais e artísticas dos docentes, nos últimos três anos, são compatíveis, em quantidade e qualidade, com o perfil do corpo docente e com o projeto pedagógico do curso. Essa compatibilidade resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna. As publicações e produções de uma boa parte dos docentes do curso ocorrem de forma regular, são compatíveis com as atividades acadêmicas que desenvolvem e constituem-se em instrumentos de aperfeiçoamento do curso, dada a participação dos docentes como autores e da utilização das produções como referência bibliográfica ou técnica.

Este item é, dentre todos os citados, o que deixa mais amplo o trabalho social do professor. Mediante suas publicações, poderá incentivar as ações sociais, principalmente quando relacionadas a eventos, visto que a sociedade valoriza cada vez mais publicações desta ordem.

A importância da elaboração de publicações e produções científicas para o curso de Ciências Contábeis está na necessidade de maior referencial teórico, principalmente por meio de periódicos e artigos científicos. Hoje, no Brasil, a Universidade de São Paulo e o Conselho Federal de Contabilidade, em parceria com os Conselhos Regionais, promovem a produção de artigos, de periódicos, de eventos.

Os profissionais da área contábil são carentes quanto à capacidade de elaboração de produção científica e textos acadêmicos. A produção acadêmica ocorre nos níveis de especialização e pós-graduação *stricto sensu*, mas nos níveis de graduação essa prática é pouco realizada.

5. Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso: Quando a formação e a experiência do corpo docente do curso são compatíveis com todas as unidades de estudo e atividades que

desenvolvem no curso, em consonância com o projeto pedagógico. Essa compatibilidade resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna. A compatibilidade permite o cumprimento de todos os objetivos enunciados no projeto pedagógico do curso. Todos os docentes do curso têm formação e experiência compatíveis com todas as unidades de estudo e atividades exercidas no curso.

6. Articulação da equipe pedagógica (professores conteudistas, professores orientadores e tutores, além de outros que desempenham funções complementares): Quando há plena articulação e sintonia entre os diversos atores que atuam no ensino. Há coerência no trabalho dos diversos atores entre si. Há comunicação direta entre os professores (em suas diversas funções) e tutores, bem como outros tipos de apoio pedagógico.

Nestes dois últimos critérios, enfatizam-se a formação plena e a articulação do corpo docente com a comunidade e com os demais agentes das IES. Para o curso de Ciências Contábeis, o ideal são professores com experiência na docência embasada também pela formação pedagógica, ação efetiva na sociedade onde estão inseridos e articulação na formação de uma estrutura de pesquisa e desenvolvimento do curso como um todo.

Para o curso de Ciências Contábeis, é fundamental criar meios de comunicação com o departamento de pedagogia da instituição, pois dessa forma os professores provenientes do mercado, e carentes no que tange à formação pedagógica, poderão criar mecanismos de melhoria do conhecimento quanto aos métodos de ensino e à necessidade de formação plena.

Ainda no que tange à contabilidade, verifica-se uma maior integração das instituições de ensino com a comunidade, mediante a participação em ações e eventos voltados à comunidade. Exemplos disso são as ações em relação a retirar dúvidas na elaboração de imposto de renda pessoa física e para regularizar a situação quanto à documentação.

Esses critérios para a contabilidade contribuem para um profissional voltado à elaboração de técnicas apuradas direcionadas ao seu mercado profissional, por meio de professores capacitados, de relevante contribuição para o mercado e para a academia, e para um profissional com capacidade para exercer a integração com a sociedade onde está inserido.

### 5.3 O PERFIL DOS DISCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E DA PUCPR

O aluno de Ciências Contábeis busca este curso com a finalidade de obter uma colocação no mercado de trabalho. Quando analisamos as ações de *marketing* das instituições de ensino, isso fica bem claro. A questão colocação no mercado de trabalho e estabilidade financeira são pontos de destaque.

Outros alunos são inseridos no curso de Ciências Contábeis porque não conseguiram passar no vestibular em sua primeira opção.

Ainda temos alunos que optaram pelo curso de Ciências Contábeis pela influência por parte dos familiares, que muitas vezes já atuam na Contabilidade, têm relativo sucesso e querem manter o seu escritório no comando da família.

Por fim, ainda há a figura do técnico em Contabilidade, aquele indivíduo que tem a formação técnica de ensino médio, que não pode exercer todas as atividades do profissional bacharel em Ciências Contábeis.

Todos buscam um mesmo objetivo, estar no mercado de trabalho o mais breve possível. Aí surge a dificuldade dos alunos em trabalhar o dia todo e estudar à noite. Muitos são inclusos no ramo de auditoria, que exige deles uma quantidade de viagens relativa, outros são inseridos em atividades que ainda não tiveram acesso na faculdade, ou que os conteúdos acabaram sendo superficiais.

A questão da experiência, no âmbito do aluno de Ciências Contábeis, é muito importante, devido às necessidades de mercado serem muito dinâmicas e a academia não conseguir acompanhar o processo de mudanças. Em contraponto, nem todos têm o acesso ao mercado de trabalho, ficando muitas vezes presos a uma atividade repetitiva por um período longo. Este último caso é muito presente nos alunos que estão trabalhando em escritórios contábeis. Por exemplo, um estagiário pode passar um ano desempenhando apenas a função de conciliador de contas, ou de escriturador de notas fiscais no sistema fiscal. Isso restringe muito o aprendizado desse aluno.

Os critérios de avaliação dos programas de estágio são ineficazes, não pela sua estrutura, mas pela sua fiscalização que é inexistente. Não há profissionais voltados a visitas às empresas e, então, os relatórios de estágio, muitas vezes, não

refletem a realidade. Outras vezes, não cabe ao diretor de curso, ou ao professor competente pela avaliação, a autonomia para excluir uma empresa do programa de estágio, visto que a maioria delas nem participa de um programa específico, apenas são incluídas por questão de colocação do aluno no mercado de trabalho.

Quanto ao perfil dos alunos da PUCPR, analisam-se aqueles matriculados no ano de 2002, segundo dados da avaliação institucional da Universidade realizada por Bueno, Sermann e Scherner (2003). A definição do perfil dos alunos leva em consideração sexo, faixa etária, opção pela utilização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, turno escolhido, grau de instrução dos pais, renda familiar declarada, intenção de ingresso no mercado de trabalho, categoria de instituição de ensino nos níveis fundamental e médio, bem como motivos que levaram o aluno a optar pela PUCPR.

Segundo os dados obtidos pela avaliação institucional da PUCPR, Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 59), 58% dos alunos matriculados são do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Ainda segundo Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 68), no curso de Ciências Contábeis, o número de alunos do sexo masculino é de 54,81% e do sexo feminino é de 45,19%.

Quanto à faixa etária, os autores (2003, p. 71) demonstram que 74% dos alunos matriculados têm faixa etária inferior a 24 anos. Quanto à utilização do resultado do ENEM, dados do instrumento de avaliação institucional da PUCPR, realizado por Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 57), demonstram que 37% utilizaram e 63% não utilizaram. Optaram pelo turno noturno, segundo dados da avaliação de Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 59), 41% dos matriculados e 59% optaram pelo turno diurno. No que tange ao estado civil, Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 60) demonstram que 90,8% dos alunos matriculados declararam ser solteiros.

Com relação ao grau de instrução dos pais, Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 61) demonstram que apenas 39,2% dos pais e 32,8% das mães possuem nível superior completo. Quanto à renda familiar, Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 61) demonstram que a PUCPR tem 28% dos alunos matriculados com renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos e 26,8% desses alunos com renda familiar superior a 20 salários mínimos. Dos alunos matriculados, segundo Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 62), 55% declararam ter cursado seu ensino médio e particular exclusivamente em instituições particulares. Ainda segundo a avaliação institucional,

Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 63) afirmam que apenas 26,3% dos alunos matriculados pretendem trabalhar desde o primeiro período e 24,3% declararam trabalhar após o primeiro ano.

Quanto à escolha da instituição, pela avaliação institucional da PUCPR, segundo Bueno, Sermann e Scherner (2003, p. 64), 55,8% dos alunos declaram escolher a PUCPR por oferecer o melhor curso pretendido, sendo que 71,1% declararam ter escolhido o curso por aptidão.

## **6 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL**

A fim de compreender como os alunos relacionam a formação do compromisso social ao longo do curso de Ciências Contábeis, foi aplicado um questionário (Apêndice A) composto de 25 questões para 85 alunos de graduação, sendo 52 alunos de primeiro período, 16 alunos de sexto período e 17 alunos de sétimo período, intercalados entre turmas do Câmpus Curitiba e do Câmpus São José dos Pinhais (Quadro 5). Esses períodos foram escolhidos pelo fato de representarem os alunos que ingressaram neste semestre na PUCPR e aqueles que cursam o último ano, e desta forma compreender o grau da formação do compromisso social.

A intenção principal desses questionários foi identificar como a instituição e o curso de Ciências Contábeis estão contribuindo para a formação do compromisso social dos seus alunos e como estes percebem esta formação, como estão comprometidos com os programas da instituição e como se identificam enquanto agentes da formação de políticas públicas.

O questionário foi dividido da seguinte forma: o primeiro grupo de questionamentos, que compreendeu as questões um a nove, teve o intuito de analisar o perfil do respondente; o segundo grupo, que compreendeu as questões dez a doze, teve como objetivo analisar o grau de conhecimento do aluno em relação aos programas sociais promovidos e relacionados à educação. O terceiro grupo, que compreendeu as questões treze a dezessete, teve como objetivo analisar como o aluno percebe a ação da IES e dos professores na formação da responsabilidade social. O último grupo, que compreendeu as questões dezoito a vinte e cinco, objetivou analisar como ele compreende as políticas públicas e se identifica no processo de formação das políticas públicas e em relação à sua responsabilidade social.

Diante dos dados obtidos podemos analisar os questionamentos a fim de compreender a formação do compromisso social:

### **6.1 O PERFIL DOS ALUNOS RESPONDENTES**

Quadro 5 – Número de alunos por período - 2007

<b>Período</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Primeiro	52	61,18%
Sexto	16	18,82%
Sétimo	17	20,00%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

O maior número de alunos do primeiro período explica-se pelo aumento significativo de alunos no curso neste último vestibular. A idade dos alunos está concentrada entre 17 e 25 anos, como podemos identificar no Quadro 6:

Quadro 6 – Faixa Etária dos alunos pesquisados – 2007

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Entre 17 e 20 anos	36	42,35%
Entre 20 e 25 anos	27	31,76%
Entre 25 e 30 anos	15	17,65%
Entre 30 e 35 anos	2	2,35%
Entre 35 e 40 anos	4	4,71%
Acima de 40 anos	1	1,18%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

A renda familiar dos alunos que responderam ao questionário está concentrada entre três e sete salários mínimos, com 54,12% das ocorrências. Aqueles que declararam que suas rendas familiares não superam cinco salários compõem 52,94% das respostas. Aqueles com renda familiar superior a sete salários compõem 25,88% das respostas, número superior ao daqueles que declararam ter renda familiar inferior a três salários mínimos. Podemos observar a faixa de renda familiar na Quadro 7:

Quadro 7 – Renda Familiar declarada – 2007

<b>Renda Familiar</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Até 1 salário mínimo	4	4,71%
Entre 1 e 3 salários mínimos	13	15,29%

Entre 3 e 5 salários mínimos	28	32,94%
Entre 5 e 7 salários mínimos	18	21,18%
Acima de 7 salários mínimos	22	25,88%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quanto à classificação dos estudantes enquanto classe social, 68,24% declararam que fazem parte da classe média. Muitos dos que se consideram pobres têm renda familiar inferior a cinco salários. Os que se consideram classe média, em geral, são aqueles que têm renda familiar acima de cinco salários, conforme Quadro 8:

Quadro 8 – Classe declarada – 2007

<b>Classe declarada</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Pobre	26	30,59%
Média	58	68,24%
Rica	1	1,17%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quanto à etnia, podemos observar no Quadro 9 que 83,53% se declararam brancos. Destes, 68,24% se consideram de classe média. Muitos dos que se consideram pobres têm renda familiar inferior a cinco salários. Os que se consideram classe média, em geral, são aqueles que têm renda familiar acima de cinco salários. No Quadro 10, podemos observar que 24,71% dos alunos recebem algum tipo de auxílio de programa público de inclusão e 12,94% destes declararam receber bolsa de instituições privadas.

Quadro 9 – Etnia declarada - 2007

<b>Etnia</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Branco	71	83,53%
Indígena	1	1,18%
Negro	5	5,88%
Pardo	6	7,06%
Asiático	2	2,35%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>



Quadro 10 – Incentivos por meio de bolsas de estudo - 2007

<b>Recebe algum tipo de incentivo</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Público	21	24,71%
Privado	11	12,94%
Não recebem incentivo	53	62,35%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

## 6.2 CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS SOCIAIS E PROGRAMAS DE INCLUSÃO SOCIAL E DA CIDADANIA

Como observado no Quadro 11, quando questionados sobre sua participação em movimentos sociais ou de classe, 84,71% declararam não participar de nenhum movimento, identificando aqui a falta de inclusão dos discentes em movimentos, como movimentos estudantis. O curso de Ciências Contábeis, apesar de ter um número relevante de alunos, não tem nenhum participante no Diretório Acadêmico, por exemplo.

Quadro 11 – Participação dos alunos em movimentos sociais ou de classe - 2007

<b>Participação</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim, social e de classe	4	4,71%
Sim, apenas social	9	10,59%
Sim, apenas de classe	0	0,00%
Não participo de nenhum deles	72	84,70%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

No que tange ao conhecimento dos direitos humanos garantidos por lei e conhecimentos quanto à própria cidadania, podemos observar no Quadro 12 que a maioria declarou não conhecer seus direitos e analisa a cidadania como acesso aos direitos básicos, como, por exemplo, a educação. Este dado demonstra claramente o

perfil do aluno de ciências contábeis. Sendo um aluno voltado ao mercado de trabalho, com perfil de baixa renda e pouca identidade com o social, normalmente considera-se cidadão pela questão do acesso aos meios básicos, sem pensar em uma cidadania participativa.

Quadro 12 – Conhecimento declarado quanto aos direitos humanos garantidos por lei - 2007

<b>Conhece os direitos humanos garantidos por lei</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Completamente	4	4,71%
Superficialmente	39	45,88%
Conhece pouco	38	44,70%
Não conhece	4	4,71%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

O Quadro 13 apresenta a percepção dos alunos quanto à sua cidadania. Vale destacar que 13,33% dos alunos que responderam ao questionário não se consideram cidadãos completos.

Quadro 13 – Percepção dos alunos quanto à sua cidadania - 2007

<b>Considera-se cidadão porque:</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Participo ativamente da vida pública, tenho meus direitos e deveres cumpridos e estou inserido no mercado de trabalho	22	24,44%
Tenho meus direitos e deveres cumpridos e estou inserido no mercado de trabalho	30	33,33%
Tenho acesso aos bens e direitos básicos, como, por exemplo, educação	20	22,22%

Participo do mercado de trabalho	6	6,67%
Não me considero um cidadão no sentido completo	12	13,34%
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>

Ao serem questionados sobre seu conhecimento quanto a programas de inclusão educacional (Quadro 15) e alunos que provêm desses programas no seu convívio acadêmico (Quadro 14), 87,06% declararam conhecer parcialmente ou não conhecer alunos do processo de inclusão educacional de seu convívio, sendo que 54,12% não conhecem. O programa PROUNI foi o programa mais lembrado, sendo que a questão composta por bolsa-escola, PROUNI e FIES dava a possibilidade de resposta composta por mais de um item. O bolsa-escola teve o menor percentual de conhecimento, que comprova que os alunos pouco conhecem de programas que não afetem diretamente o seu dia-a-dia.

Quadro 14 – Percepção quanto aos alunos provenientes de programas públicos de inclusão educacional - 2007

<b>Sabe quantos alunos são provenientes de programas públicos de inclusão educacional</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim	11	12,94%
Parcialmente	28	32,94%
Não conhece	46	54,12%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 15 – Percepção quanto aos programas públicos de inclusão educacional - 2007

<b>Conhece o programa</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Bolsa-Escola	36	42,35%
PROUNI	62	72,94%
FIES	39	45,88%

Vale ressaltar que os dados constantes no Quadro 15 ultrapassam 100,00%

devido ao fato de os alunos conhecerem mais de um programa.

### 6.3 PAPEL DA PUCPR E DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL

No que tange ao conhecimento de programas de inclusão promovidos pela instituição (Quadro 16) e conhecimento da matriz curricular do curso (Quadro 17), 74,12% identificam programas de inclusão na instituição, porém apenas 18,82% participam destes. Os 25,88% restantes não conhecem ou não identificam programas de inclusão na instituição. Um número que impressiona é que 64,71% não conhecem totalmente a matriz curricular do curso de Ciências Contábeis, mesmo recebendo o manual do curso ofertado pela PUCPR.

Na identificação de canais de promoção do compromisso social na grade curricular do curso (Quadro 18), 87,06% identificam na grade curricular canais de inclusão e formação da cidadania. A atuação dos professores (Quadro 19), segundo os alunos, também ocorre, 58,82% identificam na ação dos professores identidade com a formação da cidadania.

Ainda foi analisado o projeto comunitário (Quadro 20), que é um canal expressivo de promoção da integração da universidade com a sociedade. Do total de alunos que respondeu ao questionário, 68,24% identificam a importância do projeto comunitário, porém, destes, 24,71% fazem-no por obrigação unicamente.

Quadro 16 – Promoção de programas efetivos de inclusão pela PUCPR - 2007

<b>Considera que a instituição de ensino promove programas efetivos de inclusão social</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim, há programas efetivos e participo deles	16	18,82%
Sim, há programas efetivos e não participo deles	47	55,29%
Não há nenhum programa	5	5,89%

nesse sentido		
Não conheço os programas da instituição	17	20,00%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 17 – Conhecimento da matriz curricular do curso – 2007

<b>Conhece toda a matriz curricular do curso</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim, completamente	25	29,41%
Sim, parcialmente	55	64,71%
Não conhece	5	5,88%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 18 – Foco na inclusão e cidadania dos programas de aprendizagem - 2007

<b>Nos programas de aprendizagem ministrados pelo curso, existe algum foco na inclusão e no processo de formação da cidadania?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim, focado diretamente	27	31,76 %
Sim, focado indiretamente	47	55,29 %
Não há nenhum programa de aprendizagem nesse sentido	11	12,95 %
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 19 – Nível de comprometimento dos professores com a inclusão - 2007

<b>Qual o nível de comprometimento dos professores na inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem e de promoção da igualdade?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>

Os professores buscam incentivar a inclusão e promovem a igualdade de todos os alunos	50	58,82 %
Não, temos professores que não são identificados com o social	11	12,94 %
Os professores são responsáveis por ministrar disciplinas do mercado de trabalho e não promover a inclusão social	24	28,24 %
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 20 – Análise do projeto comunitário - 2007

<b>Como você encara o papel do projeto comunitário para a sociedade e para sua formação?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Para mim é uma obrigação, mas para a comunidade é importante	21	24,71%
Para ambos é importante, colabora com meu aprendizado e melhora meu currículo e ainda posso ajudar a sociedade	34	40,00%
Faz com que eu possa contribuir para a sociedade e fazer meu papel como cidadão, e colabora para a sociedade	24	28,24%
Não conheço o projeto	2	2,35%

Não me identifico em nada com o projeto e considero-o obsoleto	4	4,70%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

#### 6.4 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir deste ponto, o questionário tinha como função analisar como os alunos entendem o processo de formação das políticas públicas, como entendem os termos exclusão social e desigualdade. Também se fez necessário avaliar como eles identificam os programas de inclusão, sistemas de cotas nas universidades e como estes alunos se identificam como promotores da formação de políticas públicas.

No que tange ao processo de formação das políticas públicas (Quadro 21), 62,35% declararam ter interesse, porém não participam, sendo que apenas 9,41% declararam participar do processo. A grande maioria, 95,29%, declarou ainda que não conhece ou conhece parcialmente o processo de formação das políticas públicas (Quadro 22). Para 74,73%, o termo exclusão significa não ter acesso aos meios básicos de sobrevivência (Quadro 23) e 45,05% consideram desigualdade não ter acesso aos meios básicos de sobrevivência (Quadro 24). Outros 20,88% consideram desigualdade como não participar de classes privilegiadas e 21,98% consideram desigualdade como ter baixa renda.

Quadro 21 – Percepção do aluno quanto ao seu papel frente às políticas públicas - 2007

<b>Como você visualiza o seu papel frente às políticas públicas?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Interesse-me pela elaboração e participo do processo	8	9,41%
Interesse-me, mas não	53	62,35%

participo do processo		
Não me interessa	19	22,36%
Não considero que este seja meu papel, já que não sou político	5	5,88%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 22 – Conhecimento quanto à formação das políticas públicas - 2007

<b>Você conhece o processo de formação das políticas públicas?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim, parcialmente	46	54,11%
Sim, totalmente	4	4,71%
Não	35	41,18%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 23 – Percepção quanto ao tema exclusão social - 2007

<b>Para você, exclusão social é:</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
O indivíduo não ter acesso aos meios básicos de sobrevivência	68	74,73%
O indivíduo não estar no mercado de trabalho	7	7,69%
O indivíduo não participar das classes mais favorecidas	9	9,89%
Nunca pensei no assunto	7	7,69%
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 24 – Percepção quanto ao tema desigualdade social - 2007

<b>Para você, desigualdade social é:</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
O indivíduo não ter acesso aos meios básicos de	41	45,05%



sobrevivência		
O indivíduo não estar no mercado de trabalho	7	7,69%
O indivíduo não participar das classes mais favorecidas	19	20,88%
O indivíduo ter baixa renda <i>per capita</i>	20	21,98%
Nunca pensei no assunto	4	4,40%
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100,00%</b>

## 6.5 A PERCEPÇÃO DO ALUNO QUANTO AOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O último grupo de questões trata da percepção do aluno quanto a programas de inclusão social e seu papel na formação das políticas públicas, bem como identificar se o aluno conhece o papel das políticas públicas.

Dos alunos pesquisados, 49,41% concordam com a inclusão social, mas têm restrições ao processo (Quadro 25). Apenas 4,71% não concordam com a inclusão social. Quando se trata do sistema de cotas nas universidades (Quadro 26), 37,65% não concordam com as cotas, por achar que podem ser tiradas vagas de pessoas mais qualificadas. Ainda, outros 37,65% concordam, mas temem por fraudes.

Quanto à finalidade das políticas públicas (Quadro 27), 61,7% consideram que o papel das políticas é reduzir as desigualdades sociais. Um dado interessante é que 15,96% consideram a execução da lei como um papel das políticas públicas. Esse número fica mais evidente nos questionários onde os alunos de contabilidade se identificam como participantes da formação das políticas públicas.

Ainda com relação à identificação do papel do aluno na formação das políticas públicas (Quadro 28), na função de contador, 47,06% consideram que o contabilista tem papel ativo nas políticas e, destes, grande parcela foram aqueles que identificam as políticas públicas como promotoras da execução da lei.

Quadro 25 – Concepção do aluno quanto aos programas de inclusão social - 2007

<b>Você é a favor dos programas de inclusão social?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Completamente	39	45,88%
Sim, mas com restrições	42	49,41%
Não, o mercado deve selecionar os melhores	4	4,71%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 26 – Concepção do aluno quanto ao programa de cotas nas universidades - 2007

<b>Você é favorável ao sistema de cotas nas universidades?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim, pois minimiza anos de discriminação e promove o crescimento da nação	21	24,70%
Sim, porém deve haver melhores controles para evitar fraudes	32	37,65%
Não concordo, pois tira a vaga de pessoas capacitadas	32	37,65%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 27 – Percepção do aluno quanto ao papel das políticas públicas - 2007

<b>Para você, as políticas públicas devem:</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Contribuir para o acesso dos pobres aos recursos	15	15,96%
Reduzir as desigualdades sociais	58	61,70%
Contribuir para a execução da lei	15	15,96%
Não conheço o papel das políticas públicas	6	6,38%
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>100,00%</b>

Quadro 28 – Percepção do aluno quanto ao seu papel na formulação das políticas públicas

<b>Para você, o contabilista tem papel ativo na formulação das políticas públicas?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual de ocorrência</b>
Sim	34	40,00%
Parcialmente	40	47,05%
Não	4	4,71%
Não conheço o papel do contabilista na formulação das políticas públicas	7	8,24%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>

## 6.6 CONSIDERAÇÕES QUANTO AOS RESULTADOS OBTIDOS

O perfil dos alunos respondentes é de jovens com faixa etária entre 17 e 20 anos, brancos, de classe média – na sua concepção, com renda média entre três e cinco salários. Aproximadamente 50% destes recebem bolsa de estudo pública ou privada. Os alunos de sexto período foram os que mais se identificaram com o compromisso social.

Quanto à noção de pobreza, apesar de 25,88% declararem ter renda familiar superior a sete salários mínimos, apenas 1,18% destes alunos declarou uma condição de riqueza. Isso é corroborado pelas idéias de Boneti (2004) ao analisar a noção de pobreza. Segundo o autor, quanto melhor a condição financeira e do grau de instrução dos respondentes, maior será o número de variáveis na determinação do conceito de pobreza.

Ao declarar sua condição social, os alunos podem utilizar critérios diferentes de análise. Assim, um mesmo aluno pode declarar-se pobre tendo uma renda superior a um aluno que se declarou como pertencente à classe média. Isso é explicado na medida em que o aluno que se declarou pobre pode ter utilizado critérios culturais, sociais e políticos. Segundo Oakley apud Buvinic, Mazza e

Deutsch (2005, p. 95), “A exclusão está associada à desigualdade em muitas dimensões – econômica, social, política e cultural”.

A determinação, tendo como base a renda, pode ser mais evidente nos casos em que há uma disparidade maior entre os padrões de renda dos alunos respondentes. Segundo Boneti (2004), o ambiente onde está inserido o indivíduo pode alterar sua noção de exclusão. Pessoas com condições semelhantes de pobreza dificilmente percebem o quanto são excluídas, a menos que tenham contato com classes com condições melhores que as suas.

Outro ponto que pode ter influenciado nas respostas é a negatividade imbuída na noção de pobreza destacada por Boneti (2004). Declarar-se pobre é declarar que pertence a uma classe inferior. Torna-se mais agradável ao respondente declarar-se como pertencente à classe média e não sentir-se excluído do grupo, tendo em vista que temos um perfil de alunos entre 17 e 20 anos, o que se torna relevante.

Essa noção de classe social também pode ter influência no conceito trabalhado nos meios de comunicação quanto à desigualdade, ou à exclusão social. Nesse conceito, ser excluído é não ter acesso aos meios básicos de sobrevivência. Esse conceito superficial decorre da formação do contabilista, como destaca Nossa (1999).

Apesar de o currículo ter uma importância relevante, como diz Bobbitt (1971) apud Santos e Moreira (1995), 70,59% dos alunos conhecem superficialmente ou desconhecem a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis. Esses alunos recebem, no início do curso, um manual fornecido pela instituição, porém, não atribuem grau de importância relevante a esse item. Isso reflete o perfil do discente, voltado ao mercado de trabalho, que busca conhecimentos específicos e dá pouca importância às disciplinas de cunho geral ou não específico à área em que atuará diretamente. Esse perfil mercadológico destacado pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, contempla a tecnicidade, ou a prática profissional e, assim, ao aluno cabe concentrar seus esforços nas disciplinas específicas.

A noção de cidadania dos alunos também decorre do conceito mercadológico, sendo que 67,77% deles consideram-se cidadão, entre outras coisas, por estar no mercado de trabalho. Essa noção de inclusão pela inserção no mercado de trabalho também influencia na sua noção de desigualdade social, de classe social e como vislumbra a matriz curricular do seu curso. Se eu participo do mercado de trabalho, não sou pobre e, ainda mais, sou cidadão. A importância imbuída à inserção no

mercado de trabalho modifica inclusive o foco no qual esses alunos analisam o papel do curso e da matriz curricular.

O interesse desses alunos em conhecer os direitos humanos garantidos por lei também fica reduzido diante dessa noção. O aluno, ao estar incluído no mercado de trabalho, considera que seus direitos serão atendidos pela questão renda. Assim, não sendo afetado pelos problemas sociais mais graves, não cabe a ele conhecer os direitos em sua plenitude.

Isso decorre também porque se entendem as aptidões sociais como o comportamento no trabalho e competências que correspondem ao grau de responsabilidade ocupado. Conhecimento social para interagir no ambiente de trabalho, é isto que se busca quando são inseridos temas de sociologia nos cursos de Ciências Contábeis.

A cultura neoliberalista imposta ao ensino profissional leva o aluno a compreender que tendo uma colocação no mercado de trabalho, cabe a ele garantir o acesso aos bens e direitos.

Segundo Marion e Marion (1999), as Instituições de Ensino Superior de Contabilidade acabam por realizar cópias do conhecimento alheio na transmissão dos professores para os alunos. Apesar dessa afirmação, os alunos indicaram em seus professores a busca pelo estímulo à formação do compromisso social. Nesse sentido mais amplo de conhecimento e aplicação da teoria por parte dos professores, Vasconcelos (1996) defende o professor com formação pedagógica, técnico-científica e política, além, claro, de possuir conhecimento das disciplinas com as quais trabalha.

Apesar de os professores atuarem no mercado e não terem dedicação exclusiva ao ensino, ainda contribuem na visão do aluno com temas como a formação do compromisso social. Isso pode nos levar a crer que não é necessário um professor eminentemente voltado à pesquisa e ao ensino para que este tenha uma visão ampla dos fatos e das perspectivas que o cercam.

Esse aspecto apontado pelos alunos quanto ao comprometimento da atuação dos professores de Ciências Contábeis da PUCPR demonstra que a instituição valoriza profissionais com foco no social, atende ao critério de formação imposto pelo MEC no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (2006), principalmente no que diz respeito a competências que o tornam aptos a atuar na docência em plena conformidade com o projeto pedagógico do curso, a modalidade

de organização acadêmica da IES, a natureza das atividades acadêmicas que desenvolvem, as características do contexto da região em que se inserem e a concepção do curso.

Na questão de conhecimento dos programas de inclusão educacional e dos alunos inclusos por esses programas em seu convívio de sala de aula, os respondentes demonstraram ter conhecimento dos programas, mas pouco conhecimento quanto ao indivíduo incluído por esses programas. Isso decorre, em parte, pelo fato de os alunos decorrentes de programas PROUNI e FIES não terem interesse que os demais saibam disso. Neste ponto, tanto os alunos inclusos, como os demais, não consideram relevante o conhecimento, uns por medo de serem excluídos (noção de pobreza como inferioridade), outros por simples desinteresse pelos temas sociais que os cercam, ou desconhecimento.

Por fim, quanto ao conhecimento das políticas públicas e identificação com elas, pode-se identificar, por meio da relação entre os resultados obtidos e a teoria apresentada, que possuem uma visão de políticas públicas como sendo provedoras de acesso ao mercado e aos meios de sobrevivência. Não conseguem, talvez pela fragilidade com que foram discutidos temas como inclusão e exclusão na sua formação, compreender a abrangência dos termos e a pluralidade de fatores que envolvem as políticas públicas, principalmente as sociais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação integral do indivíduo é a única capaz de promover este compromisso social. A formação integral só é possível quando a instituição de ensino e o seu corpo docente promovem uma estrutura coerente, com plano pedagógico voltado a este propósito e comprometimento quanto ao propósito estabelecido nas suas diretrizes curriculares. Este foi o ponto analisado no curso de Ciências Contábeis da PUCPR.

Ao promover a análise dos conceitos referentes à inclusão social, exclusão social, desigualdade, cidadania, classe social, foi possível criar uma noção a respeito do processo de inclusão. Esse processo de inclusão é influenciado pelas políticas públicas sociais, que formuladas em sociedades diferentes, acabam por refletir os aspectos dessas sociedades. Isso decorre da influência da sociedade civil sobre as ações do Estado no que afirma Poulantzas (1985) ser a estrutura flexível do Estado. Assim, podemos ter políticas públicas influenciadas pelas classes dominantes que acabam por perpetuar o exercício do poder destas.

Concluimos, também, que as ações dos organismos internacionais, empresariais e das ONGs, apesar de não desenvolver o papel do Estado, contribuem para a sua ação diante da promoção de programas de inclusão. As ONGs têm características próprias e, em geral, promovem a inclusão como linha de ação. Foram criadas diante da necessidade da sociedade de promover a inclusão, sem ter que recorrer à burocracia do Estado e também tendo maior transparência. Aos organismos internacionais cabe a análise global das ações dos Estados isolados, bem como a interação com estes agentes, na formação de políticas de alcance mais elevado. Ainda em relação a este assunto, podemos identificar as empresas que buscam programas de responsabilidade social, que é muito valorizada no mercado, diante da grande demanda pela redução das desigualdades e promoção da vida.

Nesse cenário de Estado neoliberal, influenciado pela sociedade civil, e dos organismos não-governamentais, bem como pelos organismos internacionais, cabe aos indivíduos da sociedade, em especial aos pertencentes aos meios acadêmicos, criar subsídios para a formação da cidadania e da consciência crítica a respeito dos fatos sociais.

Há de se analisar como os indivíduos compreendem-se enquanto excluídos ou não, e como componentes de uma classe social ou movimento social. Para nós, o movimento sem terra tem apenas finalidade para aqueles que não possuem propriedades para o plantio, mas na verdade é um movimento pró-reforma agrária, que compreende também uma promoção de programas de capacitação dos produtores rurais. O diferente é o agricultor sem propriedade, e não o contrário, mesmo sabendo que temos uma grande maioria de propriedades rurais nas mãos de poucos indivíduos.

Questionamos, no trabalho, como os programas promovem uma verdadeira inclusão e não apenas um acesso a bens e direitos. Ter acesso a um direito de educação, por exemplo, não é suficiente para formar cidadãos comprometidos com o ideal social de promoção da igualdade.

Diante do exposto, é pressuposto das políticas públicas, antes de tudo, uma inclusão efetiva, independente de classe social, que gere autonomia aos indivíduos para que sejam agentes ativos na formação de políticas públicas e que promovam participação ativa nos movimentos sociais como um todo.

A formação integral do indivíduo é a única capaz de promover este compromisso social. A formação integral só é possível quando a instituição de ensino e o seu corpo docente promovem uma estrutura coerente, com plano pedagógico voltado a este propósito e comprometimento quanto ao propósito estabelecido nas suas diretrizes curriculares. Este foi o ponto analisado no curso de Ciências Contábeis da PUCPR.

Assim, o estudo dedicou-se a responder: Como a estrutura do curso de Ciências Contábeis da PUCPR, a formação e atuação do seu corpo docente contribuem para a construção da percepção do compromisso social? e: Qual a percepção do aluno do curso de Ciências Contábeis da PUCPR em relação à formação do compromisso social inerente ao curso?

Os alunos de sexto e sétimo períodos foram os que mais identificaram a importância das ações da instituição e deles mesmos no processo de formação da inclusão social. Porém, poucos são os que efetivam tais atitudes. Ao mesmo tempo em que comprova que a instituição busca promover estas ações, principalmente por meio da promoção do pensamento marxista, com a aplicação do programa denominado “projeto comunitário”, a instituição tem problemas de promover a participação contínua dos discentes no processo social.



As respostas comprovam que os alunos participam de programas de inclusão enquanto são obrigados, mesmo sabendo de toda a relevância. Então, a estrutura existe, porém não está sendo utilizada para promover uma continuidade nas ações. Além disso, o projeto comunitário é incentivado pela instituição a partir do sexto período, o que acaba por dificultar na formação da identidade do aluno com os programas sociais e de inclusão social.

A atuação dos professores enquanto promotores da ação social também foi identificada pelos alunos no questionário aplicado. Apesar da grande maioria dos professores não ter formação pedagógica, o processo de aprendizagem não se atém à técnica.

A formação do compromisso social é promovida na PUCPR por meio da estrutura e da formação de cunho confessional. Ainda que não promova uma continuidade, a formação tem como finalidade declarada a promoção da formação integral do indivíduo.

“A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada por princípios éticos, cristãos e maristas, tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente dos cidadãos e profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade.” (PUCPR, 2008)

Com relação à matriz curricular do curso de Ciências Contábeis, podemos identificar algumas disciplinas que promovem a formação da cidadania, como sociologia, filosofia e processos do conhecer, mas na prática, muitas vezes, conceitos a respeito da inclusão e da desigualdade social ficam marginalizados. A prova disso é que os alunos que responderam ao questionário não compreendem explicitamente o que é desigualdade social, nem tampouco o termo exclusão social e o papel das políticas públicas.

Uma vez que não compreendem os conceitos inerentes ao processo de inclusão, provavelmente terão dificuldades também em identificar-se como agentes do processo.

O curso de Ciências Contábeis que possui características voltadas ao mercado, mesmo enquanto vislumbrado pela legislação proveniente do Estado, não tem como funções a promoção deste compromisso social. Pouco se vê a respeito de responsabilidade social na legislação do MEC para o curso de Ciências Contábeis. Além disso, não há grandes ações dos conselhos de contabilidade. Então, fica um tanto quanto complicado focar neste tipo de finalidade.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, concluímos que o curso de Ciências Contábeis da PUCPR tem ação efetiva na promoção do compromisso social em seus alunos. Seus professores, mesmo que voltados ao ensino profissional, desenvolvem discussões sobre a importância do papel do profissional contábil na redução das desigualdades sociais nos colegiados realizados periodicamente, na sala dos professores e em sala de aula. A instituição, por sua formação marista, desenvolve programas e incentiva a promoção social.

Assim, o curso de Ciências Contábeis da PUCPR pode promover ações efetivas em relação à identificação dos termos inerentes ao processo de inclusão, da exclusão social e da desigualdade. O curso tem condições para promover programas nos quais seus alunos possam compreender as políticas públicas, e mais, possam contribuir desde a academia para a análise e formação delas.

Diante da importância desse tema, possibilitam-se novas pesquisas voltadas à identificação da formação do compromisso social nas IES brasileiras, bem como do papel do contabilista na formação e efetivação da cidadania.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, A. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

AMARAL, Roberto. **Discurso de posse. Solenidade de Transmissão do Cargo de Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://ftp.mct.gov.br/ministro/conferencias/2003/transmissao.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARBACHE, J. Pobreza e mercados no Brasil. In: CEPAL. **Pobreza e mercados no Brasil**: uma análise de iniciativas de políticas públicas. Brasília: CEPAL/DFID, 2003.

ARISTÓTELES. **Tratado da política**. Mira-Sintra: Europa-América, 1977.

ASSEMBLÉIA Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETO, Marcos Tarcisio (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BERTI, Anélio. **Diagnóstico empresarial**: teoria e prática. São Paulo: Ícone, 2001.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Amo Press & The New York Times, 1971.

BONETI, Lindomar Wessler. A educação superior e a inclusão social: a razão das cotas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 53-65, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação exclusão & cidadania**. 2. ed. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

BRASIL exporta programas sociais para Moçambique, Angola e Haiti. **Época**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Decreto-Lei n. 7988 de 22 de setembro de 1945. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 set. 1945.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 9295 de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de

Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Técnico em Contabilidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 maio 1946.

BRASIL. Lei n. 1.401 de 31 de julho de 1951. Cria o curso de Ciências Contábeis. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 1951.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do \_\_\_\_\_**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**. Acesso em 20 de abril de 2008. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br).

BUENO, Jayme Ferreira; SERMANN, Lúcia Izabel Czerwonka; SCHERNER, Maria Luiza Trevisan. **Avaliação institucional PUCPR**: fundamentação teórica, contexto institucional e perfil do aluno. Curitiba: Champagnat, 2003.

BUVINIC, Mayra; MAZZA, Jacqueline; DEUTSCH, Ruthanne. **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CAMPOS, Katia. Governo, sociedade e inclusão: o papel do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome na promoção e articulação de ações para inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 11-17, out. 2006/mar. 2007.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998. 611 p. (Coleção zero à esquerda).

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: CONFERÊNCIA DO COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL. 2003, Ijuí. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATTANI, Alvaro Cesar; BONETI, Lindomar Wessler. **A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a educação superior no Brasil**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CCE [Comissão das Comunidades Europeias] (1995). **Harmonização contabilística**: uma nova estratégia relativamente à harmonização internacional. COM (1995) 508, 14 Nov. 1995. [Em linha]. Bruxelas. Disponível em: <<http://europa.eu.int/comm/>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

CEPAL. **Pobreza e mercados no Brasil**: uma análise de iniciativas de políticas públicas. Brasília: CEPAL/DFID, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 61, p. 118-126, nov. 1999.

COHN, Amélia. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº 12, jun./dez de 1995. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp12/parte1.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2008.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução n. 1074 de 29 de junho de 2006. Dá nova redação à NBC P 4 - Norma para a Educação Profissional Continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jun. 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política. A dualidade de poderes e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, José Sebastião Fagundes. Os Direitos Humanos e o Direito da Integração. **Jus Navegandi Doutrina**, n. 26, 1999.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS (Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem). Jomtiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

DURKHEIM, Émile. Definição de educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza & MENETRIER, Márcia. Prática Pedagógica, saberes e a produção de significados. In: GARRIDO, Susane Lopes. (Org.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

FRANCO, Hilário. Cursos de pós-graduação, educação profissional continuada e valorização da profissão contábil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15. **Anais...** Fortaleza (CE), out. 1996. v. III, p. 261-85.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FIGUEIREDO, Sandra. FABRI, Pedro Ernesto. **Gestão de empresas contábeis**. São Paulo: Atlas, 2000.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159 p.

GOMES, Maria Tereza Uille; GISI, Maria Lourdes. **Políticas públicas e a efetividade do direito humano à educação**. 2006. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

HEGEL, Geore Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBBS, Thomas. **De Cive, Filósofos a Respeito do Cidadão**. Tradução de Ingeborg Soler. Petrópolis: Vozes, 1993.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 28 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

INEP. **Indicadores Gerais de Educação Superior**. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: 25 maio 2008.

IUDÍCIBUS, Sérgio de & MARION, José Carlos. As faculdades de ciências contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 50-6, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [19--]. [5] p. 1969.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KOLIVER, Oliver. A formação e o exercício profissional dos contadores e a multidisciplinariedade. **Revista do Conselho de Contabilidade do Rio Grande do Sul**, n. 107, dez. 2001.

KRAEMER, Maria E. Pereira. O papel do profissional contábil no contexto organizacional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 121, ano XXIX, p. 82-93, jan./fev. 2000.

Kress, G.. Genre as Social Progress . In Cope, B. e Kalantis, M. (eds.) **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LOURENÇO, Luana. Conferência da FAO é marcada por embate sobre produção de alimentos e de biocombustíveis. **Agência Brasil**, São Paulo, 14 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br>>. Acesso em: 22 maio 2008.

MARION, José Carlos e MARION, Márcia M. C. A importância da pesquisa no ensino da contabilidade. **Revista de Contabilidade do CRC-SP**, ano II, n. 7, p. 20-5, mar. 1999.

MAZZOTTI FILHO, Walter. O ensino da contabilidade: uma proposta curricular. **Revista da Fundação Visconde de Cairu**, Salvador: FVC n. 6, 3. trimestre, 2001.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 abr. 2008.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Roteiro para avaliação de projetos para autorização de cursos de ciências contábeis**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/Cursos/Cursos.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2008.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CES n. 289 de 06 de novembro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2004.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de abril de 1997.

MEYER JR, Victor & MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres**: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insula, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1993.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. (Artigo PUC-SP), 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. In: **Cadernos de Pesquisa**, 100: 93-148, março/97. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

NOSSA, Valcemiro. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS, 6, 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1999.

NOVAES, Adauto. **A crise do estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OAKLEY, Peter. Origens européias da exclusão social: aplicação aos países em desenvolvimento. In: BUVINIC, Mayra; MAZZA, Jacqueline; DEUTSCH, Ruthanne. **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva (Coord.). **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

PARANÁ. Lei n. 586 de 18 de março de 1905. Cria o Instituto Commercial Paranaense. **Arquivo público do Estado do Paraná**, Curitiba, 18 de março de 1905.

\_\_\_\_\_. **Arquivo Público do Estado do Paraná**. Acesso em: 15 de março de 2008. Disponível em: [www.pr.gov.br/arquivopublico](http://www.pr.gov.br/arquivopublico).

PARANAGUÁ, Paulo A. Cristina Kirchner promete aumentar os programas sociais. **Le Monde**, 09 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.americalatina.org.br>. Acesso em: 22 maio 2008.

PAUGAM, Serge. **A desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. Trad. Camila Giorgetti, Teresa Lourenço. São Paulo: Educ/Cortês, 2003.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Centro Regional de



Ayuda Técnica, 1998.

POPKEWITZ, T. (1991). ***A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research.*** New York: Teachers College Press.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

PUCPR. **Resolução CONSUN nº 08/91.** Homologa o Parecer n.º 33/90 – CONSEPE, que aprova o curso de Ciências Contábeis da PUCPR. Curitiba, 1991.

\_\_\_\_\_. **Missão institucional.** Acesso em 25 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br>.

RELATÓRIO do grupo de trabalho da reforma universitária. 1968. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, p. 34-78, jul./set., 1969.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 428 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: 1995.

SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. **Revista Série Idéias**, São Paulo, 1995.

SCHMIDT, Paulo. A realidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15. **Anais...** Fortaleza (CE), out. 1996. v. III, p.330-43.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto. Reflexões sobre os quatro pilares da educação no ensino superior de ciências contábeis. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul**, n. 118, Porto Alegre, p. 6-14, out. 2004.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações - investigação sobre sua natureza e suas causas.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELOS, Nanci Pereira de. Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino em Ciências Contábeis – uma abordagem sistêmica. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, ano XXIX, n. 125, set./out. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos de Ciências Contábeis da PUCPR**

1. Qual a sua faixa etária?

Entre 17 e 20 anos    Entre 20 e 25 anos    Entre 25 e 30 anos

Entre 30 e 35 anos    Entre 35 e 40 anos    Acima de 40 anos

2. Qual é a sua renda familiar?

Até 1 salário mínimo                       Entre 1 e 3 salários mínimos

Entre 3 e 5 salários mínimos    Entre 5 e 7 salários mínimos

Acima de 7 salários mínimos

3. Você se considera:

Pobre    Classe média    Rico

4. Qual sua etnia

Branco    Indígena    Negro    Pardo    Asiático

5. Você recebe alguma bolsa de estudos ou participa de algum programa de inclusão promovido pelo governo?

Sim    Não

6. Você recebe alguma bolsa de estudos proveniente de alguma empresa?

Sim    Não

7. Você conhece os direitos humanos garantidos por lei?

Completamente    Superficialmente    Conhece pouco    Não conhece

8. Você considera-se um cidadão porque:

Participo ativamente da vida pública, tenho meus direitos e deveres cumpridos e estou inserido no mercado de trabalho

Tenho meus direitos e deveres cumpridos e estou inserido no mercado de trabalho

Tenho acesso aos bens e direitos básicos, como por exemplo, educação

Participo do mercado de trabalho

Não me considero um cidadão no sentido completo

9. Qual o período que está cursando?

Primeiro  Segundo  Terceiro  Quarto

Quinto  Sexto  Sétimo  Oitavo

10. Você participa de algum movimento social, ou de classe?

Sim, social e de classe  Sim, apenas social

Sim, apenas de classe  Não participo de nenhum

deles

11. Você sabe quantos alunos em seu convívio de sala de aula são provenientes de programas públicos de inclusão educacional?

Sim  Parcialmente  Não

12. Você conhece como funciona algum dos programas abaixo?

Bolsa-escola  PROUNI  FIES

13. Você considera que a instituição de ensino promove programas efetivos de inclusão social?

Sim, há programas efetivos e participo deles

Sim, há programas efetivos e não participo deles

Não há nenhum programa neste sentido

Não conheço os programas da instituição

14. Você conhece toda a grade curricular do curso?

Sim, completamente  Sim, parcialmente  Não conheço

15. Nos programas de aprendizagem ministrados pelo curso, existe algum foco na inclusão e no processo de formação da cidadania?

- ) Sim, focado diretamente
- ) Sim, focado indiretamente
- ) Não há nenhum programa de aprendizagem nesse sentido

16. Qual o nível de comprometimento dos professores na inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem e de promoção da igualdade?

- ) Os professores buscam incentivar a inclusão e promovem a igualdade de todos os alunos
- ) Não, temos professores que não são identificados com o social
- ) Os professores são responsáveis por ministrar disciplinas do mercado de trabalho e não promover a inclusão social

17. Como você encara o papel do projeto comunitário para a sociedade e para sua formação?

- ) Para mim é uma obrigação, mas para a comunidade é importante
- ) Para ambos é importante, colabora com meu aprendizado e melhora meu currículo e ainda posso ajudar a sociedade
- ) Faz com que eu possa contribuir para a sociedade e fazer meu papel como cidadão, e colabora para a sociedade
- ) Não conheço o projeto
- ) Não me identifico em nada com o projeto e considero-o obsoleto

18. Como você visualiza o seu papel frente às políticas públicas?

- ) Interesse-me pela elaboração e participo do processo
- ) Interesse-me, mas não participo do processo
- ) Não me interessa
- ) Não considero que este seja meu papel, já que não sou político

19. Você conhece o processo de formação das políticas públicas?

- ) Sim     ) Parcialmente     ) Totalmente
- ) Não

20. Para você, exclusão social é:

- ) O indivíduo não ter acesso aos meios básicos de sobrevivência

- ) O indivíduo não estar no mercado de trabalho
- ) O indivíduo não participar das classes mais favorecidas
- ) Nunca parei para pensar nesse assunto

21. Para você, desigualdade social é:

- ) O indivíduo não ter acesso aos meios básicos de sobrevivência
- ) O indivíduo não estar no mercado de trabalho
- ) O indivíduo não participar das classes mais favorecidas
- ) O indivíduo ter baixa renda *per capita*
- ) Nunca parei para pensar nesse assunto

22. Você é a favor dos programas de inclusão social?

- ) Completamente    ) Sim, mas com restrições    ) Não, o mercado deve selecionar os melhores

23. Você é favorável ao sistema de cotas nas universidades?

- ) Sim, pois minimiza anos de discriminação e promove o crescimento da nação
- ) Sim, porém deve haver melhores controles para evitar fraudes
- ) Não concordo, pois tira a vaga de pessoas capacitadas

24. Para você, as políticas públicas devem:

- ) Contribuir para o acesso dos pobres aos recursos
- ) Reduzir as desigualdades sociais
- ) Contribuir para a execução da lei
- ) Não conheço o papel das políticas públicas

25. Para você, o contabilista tem papel ativo na formulação das políticas públicas?

- ) Sim    ) Parcialmente    ) Não
- ) Não conheço o papel do contabilista na formulação das políticas públicas

## **ANEXO A – PROGRAMAS SOCIAIS DE RESPONSABILIDADE DO GOVERNO FEDERAL**

- ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL
- PROTEÇÃO SOCIAL À INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
- PREVIDÊNCIA SOCIAL BÁSICA
- QUALIDADE DOS SERVIÇOS PREVIDENCIÁRIOS
- PREVIDÊNCIA DE INATIVOS E PENSIONISTAS DA UNIÃO
- ERRADICAÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO
- SANEAMENTO AMBIENTAL URBANO
- ASSENTAMENTOS SUSTENTÁVEIS PARA TRABALHADORES RURAIS
- ASSISTÊNCIA E COOPERAÇÃO DO EXÉRCITO À SOCIEDADE CIVIL
- REDE SOLIDÁRIA DE RESTAURANTES POPULARES
- NACIONAL DE ACESSIBILIDADE
- SANEAMENTO RURAL
- VIGILÂNCIA SANITÁRIA DE PRODUTOS, SERVIÇOS E AMBIENTES
- SEGURANÇA TRANSFUSIONAL E QUALIDADE DO SANGUE
- ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA E INSUMOS ESTRATÉGICOS
- INVESTIMENTO PARA HUMANIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À ATENÇÃO À SAÚDE
- ATENÇÃO À SAÚDE DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS E OUTRAS CAUSAS EXTERNAS
- VIGILÂNCIA, PREVENÇÃO E ATENÇÃO EM HIV/AIDS E OUTRAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS
- CONTROLE DA TUBERCULOSE E ELIMINAÇÃO DA HANSENÍASE
- VIGILÂNCIA, PREVENÇÃO E CONTROLE DA MALÁRIA E DA DENGUE
- ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE
- ATENÇÃO ESPECIALIZADA EM SAÚDE
- DOAÇÃO, CAPTAÇÃO E TRANSPLANTE DE ÓRGÃOS E TECIDOS
- ATENÇÃO HOSPITALAR E AMBULATORIAL NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE
- PREVENÇÃO E CONTROLE DAS DOENÇAS IMUNOPREVENÍVEIS
- VIGILÂNCIA, PREVENÇÃO E CONTROLE DAS DOENÇAS TRANSMITIDAS

#### POR VETORES E ZOOSE

- VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA E AMBIENTAL EM SAÚDE
- ATENÇÃO À SAÚDE DE POPULAÇÕES ESTRATÉGICAS E EM SITUAÇÕES ESPECIAIS DE AGRAVOS
- URBANIZAÇÃO, REGULARIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE ASSENTAMENTOS PRECÁRIOS
- DRENAGEM URBANA SUSTENTÁVEL
- ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DA MULHER
- RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS
- HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL
- ATENDIMENTO INTEGRAL À FAMÍLIA
- PROTEÇÃO PREVIDENCIÁRIA



**ANEXO B – Tabela 1 – Aquisição de conhecimento (cursos certificados)**

<b>Tabela I</b>			
<b>I- Aquisição de conhecimento (cursos certificados)</b>			
<b>Natureza</b>	<b>Características</b>	<b>Duração do curso</b>	<b>Limite de pontos</b>
Cursos de pós-graduação	<i>Lato sensu</i>	mínimo de 360 horas-aula	Até 6 pontos por disciplina concluída durante a duração do curso, com limite de 30 pontos por ano.
	<i>Stricto sensu</i> relacionado à Contabilidade, autorizados pelo MEC (Mestrado e Doutorado).		
Cursos de extensão	Disciplinas relativas à profissão contábil.		Classificação para atribuição de pontos dos cursos. Ver tabela V.
Eventos com, no mínimo, 50% de conteúdo de natureza técnica e profissional relacionados ao treinamento, à reciclagem, à especialização ou à atualização na área contábil, promovidos por capacitadoras.	Conferências, palestras, seminários, fóruns, debates, encontros, painéis, congressos, convenções, simpósios e outros eventos nacionais e internacionais.	Um dia	1 a 3 pontos
		Dois dias	3 a 6 pontos
		Mais de dois dias	Máximo de 10 pontos.
	Cursos.		Classificação para atribuição de pontos dos cursos. Ver tabela V.

Fonte: Resolução CFC 1074/2006

## ANEXO C – Tabela 2 – Docência

<b>Tabela II</b>		
<b>II – Docência</b>		
A comprovação de docência poderá ser feita mediante apresentação de declaração emitida pela instituição de ensino.		
<b>Natureza</b>	<b>Características</b>	<b>Limite pontos</b>
Pós-graduação	<b>Lato sensu</b>	Máximo de 25 pontos anuais
	<i>Stricto sensu</i> da área contábil autorizados pelo MEC.	
Graduação e cursos de extensão	Disciplinas relativas à profissão contábil, ministradas em instituições de ensino superior credenciadas.	
Eventos relacionados ao treinamento, reciclagem, especialização ou atualização na área contábil, promovidos por capacitadoras.	Conferência ou palestra; painéis; congressos ou convenções; simpósios; cursos; seminários e outros eventos nacionais e internacionais.	Cada hora vale 1 ponto (máximo de 20 pontos)

Fonte: Resolução CFC 1074/2006

## ANEXO D – Tabela 3 – Atuação como participante

<b>Tabela III</b>			
<b>III – Atuação como participante</b>			
<b>Natureza</b>	<b>Características</b>	<b>Duração</b>	<b>Limite de pontos</b>
Comissões Técnicas e Profissionais no Brasil ou no exterior.	<p>Temas relacionados à Contabilidade e à profissão contábil:</p> <p>a) Comissões Técnicas e de Pesquisa do CFC, dos CRCs e do IBRACON.</p> <p>b) Comissões Técnicas e de Pesquisa de Instituições de reconhecido prestígio e relativas à profissão.</p> <p>Obs.: Os responsáveis ou os coordenadores das Comissões deverão encaminhar um comunicado à CEPC-CRC, confirmando que o integrante das citadas comissões cumpriu com o objetivo e o tempo designados a ela.</p>	12 meses ou proporção	Máximo de 20 pontos anuais.
Banca Examinadora de dissertação tese ou monografia,	<p><b>Doutorado</b></p> <p><b>Mestrado</b></p> <p><b>Especialização</b></p> <p><b>Bacharelado</b></p>	Trabalho concluído.	Pontos anuais, limitados, respectivamente, a: 20 pontos 14 pontos 7 pontos 5 pontos

Fonte: Resolução CFC 1074/2006

### ANEXO E – Tabela 4 – Produção Intelectual

<b>Tabela IV</b>			
<b>IV – Produção Intelectual</b>			
<b>Natureza</b>	<b>Características</b>	<b>Duração</b>	<b>Limite de pontos</b>
Publicação de artigos em jornais e em revistas nacionais e internacionais de forma impressa e eletrônica.	Matérias relacionadas com a Contabilidade e a profissão contábil e homologadas pela CEPC-CFC.		No máximo 10 pontos
	Artigo técnico publicado em revista ou jornal de circulação nacional e internacional.		10 pontos
Estudos ou trabalhos de pesquisa técnica	a) Apresentação em congressos internacionais relacionados com a Contabilidade e a profissão e aprovados pela CEPC-CFC.		No máximo 10 pontos
	b) Apresentação em congresso ou convenções nacionais, relacionados com a Contabilidade e a profissão contábil e que façam parte do Plano de Educação Continuada reconhecido pela CEPC-CFC.		No máximo 15 pontos.
Autoria e co-autoria de livros	a) Autoria de livros publicados relacionados com a Contabilidade e a profissão contábil.		No máximo 30 pontos
	b) Co-autoria de livros publicados relacionados com a Contabilidade e à profissão contábil.		No máximo 20 pontos
Tradução de livros	Tradução e adaptação de livros publicados no exterior, relacionados com a profissão contábil.		No máximo 10 pontos

Fonte: Resolução CFC 1074/2006