

ISSN 1983-3695 Impresso
ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 8, Número 16, julho a dezembro de 2016



UNILASALLE
RIO DE JANEIRO



Revista

ISSN 1983-3695 Impresso

ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

UNILASALLE-RJ

Rua Gastão Gonçalves, 79, 4º andar

Santa Rosa, Niterói, Rio de Janeiro

Brasil

CEP. 24.240-030

Link:

http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade

E-mail: rcd.uni@lasalle.org.br

2016

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação semestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link: http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade

Email: rcd.uni@lasalle.org.br

Copyright © — 2009 by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

É permitida a reprodução dos artigos com a menção da fonte.

A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

Atende à Lei do Depósito Legal nº 10.994, da Fundação Biblioteca Nacional – RJ.

A Revista possui DOI, relativo a cada artigo, informado na primeira página.

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

CITEFACTOR; DIALNET; DOAJ; DRJI; EBSCO; EZB – ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK; FONDS RICOEUR; GOOGLE ACADÊMICO; JOURNALTOCS; LATINDEX; LIBTOC; LIVRE!; OPEN UNIVERSITY MALAYSIA; REDIB; SCITITLES; SEER; SUMÁRIOS.ORG; THE OPEN ACCESS DIGITAL LIBRARY; TROVE.

Solicita-se permuta / Exchange requested.

Revista *Conhecimento & Diversidade* / Centro Universitário
La Salle do Rio de Janeiro — v. 8, n. 16 (jul./dez. 2016) —
— Niterói, RJ: Zit Gráfica e Editora, 2016 —

Semestral

ISSN 1983-3695 Impresso/ISSN 2237-8049 Online

1. Conhecimento. I. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. Rede La Salle Brasil-Chile.

CDD: 001

UNILASALLE-RJ

Jardelino Menegat, fsc
Reitor

Mary Rangel
Editora

Sergio de Souza Salles
Consultor

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

Ana Ivenicki – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ

Cristina Maria D’Avila Teixeira – Universidade Federal da Bahia e
Universidade do Estado da Bahia – BA

Jéssica do Nascimento Rodrigues – Universidade Federal Fluminense – RJ

Leon Kossovitch – Universidade de São Paulo – SP

Maria Emilia Amaral Engers – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – RS

Meirecele Caliope Leitinho – Universidade Federal do Ceará e
Universidade Estadual do Ceará – CE

Mônica Pereira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ

Naura Syria Carapeto Ferreira – Universidade Federal do Paraná e
Universidade Tuiuti – PR

Paulo Fossatti – Centro Universitário La Salle – RS

Pergentino Stefano Pivatto – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – RS

Ronaldo Rosas – Universidade Federal Fluminense – RJ

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

Angel Garcia del Dujo – Universidade de Salamanca – Espanha

Carlo Baldari – Istituto Universitario di Scienze Motorie – Itália

Carolina Sousa – Universidade do Algarve e Universidade de Évora –
Portugal e Universidade de Huelva – Espanha

Edgar Genuíno Nicodem, fsc – Província La Salle Brasil-Chile

Esther Fragoso Fernández – Universidad La Salle Pachuca – México

Flavio Pajer, fsc – European Religious Education News – Itália

Helena Ralha-Simões – Universidade do Algarve – Portugal

Luis Fernando Garcés Giraldo – Corporación Universitaria Lasallista –
Colombia

María De Los Ángeles Cecilia Coronel Perea – Universidad La Salle
Pachuca – México

María De Los Ángeles Rodriguez Gálquez – Corporación Universitaria
Lasallista – Colombia

COMISSÃO EDITORIAL DA UNILASALLE-RJ

Angelina Accetta Rojas

Cesar Augusto Ornellas Ramos

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles

Helenice Pereira Sardenberg

Milla Benício Câmara

Simone Garrido Esteves Cabral

CONSULTORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alice Gravelle Vieira

Carlos Frederico de Souza Coelho

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles

Julio Cesar Mello D'Amato

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

ASSESSORIA DE EDIÇÃO

Bianca Antunes

ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Anna Cristina Costa Farias

EDITORACÃO E PROGRAMACÃO VISUAL

Jefferson Fernandes

EDITORA

LA SALLE-RJ

IMPRESSÃO E ACABAMENTO CTP

Zit Gráfica e Editora

A Revista tem pareceristas ad-hoc de diversas universidades, no Brasil e no exterior, preferentemente os que atuam em Pós-Graduação Stricto Sensu.

Sumário/Summary

Observação preliminar: desde o número 15, os artigos estão com DOI informado na primeira página de cada texto.

- Na construção do conhecimento acrescentam-se aportes e significados** 8
In the construction of the knowledge contributions and meanings are increased
JARDELINO MENEGAT, Reitor
MARY RANGEL, Editora
- A resiliência do *oprimido* e a emergência do movimento da economia solidária. Uma questão de esperança** 12
The resilience of the oppressed and the emergency of the movement of the solidarity economy. A matter of hope
ROSANNA BARROS
Universidade do Algarve, Portugal.
HELENA RALHA-SIMÕES
Universidade do Algarve, Portugal.
- El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la educación** 25
Illegal immigrant teachers in Ecuador: the challenge of right to education
FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.
CAROLINA SOUSA
Universidade de Évora, Portugal.
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
Universidad Autónoma de Madrid, España.
MARÍA DEL CARMEN LARA NIETO
Universidad de Granada, España.
REBEKKA GERSTNER
Universidad de Tubinga, Alemania.
- Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a Educação Especial?** 44
Solid or fluid identities? What makes Special Education?
LUCIANA PACHECO MARQUES
Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil.
FREDERIKA DE ASSIS ABRANTES
Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil.

Ensino superior: docência e formação continuada	59
<i>Higher education: teaching and continuing education</i>	
VERA LÚCIA RAMIREZ	
Centro Universitário La Salle Canoas, RS, Brasil.	
JÚLIO CÉSAR LINDEMANN	
Faculdade Cenecista Osório, RS, Brasil.	
GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS	
Centro Universitário La Salle Canoas, RS, Brasil.	
Avaliação de eficiência a partir de indicadores de sustentabilidade	68
<i>Efficiency analysis using sustainability indicators</i>	
LUIZ OCTÁVIO GAVIÃO	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
MARCIA BARRETO	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
GILSON BRITO ALVES LIMA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
LÍDIA ANGULO MEZA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
DANIEL OLIVER GUERRERO SOUZA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
THAÍS GUIMARÃES VIEIRA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
É possível ensinar a genética para alunos cegos?	84
<i>Teaching genetics to blind-students – is it possible?</i>	
CRISTINA DELOU	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
GERLINDE AGATE PLATAIS BRASIL TEIXEIRA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
MAURO LUIZ DA HORA FARIA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
JANILDA PACHECO DA COSTA	
Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.	
A percepção de discentes do IFES – Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil	100
<i>The perception of students, IFES – Santa Teresa Campus on student assistance</i>	
MARCUS VINICIUS SANDOVAL PAIXÃO	
Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Santa Teresa, ES, Brasil.	
SIVAL ROQUE TOREZANI	
Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Santa Teresa, ES, Brasil.	
SILVIA MARIA MELO GONÇALVES	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
MARCELLO BOZETTI	
Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Santa Teresa, ES, Brasil.	

Incidência de preconceito racial em professores: um preditor de fracasso escolar de estudantes?	113
<i>The incidence of racial prejudice on teachers: a predictor of school failure of students?</i>	
FAUSTON NEGREIROS	
Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.	
REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER	
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, CE, Brasil.	
LUDGLEYDSON FERNANDES DE ARAÚJO	
Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.	
A marca própria e os seus aspectos negociais: um estudo de caso	125
<i>The private label and its negotiation aspects: a case study</i>	
MANOEL MARCONDES MACHADO NETO	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
ANDRÉA PAULA OSÓRIO DUQUE	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
EDIVALDO FERNANDES DOS SANTOS JUNIOR	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
Seção Especial	
A dinâmica das relações educacionais e a construção de utopias no Projeto Pedagógico: a transcendência com o outro e o absoluto	139
<i>The dynamics of educational relations and the construction of utopias in the Pedagogical Project: the transcendence with the other and the absolute</i>	
JANETE ROSA DA FONSECA	
Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, MT, Brasil.	
NELSO ANTÔNIO BORDIGNON	
Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, MT, Brasil.	
MOACIR JULIANI	
Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, MT, Brasil.	
Normas para publicação	163
<i>Guidelines for publication</i>	170

Na construção do conhecimento acrescentam-se aportes e significados

*In the construction of the
knowledge contributions and
meanings are increased*

JARDELINO MENEGAT, Reitor*
MARY RANGEL, Editora**

Neste número, prossegue-se mais uma etapa na construção da Revista *Conhecimento & Diversidade*, a partir de um novo conjunto de artigos de expressiva relevância para estudos e pesquisas em diversas áreas de Conhecimento, especialmente as de Educação, Ensino, Psicologia, Direito e Interdisciplinar.

A revista inicia-se com o artigo de Rosanna Barros e Helena Ralha-Simões, da Universidade do Algarve, Portugal, *A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária. Uma questão de esperança*, trazendo subsídios conceituais e paradigmáticos significativos.

O termo resiliência tem vindo a ganhar popularidade no quadro das ciências sociais e humanas a partir do momento em que, após os inícios da segunda metade do século passado, começou a ser utilizado para nomear a incompreensível circunstância de que a nossa exposição à adversidade com previsíveis consequências nocivas, não só nem sempre tem esse resultado esperado, como pode até redundar, pelo contrário, em fortalecimento pessoal.

Já o texto *El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la educación* tem aportes substanciais de Fernando Lara Lara, da Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Carolina Sousa, da Universidade de Évora, Portugal; Agustín de La Herrán Gascón, da Universidad Autónoma de

* Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

** Editora da Revista *Conhecimento & Diversidade* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e da rede La Salle Brasil-Chile; Email: mary.rangel@lasalle.org.br

Madrid; María del Carmen Lara Nieto, da Universidad de Granada, Espanha; e Rebekka Gerstner, da Universidad de Tubinga, Alemanha.

Es este espacio de reflexión y de sana crítica el lugar desde dónde pretende partir este trabajo, con el objetivo principal de promover una cultura política educativa coherente con la propuesta educativa del buen vivir.

Luciana Marques e Frederika Abrantes, da Universidade Federal de Juiz de Fora, focalizam, com fundamentos e perspectivas atuais de análises, questões significativas da Educação Especial, indagando, já em seu título: *Identities sólidas ou fluidas? O que produz a Educação Especial?*

A Educação Especial é apresentada como uma disciplina específica que acaba por segregar o alunado objeto de seus discursos teóricos e práticos em uma identidade especial. Ao encarar o outro a partir de sua diferença, este é considerado um elemento perturbador da mesmidade, como se esta realmente existisse.

Vera Ramirez e Guilherme dos Santos, ambos do Centro Universitário La Salle Canoas, e Júlio Lindemann, da Faculdade Cenecista Osório, RS, ressaltam a importância e a atualidade de se discutir a seguinte questão – *Ensino superior: docência e formação continuada*. Os achados da pesquisa realizada indicam

[...] a relevância da formação didático-pedagógica articulada aos conhecimentos específicos da área de atuação, como um dos fatores que contribuem para os processos de ensino e aprendizagem. Também o incentivo e a promoção da formação continuada por parte da Instituição em que os docentes atuam são elementos considerados necessários para o aprimoramento da ação educativa no ensino superior.

Em *Avaliação de eficiência a partir de indicadores de sustentabilidade*, tal conceito é analisado por Luiz Gavião, Marcia Barreto, Gilson Lima, Lídia Meza, Daniel Souza e Thaís Vieira, da Universidade Federal Fluminense, RJ, numa perspectiva contextualizada.

As questões ambientais, sociais e econômicas têm adquirido elevada relevância na gestão atual das organizações. Em tempos de globalização, de mudanças climáticas evidenciadas e da necessidade de se definir novos modelos de desenvolvimento, as empresas são naturalmente exigidas a assumir sua parcela de responsabilidade com a sociedade.

O artigo que se intitula *É possível ensinar a genética para alunos cegos?*

traz, nessa indagação, uma ponderação sobre o valor de se acreditar nessa possibilidade e, ainda, de favorecê-la. Os autores, Cristina Delou, Gerlinde Teixeira, Mauro Faria e Janilda da Costa, da Universidade Federal Fluminense, RJ, discutem o uso de modelos tridimensionais e reafirmam a confiança na aprendizagem dos alunos.

A produção de recursos de ensino para deficientes visuais é de grande importância, uma vez que não podem utilizar os recursos que nos permitem observar e compreender temas biológicos que requerem uma grande quantidade de abstração, pois estão abaixo do limiar da visão humana.

Marcos Paixão, Sival Torezani e Marcello Bozetti, do Instituto Federal do Espírito Santo, e Sílvia Gonçalves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em seu estudo *A percepção de discentes do IFES – Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil* analisam o modo como esse processo se dá, por meio de uma pesquisa avaliativa, com tratamento qualitativo de dados, destacando a relevância dos programas de assistência discente.

Ouvir os beneficiários do programa trouxe à tona a importância de divulgar para a comunidade informações como correção anual dos valores, desburocratização do processo, informatização das inscrições e dos controles dos programas disponíveis para a população. A maior parte dos estudantes apontou como fragilidade as ações internas da assistência estudantil para a comunidade.

Fauston Negreiros e Ludgleydson de Araújo, da Universidade Federal do Piauí, e Rebeca Meijer, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), indagam: *a Incidência de preconceito racial em professores: um preditor de fracasso escolar de estudantes?* A resposta demonstra contradições entre o que se afirma e o que se pratica.

Dessa maneira, surgem as discriminações e círculos de preconceitos, devido a fatores relacionados à cor da pele, à religião, à orientação sexual, à etnia, à raça, dentre outros. Podemos definir o preconceito racial especificamente como uma ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida.

Edivaldo Santos Junior, Andréa Duque e Manoel Machado Neto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, são autores de *A marca própria e os seus aspectos negociais: um estudo de caso*, analisando os fatores que influenciam a formulação da marca e destacando o seu valor de identificação do que se oferece ao público.

A significativa evolução nos processos industriais e o aprimoramento tecnológico em diversas áreas fazem com que os produtos e os serviços oferecidos pelas empresas, cada vez mais, assemelhem-se entre si, oferecendo características e padrões de qualidade muito parecidos. Buscar diferenciação é, pois, mandatário.

Na Seção Especial, apresenta-se o estudo sobre *A dinâmica das relações educacionais e a construção de utopias no Projeto Pedagógico: a transcendência com o outro e o absoluto*, de Moacir Juliani, Janete Fonseca e Nelso Bordignon, da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde. Os autores trazem a esse tema enfoques que ressaltam a esperança na educação.

Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Mediante esta conscientização, ele se torna o protagonista de seu destino, no sentido de constituir-se enquanto cidadão e sujeito de suas escolhas. Nesse aspecto ele ressalta a educação como exercício de liberdade.

Ao finalizar mais este número de *Conhecimento & Diversidade*, reafirmamos nossa confiança em suas contribuições pedagógicas e sociais, que se expressam nos enfoques temáticos e nas discussões feitas no conjunto de estudos que apresentamos neste número à comunidade acadêmica.

[...] nas nossas vidas pessoais, raramente é possível encarar o destino como um tranquilo caminhar para a felicidade, pois iremos invariavelmente encontrar um caminho sinuoso, cheio de vicissitudes, em que a própria experiência de outras situações difíceis resolvidas anteriormente com êxito não nos dá imunidade face à incerteza sempre à espreita.

**Rosanna Barros
Helena Ralha-Simões**

A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária. Uma questão de esperança

The resilience of the oppressed and the emergency of the movement of the solidarity economy. A matter of hope

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3265>

ROSANNA BARROS*

HELENA RALHA-SIMÕES**

Resumo

Neste artigo, abordamos a Pedagogia-educação Social do *oprimido*, na ótica de Paulo Freire relacionando-a com a emergência do Movimento da Economia Solidária, equacionando esta questão à luz da noção de resiliência, cientes de que tal reflexão pode dar um importante contributo para perspetivar as suas particularidades e condicionantes, bem como a avaliação dos seus resultados. A libertação do estado de opressão não acontece isoladamente, uma vez que o homem é um ser social, inserido nas múltiplas dimensões conflituais da sociedade, palco onde a conscientização e a transformação social se operam. É neste contexto, que a emergência do Movimento da Economia Solidária abre importantes perspetivas. Com efeito, é essencial ter presente que a liberdade que o oprimido deseja e que o irá libertar dessa condição de adversidade em que mergulha juntamente com o seu opressor, tem que ser conquistada por seu próprio esforço resiliente e em comunhão com os outros; tal como afirmou Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

* Doutorada em Educação pela Universidade do Minho; Professora Adjunta da Universidade do Algarve, Portugal; Email: rbarros@ualg.pt

** Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro; Pós-graduada (III^{ème} cycle) em Psicologia Genética pela Université Catholique de Louvain; Professora Coordenadora Aposentada da Universidade do Algarve, Portugal; Email: grupo@grei.pt

Palavras-chave: Resiliência do *Oprimido*. Economia solidária. Pedagogia-educação Social. Resistência e emancipação. Transformação e transição societal.

Abstract

In this article, Social Education-Pedagogy of the Oppressed is approached from the viewpoint of Paulo Freire, linking this issue to the emergence of the Solidarity Economy Movement; we also intend to equate this issue in the light of the concept of resilience, since it would help to understand their main characteristics and constraints as well as the evaluation of his results. The liberation from oppression does not happen by itself, since man is a social being inserted in the multiple dimensions of a conflictual society, where awareness and social transformation takes place. Indeed, it is essential to bear in mind that Oppressed's freedom, that will release him from adversity condition that is plunging him, but also his oppressor, must be conquered by its own resilient effort and in the framework of communion with others; as Paulo Freire said, "no one liberates anyone and no one liberates himself: men are freed together with each other".

Keywords: Resilience of the oppressed. Solidarity economy. Social Education-Pedagogy. Resistance and emancipation. Societal transformation and societal transition.

Introdução

O termo *resiliência* tem vindo a ganhar popularidade no quadro das ciências sociais e humanas a partir do momento em que, após os inícios da segunda metade do século passado, começou a ser utilizado para nomear a incompreensível circunstância de que a nossa exposição à adversidade com previsíveis consequências nocivas, não só nem sempre tem esse resultado esperado, como pode até redundar, pelo contrário, em fortalecimento pessoal. Para explicar tão imprevisível e auspicioso desfecho, foi importado um conceito da Física e da Engenharia, domínios esses onde identificava a capacidade de resistência dos materiais que, mesmo quando submetidos a fortes pressões tendencialmente disruptivas, conseguem até um certo limite assegurar a manutenção estrutural, não obstante o impacto negativo a que foram submetidos (Yunes e Szymanski, 2001; Infante, 2005; Taboada, Legal e Machado, 2006).

Há várias décadas que, desde então, a pesquisa e a teoria procuraram agarrar os seus mistérios, de modo a identificar a natureza e as determinantes subjacentes a esta *capacidade inaudita* (Cyrulnik, 2003) e, principalmente, a fim de conseguirem saber o melhor modo de a incentivar em qualquer um de nós. Não é de estranhar o empenhamento e a difusão desta aliciante demanda, uma vez que, nas nossas vidas pessoais, raramente é possível

encarar o destino como um tranquilo caminhar para a felicidade, pois iremos invariavelmente encontrar um caminho sinuoso, cheio de vicissitudes, em que a própria experiência de outras situações difíceis resolvidas anteriormente com êxito, não nos dá imunidade face à incerteza sempre à espreita (Infante, 2005; Laranjeira, 2007; Oliveira e Lipp, 2009; Ralha-Simões, 2014c).

Nos tempos conturbados em que vivemos esta questão torna-se particularmente premente, pois que, a par com os múltiplos riscos e adversidades que sempre afligiram a humanidade, nos deparamos agora com outros que parecem transcender os eternos contratemplos que sempre a desafiaram. Efetivamente, em virtude dos avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, o processo de enfrentamento da adversidade não só assume hoje em dia configurações menos usuais como se desenrola também de forma demasiado acelerada; além disso, o tempo de que dispomos para reagir é relativamente restrito e a complexidade dos meios a mobilizar para selecionar e assimilar os conhecimentos indispensáveis para lidar com as situações desfavoráveis tornam o desafio especialmente espinhoso (Tavares, 2001; Souza e Ceverny, 2006; Ralha-Simões, 2016).

Muitas têm sido as incursões que visam associar este conceito tão fecundo – cujo potencial está bem longe de ter sido concretizado – com realidades diversas, estratégias interventivas, grupos de risco, populações precisas ou com conceitos afins com o objetivo de tipificar a resiliência ou simplesmente de cercear a difusão conceptual que usualmente lhe vem associada (Brandão, 2009; Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento, 2011; Flores, 2014; Murcho, Jesus e Pacheco, 2014; Ralha-Simões, 2014b, 2014c).

Neste artigo, abordamos uma temática particularmente propensa a beneficiar de um equacionamento à luz desta noção, designadamente a Pedagogia-educação Social do *oprimido*, na ótica de Paulo Freire onde estamos certas que a reflexão acerca da resiliência pode dar um importante contributo para perspetivar as suas particularidades e condicionantes, bem como a avaliação dos seus resultados.

A Pedagogia-educação Social como superação da opressão

Na perspetiva de Paulo Freire (1987) o processo de educação do *oprimido* como prática da liberdade, prosseguido pela Pedagogia-educação Social, tem que ser encarado como algo que é protagonizado e sentido, embora em moldes distintos, por ambas as partes, opressor e oprimido. Com efeito, a libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo assim acontecer isoladamente, uma vez que o homem é um ser social, inserido nas múltiplas dimensões conflituais da sociedade, palco onde a conscientização e a transformação social se operam.

A liberdade que o oprimido deseja e que o irá libertar dessa condição de adversidade em que mergulha juntamente com o seu opressor, tem que

ser conquistada por seu próprio esforço resiliente e em comunhão com os outros, pois como afirma Freire (1987, p. 29), “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Ora, não sendo fácil a superação desta condição pois, imersos no mundo a que o opressor os expôs, os oprimidos vivem em situações limite e têm medo da liberdade, divididos entre querer sair da opressão que os subjuga e a dor e a confusão sobre as vias a seguir. No entanto, a superação, embora difícil e dolorosa, é sempre uma meta a atingir, no âmbito da qual “a libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo” (Ibid., p. 19).

Neste enquadramento, a resiliência do *oprimido* não pode ser confundida com conformismo, pois que “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (Freire, 1987, p. 23); com efeito, com demasiada frequência os indivíduos expostos a esta circunstância injusta e desfavorável aos seus legítimos anseios de felicidade e realização acomodam-se, aceitando a violência com que são tratados e acolhendo sem oposição a sua própria humilhação pelos opressores.

A superação feliz desta complexa relação de adversidade que a opressão configura redundaria sem dúvida num mundo melhor pois “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (Freire, 1987, p. 24). Ou seja, no momento em que os oprimidos se libertarem, também os opressores deixarão de existir, encontrando assim ambos, simultaneamente, a liberdade. Conseguir-se-ia talvez assim quebrar os elos da perpetuação da cadeia de opressão, uma vez que opressores geram opressores e que muitos oprimidos almejam igualmente ser opressores por causa do “poder” que isso lhes confere, pois numa identificação com o seu agressor passam a visar demasiadas vezes esse mesmo objetivo. O próprio opressor beneficiaria desta resolução pois, embora pareça a um primeiro olhar que está acima de tudo, também ele não é livre, pois depende do oprimido para conseguir exercer este lamentável “poder” de fomentar junto do outro a adversidade e as múltiplas formas de exclusão. Ora, esta consciência crítica da relação dialética entre opressor e oprimido permite-nos reequacionar, por outro prisma de análise, que as situações limite do nosso tempo são criadas na sua esmagadora maioria pela exploração global advinda da lógica neoliberal com que o sistema capitalista vem atuando, e que assenta, por seu turno, numa relação dialética entre riqueza e pobreza.

É por este motivo que considerámos ser do foro eminentemente político, e não técnico-instrumental, toda e qualquer reflexão acerca dos processos de *globalização* e, desde logo, da sua relação com a emergência de novas formas de Estado (Poggi, 1990; Jessop, 2007) e, conseqüentemente, com a complexificação crescente das questões sociais, ambientais e de redistribuição (Montaño, 2012; Grant e Gibson, 2013). Por essa mesma razão, torna-se incontornável recordar Sousa Santos (2002, p. 56), quando afirma que,

Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo. E o que obscurece ou oculta é, quando visto de outra perspectiva, tão importante que a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas.

Assim sendo, e apesar das *múltiplas faces da globalização* (Torres, 2005), e das distintas interpretações que o conceito pode originar (Amin, 1997; Bartelson, 2000), interessa-nos mais atender ao momento histórico em que globalização e neoliberalismo se interlaçam de modo inequívoco e intencional, porque foi do Consenso de Washington que a *globalização hegemónica* emergiu como um “produto de decisões dos Estados nacionais [centrais]” (Sousa Santos, 2002, p. 56). Trata-se de concentrar a análise, e a reflexão sobre certos aspetos hodiernos da opressão de massas (Freire, 1987), na nova lógica de *governança* global que, a partir de então, viria a transformar visível, e aceleradamente, as características da geopolítica mundial, em desfavorecimento de uma larga e esmagadora maioria da população mundial.

A ordem neoliberal e a construção global da pobreza – a prática político-financeira da opressão

A ordem neoliberal, estabelecida pela *governança* (hegemónica), tem sido promovida, como sublinham Hursh e Henderson (2011, p. 171),

[...] por aqueles que são os mais poderosos, e que podem, portanto, controlar o debate público e apresentar o neoliberalismo quer como uma evolução inevitável do capitalismo quer como uma resposta apolítica para as questões económicas e sociais.

Ora, como a crise atual do capitalismo (selvagem) visibilizou, sobretudo para a sociedade ocidental (alienada), trata-se de um tipo de *governança* global que ocorre ao serviço de um projeto de exclusão social e de polarização económico-social de cariz radical, sustentado nos ideais da doutrina política conservadora da nova direita (Barros, 2012a).

Neste alinhamento, interessa a um educador social crítico analisar a realidade social envolvente, tendo em conta o facto de que, hoje, como afirma Lucas (2002, p. 91), “a bíblia da ortodoxia económica impõe na atualidade (basta ver as receitas do FMI e do Banco Mundial) o aumento do financiamento da economia, não a socialização da riqueza”. Ora, isto

significa compreender, e diagnosticar, que o modo de produção capitalista tem vindo a assentar a sua lógica de atuação global, para a maximização do lucro, no binómio criação de riqueza-criação de pobreza, significando também que os mecanismos da sua hegemonia, e consequente legitimação, precisam ser observados criticamente pelo educador social, sobretudo quando se trata de debater a questão da resiliência do *oprimido* e da intervenção comunitária de cariz emancipador, orientada pela finalidade de contribuir para instaurar lógicas locais de desenvolvimento humanizado e sustentado no referencial dos direitos humanos. Nesta perspetiva a bandeira do combate à pobreza, tem, incontornavelmente, de ser tomada enquanto construção político-intelectual. A partir daí, a análise sobre a questão social complexifica-se na medida em que, como demonstrou Montañó (2012, p. 279), no modo de produção capitalista “não é o precário desenvolvimento, mas o próprio desenvolvimento que gera desigualdade e pobreza”.

Com este pressuposto-chave, torna-se importante para as intervenções comunitárias da Pedagogia-educação Social saber posicionar-se criticamente face à problemática que interrelaciona globalização (neoliberal) e desenvolvimento (económico), o que não é possível de ser conseguido, com eficácia emancipadora, sem se problematizar, num primeiro momento, as diferentes conceções de pobreza e de questão social existentes e, num segundo, sem analisar e divulgar as expressões locais de resiliência das massas oprimidas e as alternativas à ordem neoliberal que emergem como resposta a uma adversidade coletiva imposta. Posto isto, é essencial refletir criticamente acerca do papel da Pedagogia-educação Social na promoção de novas formas de organização social que recusem a lógica dominante do desenvolvimento económico que gera exclusões múltiplas pela prática político-financeira da opressão.

A construção de alternativas como expressão de resiliência – da desilusão à esperança

O certo é que ao indagar pelas alternativas a esta lógica hegemónica de intervenção na questão social há que problematizar criticamente as ideias e os conceitos presentes no discurso público internacional, bem como algumas ideias nele silenciadas. Como observa Sousa Santos (2005, p. 14), constatamos demasiadas vezes

[...] em vez de transformações sociais, a resolução de problemas; em vez da participação popular, participação dos titulares de interesses reconhecidos (stakeholders); em vez do contrato social, a autorregulação; em vez da justiça social, jogos de soma positiva e políticas compensatórias; em vez de relações de poder, coordenação e parcerias; em vez de conflitualidade social, coesão social e estabilidade dos fluxos.

Ora, estes elementos fazem hoje parte de um fluente e influente léxico que emana das instâncias políticas internacionais e dos seus respetivos *think thanks* e se difundem através dos mecanismos e dispositivos da *governança* global, persuadindo, como nunca, os atores sociais a participar na esfera pública, porém segundo moldes preestabelecidos, em que é possível encontrar uma reorganização complexa de centralidades e periferias nem sempre estabelecidas com propósitos facilmente reconhecíveis (Antunes e Barros, 2014), como acontece, por exemplo, a nível europeu com a prioridade dada na educação escolar e não escolar à alfabetização digital, numa época em que os representantes das indústrias de tecnologias de informação e comunicação (TIC) definem agendas educacionais, balizadas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2011).

É neste quadro que defendemos que a discussão sobre conceitos hipoteticamente redentores e compensatórios do confronto com a adversidade e a exclusão social, como é o caso do de resiliência, tem que ser encarada neste âmbito e perspetivada com consciência dos perigos inerentes ao mero rebatizar e resignificar da opressão, em lugar de travar as necessárias batalhas para a combater. De facto, nos nossos dias, parece ser bastante mais frequente tentar descobrir ou incentivar características internas que responsabilizem pessoalmente cada um de nós por resistir ou não à adversidade, ultrapassando ou não a armadilha da desilusão, do que tentar descobrir ou incentivar capacidades interpessoais capazes de espoletar engajamento em lutas sociais, num horizonte de esperança, para que seja num contexto de transformação social que tal desígnio se concretize (Ralha-Simões 2014b; 2016).

Na verdade, se tudo aquilo que pode correr mal na trajetória de vida do indivíduo em função da sua exposição a circunstâncias opressoras for simplesmente reenquadrado atribuindo-lhe o encargo de superar por ele próprio as condições nefastas com que vai sendo confrontado, não estaremos a caminhar no sentido da sua libertação. Todavia, e talvez porque isto se afigura tão mais fácil do que levar a cabo as necessárias transformações sociais, é grande a tentação de optar por procurar unicamente encontrar ou estimular características internas que comprometam cada um de nós por resistir à adversidade, não podendo contudo tal desiderato, que não deixa de ser em si meritório, coincidir com a intenção de simplesmente se desistir de, complementarmente, travar as batalhas e as revoluções de cariz não reacionário (Freire, 1976), que permitiriam assumir esse desígnio, razão talvez pela qual a resiliência tão facilmente entrou em voga.

É pois necessária uma análise crítica aprofundada sobre a popularidade da resiliência para a entender e a conseguir então estender a contextos mais alargados essa incrível capacidade de superação do ser humano, mesmo em condições nocivas que fariam supor o pior dos desfechos, para o que é indispensável pôr de parte aparentes certezas e convicções de cariz ideológico, por exemplo a ideia da inevitabilidade do progresso matizado

pela exploração massiva do outro, mas também o próprio equacionar do que realmente podemos considerar como causa da adversidade num tempo como o de hoje (Ralha-Simões, 2001, 2014a, 2014b).

A crescente difusão e popularidade deste conceito não ilude o facto de não ser isenta desta e doutras controvérsias, não obstante a sua história, curta mas já com um longo passado, pois a sua adoção pelas ciências sociais e humanas, com destaque para a ciência psicológica, retoma apenas o seu uso pela Física e pela Engenharia, onde se reporta às capacidades de elasticidade e de flexibilidade dos materiais que permitem prever os limites dentro dos quais sempre que estes são submetidos a tensões destrutivas conseguem evitar o ponto de rutura, voltando à sua forma original. No entanto, apesar de a sua redefinição ser ainda problemática, é um termo referido a respeito um pouco de tudo – lamentavelmente nem sempre com rigor e propriedade – quer esteja a ser aplicado ao que inquieta e põe à prova o sujeito na sua singularidade, quer simplesmente ilustrando a forma como este reage às muitas situações adversas na família, na escola e na profissão ou até a propósito de preocupações de teor económico, jurídico ou social que a colocam na ordem do dia do próprio discurso político (Yunes, 2003; Flores, 2014; Ralha-Simões, 2014b).

Por conseguinte, embora não sejam ainda muito numerosas, existem já algumas reflexões que interrelacionam o conceito de resiliência à construção de alternativas a estes cenários, de adversidade pessoal e opressão coletiva, ensaiando a análise de interconexões com o papel disseminador e multiplicador da ação da pedagogia-educação social. Neste particular, refiram-se nomeadamente Martins e Barros Araújo (2013) que, no seu interessante artigo intitulado “Pedagogia Social e resiliência: diálogos possíveis” se debruçam sobre as ilações que podem ser tiradas, com base num estudo levado a cabo na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, o qual envolveu o acompanhamento de crianças em situação de risco social, focalizando-se nas conceções de escola e de mundo que povoam o seu imaginário, a partir da construção de relatos de experiência e de histórias de vida.

Assumindo a Pedagogia-educação Social como “uma pedagogia que resgata vidas, estabelece pactos e instaura poder”, as autoras (Martins e Barros Araújo 2013, p. 3) consideram que, ao acompanharem os sujeitos envolvidos no estudo, notoriamente em situação de vulnerabilidade social, bem como os seus educandos e os seus familiares, lhes foi possível evidenciar o teor revolucionário que esta circunstância contém, manifesto nas conceções de escola, de homem e de mundo que povoavam tanto o seu imaginário como a sua própria realidade quotidiana.

Os estudos sobre a resiliência até hoje realizados, embora realcem algumas características que lhes são comuns, não conseguem detetar o que ocorre exatamente no interior das pessoas que explicará por que motivo algumas delas conseguem reagir adequadamente, sem sucumbir, quando postas face

à adversidade. Entendem que é urgente “compreender o processo que tece a resiliência” (Martins e Barros Araújo, 2013, p. 9) e que é quando o sujeito

[...] tem um resultado positivo, apesar de toda adversidade e de todas as condições desfavoráveis, [que] a resiliência emerge [constituindo] [...] um resultado percebido a posteriori, não planejado e fortemente marcada pelo aleatório, imprevisto, adquirindo, portanto, certa invisibilidade.

Ora, sendo a Pedagogia-educação Social encarada “como uma alternativa pedagógica capaz de abraçar seus educandos, não apenas a partir das dificuldades apresentadas dentro da escola, mas, também, na vida fora dela” (Martins e Barros Araújo, 2013, p. 4), a sua relação com a resiliência decorre da capacidade do educador para compreender o educando em toda a complexidade e unicidade da sua existência, como alguém inserido nos seus respetivos contextos históricos, políticos e sociais, junto de quem o profissional da educação não é o único a contribuir no âmbito do processo educativo, num enquadramento aberto ao imprevisto e ao aleatório que exige que, além de ensinar, consiga também aprender com os seus educandos.

Considerações finais

A Pedagogia-educação Social do *oprimido*, valorizando a sua leitura do mundo, é crucial para lhe dar o protagonismo que merece para ser senhor do seu próprio destino e assim romper com o determinismo da história feita pelo pensamento único do opressor (Freire, 2001). Resignificar a experiência do *oprimido* no quadro da intervenção educativa é sem dúvida importante, assim como o é conseguir reunir as condições para que se consiga tornar cada vez mais resiliente. Contudo, uma ressalva importante a não esquecer: nos nossos dias, parece ser mais fácil descobrir ou incentivar características internas que responsabilizem cada um de nós por resistir à adversidade, do que travar as necessárias ações culturais para a libertação, de modo a instigar um assumir, pessoal e coletivo, desse desígnio (Freire, 1980; Ralha-Simões, 2001, 2014b, 2016).

Assim, é preciso resistir a esta tentação de insularização que tornou talvez a resiliência tão na moda. Na verdade, uma análise aprofundada e crítica sobre o tema exige de nós uma certa imaginação sociológica (Mills, 1975), e mostra que a questão de resistir cada vez mais à adversidade, a qual em geral o oprimido conhece como ninguém, não pode substituir outras formas de agência e intervenção complementares que para além do *empowerment* confirmam *animus* para prosseguir o desígnio, individual e coletivo, de pugnar por uma sociedade melhor e mais justa.

O que defendemos na reflexão apresentada neste texto é pois um manifesto de concordância em prol do direito do oprimido a ter direitos (Arendt, 1968, p. 177), o que implica reivindicar o reconhecimento pela legitimidade das

lutas e combates que são exercidos em prol dos direitos de cidadania, e do direito ao desenvolvimento de rosto humano. É com este posicionamento que nos permitimos renovar o apelo à (sempre) oportuna e importante *praxis* do educador social, porque sabemos que o seu contributo para a conscientização dos educandos, através de uma pedagogia cidadã, faz tanta falta para contrariar a opção neoliberal pela pobreza do Outro, como faz falta a sua capacitação política para o tornar agente de uma teoria da tradução que, como propôs Sousa Santos (1999), permita ajudar a caminhar para um mundo pós-capitalista criando, nesse processo, inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas sociais, formando plataformas cívicas translocais e reconstruindo, assim, o modo como nos organizamos em sociedade, mas agora de uma maneira inteligente, justa, solidária, responsável e estética.

Referências

Antunes, F. e Barros, R. (2014). Reconstruir o espaço de ação educacional ou localizar problemas escolares? Interrogações a partir de uma pesquisa exploratória. In M. J. de Carvalho, A. Loureiro e C.A. Ferreira (Orgs). *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp.1144-1160). Vila Real: UTAD-Universidade de Trás-os-Montês e Douro.

Arendt, H. (1968). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

_____. (2014a). Vida e obra de Paulo Freire: a dialética de um olhar fundador para uma educação problematizadora que liberta, transforma e emancipa. In R. Barros e D. Choti (Orgs.). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora - Ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias* (pp. 37-94). Lisboa: Chiado Editora.

_____. (2014b). *Ensaio sobre pedagogia-educação social: pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire*. Cadernos do GREI n.º 20 (e-book) Acedido em 1-11-2015 em <http://www.grei.pt>.

Brandão, J. M. (2009). Resiliência: de que se trata? O conceito e as suas imprecisões (Tese de mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Brandão, J. M., Mahfoud, M. e Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 21(49), 263-271. Acedido em 1-2-2016 em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf>.

Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Flores, L. G. G. (2014). Resiliência jurídica: para pensar a inovação do Direito a partir de uma perspectiva sistêmica. (Tese de doutoramento). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio de Sinos – UNISINOS.

Freire, P. (1976). *Educação como Prática da Liberdade* (6ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

- _____. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (11.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2001). *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grant, C. e Gibson, M. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice. *Education, Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99.
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melillo e E.N.S. Ojeda (Org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.
- Jessop, B. (2007). *State power: A strategic-relational approach*. Cambridge: Polity Press.
- Laranjeira, C. A. S. de J. (2007). Do vulnerável ser ao resiliente envelhecer: revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 327-332.
- Lucas, J. (2002). La exclusión como negativo de los derechos humanos. Sobre la relación entre el proceso de globalización y la universalidade de los derechos humanos. In C. Ortega e M.J. Guerra (coord.). *Globalización y Neoliberalismo: um futuro inevitable?* (pp. 71-96). Oviedo: Ediciones Nobel.
- Martins, M. e Barros Araújo, F. M. de (2013). Pedagogia social e resiliência: diálogos possíveis. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(45), 1-11. Acedido em 12-03-2016 em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1353>
- Mills, W. (1975). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Montaño, C. (2012). Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento, *Serviço Social*, 110, 270-287.
- Murcho, N., Jesus, S. N. e Pacheco, E. (2014). Resilience factors in nurses. In M. Milcu, J. Achim e S.N. Jesus (Eds.), *Individuals, social and work groups, organizations: Modern Researches in Applied Psychology* (pp. 169-180). Bucharest: Editura Universitara. doi: 10.5682/9786062800130.
- Namorado, R. (2009). Para uma Economia Solidária – a partir do caso português. *Revista Crítica de Ciências sociais*, 84, 65-80.
- Oliveira, J. B de e Lipp, M. E. (2009). Resiliência e controle de stress em juízes e servidores públicos. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 77(2), 287-305. Acedido em 3-2-2010 em <http://redalyc-uaemex.mx/src/Inicio/ArtPDFRead.jsp?iCve=94612368007>.
- Poggi, G. (1990). *The state. Its nature, development and prospects*. Cambridge: Polity Press.
- Poletto, M. e Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Ralha-Simões, H. e Simões, C. M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2) 345-360.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação* (pp. 95-114). São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2014a). *A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva*. Cadernos do GREI, 8, (e-book). Acedido em 1-12-2015 em <http://www.grei.pt>
- _____. (2014b). Que caminhos para a resiliência? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir *OMNIA*, 1, 5-13. Acedido em 26-10-2015 em <http://omnia.grei.pt>
- _____. (2014c). *Resiliência e profissionalidade: a competência do professor enquanto*

contributo para uma nova perspectiva. Cadernos do GREI n.º18 (e-book). Acedido em 28-12-2015 em <http://www.grei.pt>.

_____. (2016). A resiliência nas encruzilhadas do futuro: um conceito interdisciplinar ainda à procura de um rumo. In H. Ralha-Simões (Org.). *Percursos de resiliência: novos desafios entre a esperança e a desilusão*. Lisboa: ExLibris (no prelo).

Rangel, M. e Sousa, C. S. (2014). Resiliência, saúde e educação: Uma revisão de literatura das publicações periódicas brasileiras de 2009-2013. *OMNIA*, 1, 39-44. Acedido em 6-12-2014 em <http://omnia.grei.pt>

Silva, L. E. da e Guzzo, R. S. L. (2009). Análise teórica sobre os conceitos de resiliência, consciência e a vida no capitalismo. Pontifícia Universidade de Campinas - Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC – Campinas: 29 e 30 de setembro de 2009. Acedido em 17-03-2016 em <https://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2009/resumos/%7B7576EA6D-4D51-48A7-B25D-951AFF4E20EE%7D.pdf>

Simões, C. M. e Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.

Sousa, C., Miranda, F., Nieto, M. C. L. e Dores, R. (2014). Educação para a resiliência. *Revista Conhecimento & Diversidade*, 11, 26-40. Acedido em 7-12-2015 em <http://revistas.unilasalle.edu.br>

Sousa Santos, B. (2005). A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.

_____. (2000). *Crítica da razão indolente, A - contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (2002). Os Processos da Globalização. In B. de Sousa Santos (Org.). *Globalização - Fatalidade ou utopia* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1999). Porque é tão difícil construir uma Teoria Crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.

Souza, M. T. S. e Ceverny, C. M. O. (2006). Resiliência psicológica: revisão de literatura e análise de produção científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40(1), 119-126. Acedido em 12-12-2015 em www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04013.pdf

Taboada, N. G., Legal, E. J. e Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113.

Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Ed.). *Resiliência e educação* (pp. 43-75). São Paulo: Cortez Editora.

Wolin, S. J. e Wolin, S. (1994). *The resilient self: how survivors of trouble families rise above adversity*. New York: Villard Books.

Yunes, M. A. M. e Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Ed.). *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez Editora.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (n.º esp.), 75-84.

En este sentido, si lo que se valora es la diversidad de la realidad personal como esencial en la educación intercultural, conlleva defender la diferencia, o incluso fomentar la inclusión de lo distinto en las propias aulas. Por lo tanto, cualquier limitación a su complejidad podría entorpecer la consecución de la interculturalidad como fin de la educación en Ecuador, y como competencia para saber estar en la sociedad y en el mundo.

**Fernando Lara Lara
Carolina Sousa
Agustín de la Herrán Gascón
María del Carmen Lara Nieto
Rebekka Gerstner**

El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la educación

Illegal immigrant teachers in Ecuador: the challenge of right to education

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3362>

FERNANDO LARA LARA*

CAROLINA SOUSA**

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN***

MARÍA DEL CARMEN LARA NIETO****

REBEKKA GERSTNER*****

Resumen

La presencia de docentes extranjeros en las instituciones educativas ecuatorianas forma parte de su actualidad. Personas que han abandonado sus países de origen por circunstancias como conflictos sociales, económicos, o laborales. Inmigrantes que vienen a ejercer entre las distintas profesiones la docencia, siendo partícipes de la elaboración de un ambicioso proyecto político y social que es el *sumak Kawsay*, y que tiene como eje fundamental

¹ Becas o Proyectos competitivos en cuyo marco se ha desarrollado el trabajo. El presente trabajo fue patrocinado por el Proyecto Investigium 201502 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Santo Domingo titulado “La educación inclusiva del buen vivir en Ecuador: nuevas pedagogías son necesarias”.

* Doctor Internacional en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España; Profesor Titular y Director Administrativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Santo Domingo, Ecuador; Email: llf@pucesd.edu.ec

** Doctora en Educación, especialidade Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho, Portugal, com estágio de doutoramento em Paris, no Laboratório de Psicologia Diferencial da Universidade René Descartes (Paris V) – Sorbonne. Investigadora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora, Portugal; Email: csousa@ualg.pt

*** Doctor en Educación; Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de Universidad Autónoma de Madrid, España; Email: agustin.delaherran@uam.es

**** Doctora en Filosofía por la Universidad de Granada, España; Profesora Titular de la Universidad de Granada, España; Email: larnieto@ugr.es

***** Dipl. Psych (Eq. MSc en Psicología) Universidad de Tubinga, Alemania; Coordinación de Psicoética; Email: remgerstner@gmail.com

el reconocimiento de la persona y sus categorías personales. Así su dignidad es la base elemental de la educación intercultural como propuesta de relación con el entorno, tanto nacional como supranacional. Este trabajo tiene por objeto fomentar el debate sobre la relevancia de promover una cultura política educativa que permita cuestionar y coadyuvar al desarrollo de esta utopía latinoamericana que supone el buen vivir por cuanto alternativa de refiere. De este modo, a través de la hermenéutica normativa se parte de la investigación de la realidad educativa constitucional para situar la contradicción política y jurídica que supone la incursión por vía reglamentaria del artículo 33.2 del Reglamento a la Ley de Extranjería del Ecuador, la discriminación del docente inmigrante y el lastre para la educación intercultural que supone el revestimiento jurídico del ego nacionalista.

Palabras clave: Legislación educativa. Política educativa. Programas interculturales. Educación migrante. Educación inclusiva.

Abstract

The presence of foreign teachers in the Ecuadorian educational institutions is part of this country current moment. People who have left their birthplaces by different circumstances, for example social, economic, security or labor conflicts. Immigrants who come to work in teaching among different professions, and who are also participants in the development of an ambitious political and social project called *sumak Kawsay*; which has as its main idea the recognition of the person and his or her personal categories. In this sense, the dignity of the person is the elemental basis of intercultural education as a proposal of relationship with the surrounding context, both national and supranational. The purpose of this work is to encourage the debate about the importance of promoting an educational policy culture that allows the questioning and contribution to the development of Latin American utopia that assumes "el buen vivir" as an alternative. Thus, through the hermeneutic rules, the investigation starts with the constitutional educational reality to place political and legal contradiction that supposes the incursion by regulation of Article 33.2 of Regulations to the Immigration Law of Ecuador, the discrimination of the immigrant teacher and the obstacle for intercultural education that presumes a legal lining of nationalist ego.

Keywords: Educational Legislation. Educational Policy. Intercultural Programs. Migrant Education. Inclusive Education.

I. Introducción

La cosmovisión del buen vivir o *sumak Kawsay* que consagra Ecuador en su Constitución [CRE] (2008) tiene una especial relevancia en el ámbito educativo.

Responde a una filosofía política que necesita de una reflexión detenida por cuanto viene a proponer una alternativa de convivencia para la sociedad

ecuatoriana, su entorno regional y su relación con el resto de países (Vanhulst & Beling, 2014); más aún se impone esa necesidad ante el análisis comparativo con la visión occidental de la realidad, en especial, en lo que se refiere al planteamiento de la manera de cómo se concibe su relación con el entorno. Así por ejemplo, aparece inédita la protección jurídica de la naturaleza al considerarla sujeto de derecho “la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia” (CRE, 2008) (superando su consideración de objeto de derecho) o la prohibición de limitar la realidad personal a reduccionismo jurídicos por criterios de nacionalidad “se reconoce a las personas el derecho a migrar. No se identificará ni se considerará a ningún ser humano como ilegal por su condición migratoria” (CRE, 2008, art. 40), esto es, apostando más que una ciudadanía ecuatoriana, una “global” o “planetaria” de especie.

De esta manera, se viene a exigir desde la educación la formación de una conciencia ecológica a través de una cultura política educativa que tenga como objetivos el fomento y la defensa de la interculturalidad, inclusión, racionalidad sistémica, dignidad de la persona, etc.

Ante este reto, se parte necesariamente de distintas preguntas como las siguientes: ¿cómo se puede plasmar este proyecto del buen vivir en el ámbito educativo? ¿Hasta qué punto es coherente la realidad jurídica y política ecuatoriana con el quehacer educativo?, y en cuanto a este trabajo se refiere se plantea la siguiente pregunta, ¿cómo puede afectar las políticas migratorias y la realidad jurídica a la educación del buen vivir? ¿El ego nacionalista es acorde con una educación del buen vivir?

Por lo tanto, esa alternativa relacional goza de actualidad tanto en cuanto pone en su horizonte al ser humano y la naturaleza, erigiéndose de esta manera en radical su planteamiento, pues parece proporcionar respuestas a un mundo globalizado que viene a exigir otras vías de relación; por un lado con las personas ante la deshumanización de las políticas migratorias y socioeconómicas, como se puede mencionar a quienes son obligados a migrar por necesidades de seguridad laboral, pobreza o conflictividad social y política (Tijoux & Córdova, 2015), y siendo ligados por los medios de comunicación en numerosas ocasiones a noticias negativas o como mero reclamo de audiencia contribuyendo a crear una cultura política basada en prejuicios negativos (Benson, 2015) ; por otro con la naturaleza, pues es la sustentabilidad ambiental el principal problema de la colectividad proponiéndose como disyuntiva una visión necesariamente sistémica de concebir la relación del ser humano con su entorno (Luci, 2015; Vanhulst & Beling, 2014).

En este contexto, es la educación intercultural e inclusiva una condición esencial en la esta construcción del buen vivir en Ecuador como así reconoce su Constitución:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la

inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (CRE, 2008, art. 26).

Igualmente, la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES](2010) señala en su artículo 9 que “La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”, y el Plan Nacional del Buen Vivir [SENPLADES](2013) al afirmar que una vida de calidad comienza por el ejercicio efectivo de los derechos que la Constitución califica del Buen Vivir: agua, alimentación, salud, educación y vivienda.

De esta manera, es la ambición de su planteamiento la que demanda el análisis y reflexión sobre cómo implantar esta alternativa de futuro para el Ecuador. Filosofía que es compartida, sin entrar en posibles comparaciones acerca de su implantación y coherencia, por el la realidad jurídica de otros países como Venezuela, Perú, Colombia o Bolivia. Asimismo, en este espacio de diálogo se hace indispensable la reflexión crítica acerca de cómo se está configurando (Rodríguez, 2015), y si es acorde con los planteamientos de esta propuesta calificada de utopía latinoamericana; de lo contrario haría perder su sentido al vaciar de contenido lo establecido por los ecuatorianos en su propia Constitución que consagra el buen vivir como propuesta de convivencia, y cuyo fundamento parte de la relación intercultural e inclusiva.

Así señala en su Preámbulo que:

decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades [...](CRE, 2008).

Esta exigencia de repensar y evaluar el camino realizado es aconsejado por el propio legislador ecuatoriano al definir que el principio de calidad de la educación superior (LOES, 2010, art. 93): “[...] consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”. De este modo, viene a demandar de los ecuatorianos la práctica de la humildad como método para alcanzar la calidad ante el ego reductor de la realidad personal como podría ser la discriminación por nacionalidad, y revistiendo de cobertura legal el principio socrático que exige conocerse a uno mismo como punto de partida en la relación intercultural de aprendizaje con el otro.

Es este espacio de reflexión y de sana crítica el lugar desde dónde pretende partir este trabajo, con el objetivo principal de promover una cultura política educativa coherente con la propuesta educativa del buen vivir. En

este sentido se enfocará en la discusión acerca de dos aspectos principales: la constitucionalidad del artículo 33.2 del Reglamento a la Ley de extranjería ecuatoriana [RLE] (1994) que limita a una cuota de un 20 por ciento la presencia de extranjeros en las empresas, pudiendo repercutir a las instituciones educativas ecuatorianas, al docente inmigrante y a la exigencia de una educación de calidad inclusiva o intercultural; así como la coherencia de estas cuotas impuestas con el derecho a la educación del buen vivir que se encuentra fundamentada en la interculturalidad y la inclusión; fines exigidos tanto en su Constitución, como en sus normas educativas principales: Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), SEMPLADES (2013) o la LOES (2010).

Para ello, mediante la hermenéutica normativa cuya función es reglar el obrar (Navarro, 2010) se dialogará con el paradigma educativo de la complejidad de la persona, y de los colectivos que se encuentra presente en la configuración constitucional del derecho a la educación en Ecuador; complejidad que viene a excluir cualquiera práctica reduccionista o parcial de la realidad de la persona. Asimismo se contrastará, sin ser exhaustivo, con el significado de la incursión del criterio de cuotas por nacionalidad establecido en el Reglamento de Ley de Extranjería, su encaje con la filosofía educativa del buen vivir y el significado del derecho a migrar que establece la Constitución.

II. Derecho a la educación: persona, interculturalidad e inclusión

La concepción consagrada en la Constitución de la República del Ecuador acerca de cómo debe contemplarse la relación con el otro, supone por lo tanto, un compromiso del Estado plasmado en su legislación con la persona, como sujeto digno, único y diverso (Lara, 2015). Compromiso que parte de su realidad de la para fundamentar el éxito de la educación intercultural que se pretende en Ecuador. En este sentido, si lo que se valora es la diversidad de la realidad personal como esencial en la educación intercultural, conlleva defender la diferencia, o incluso fomentar la inclusión de lo distinto en las propias aulas. Por lo tanto, cualquier limitación a su complejidad podría entorpecer la consecución de la interculturalidad como fin de la educación en Ecuador, y como competencia para saber estar en la sociedad y en el mundo.

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y

constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (CRE, 2008, art. 27).

Entendida la interculturalidad por el legislador ecuatoriano como la excelencia de mundos compartidos como así expresa la LOEI (2010) en su artículo 79 d) al definirla como “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional”, viene a exigir una manera radical de concebir la enseñanza en cuanto a lo tradicional se refiere, pues se persigue una nueva consideración de la relación de aprendizaje entre maestro-alumnos; esa comunicación, presidida por la interculturalidad, significa que en las aulas de clase todos deben de ejercer como docente o estudiante en algún momento del proceso de enseñanza. Es decir, el docente debe estar predispuesto a dejarse afectar o impresionar, y el estudiante hacerse valedor de su propia dignidad personal. Por lo tanto, se puede defender que la población en el aula estará integrada por el mismo número de profesores que de alumnos.

De este modo, es la riqueza de la diversidad de la persona lo defendido por la educación intercultural, pues se basa en lo diferente que aporta cada persona; visible en su distinta espiritualidad, cultura, lengua, o nacionalidad. Por consiguiente, en la medida en que se valore la persona por su distinta cultura, nacionalidad, espiritualidad... podrá practicarse una auténtica educación intercultural. En este sentido, valorar lo diverso supone un compromiso por incluirlo si se quiere hablar de educación; en otras palabras, se podrá educar en la medida que haya una tendencia a la inclusión de la diversidad de la realidad de la persona.

Así pues, si se quiere defender una educación de calidad debe ser inclusiva de las distintas visiones parciales de la vida, así como afirma Ortega “la mayor porción de mi vida individual consiste en encontrar frente a mí otras individualidades que tangetean, hieren o traspasan por diferentes puntos la mía; así como la mía aquéllas” (Ortega, 1928, p. 207).

Por el contrario, si se reduce o excluye la diversidad de la realidad personal significa cuestionar la existencia de esta educación, o incluso de cualquiera otra (Herrán, 2011). Del mismo modo, un escenario educativo en que sus actores en su relación con el otro no sea presidida por la apreciación de lo diverso, viene a poner en entredicho el propio modelo de convivencia que plantea el buen vivir como alternativa. De ahí, que la tarea a vencer sea la superación de cualquier egocentrismo cultural en el que cada cual se escandaliza y denuesta a lo que es ajeno a sus costumbres, traducido en la exaltación del yo.

En consecuencia, no puede tener cabida en una educación intercultural del buen vivir la existencia de cualquier posición de dominación de una realidad personal sobre la del otro en cualquiera de sus dimensiones (espiritual, cultural, nacionalidad, etc.). En otras palabras, es la propia

realidad egocéntrica de la persona la que sirve de campo de cultivo para la discriminación, racismo o violencia con las personas, colectivos y con la naturaleza; asimismo, es la Pacha Mama “a la que todos pertenecemos” (CRE, 2008) a quien el legislador ecuatoriano la convierte en sujeto de derecho y, la incluye en la relación de aprendizaje con el distinto (y conmigo mismo). Una relación con la naturaleza que se justifica por la pertenencia del ser humano a su categoría de especie, eliminando cualquier sesgo en términos de nacionalidad o pertenencia colectiva como criterio delimitador en la relación de aprendizaje que defiende una auténtica educación intercultural.

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones [...] (CRE, 2008, art.28).

Para mayor abundamiento, la educación intercultural en Ecuador para que sea entendida es necesario que se ponga de relieve su compromiso con la competencia ciudadana, no limitada a los problemas políticos del país, sino de la globalidad, como son la sustentabilidad ambiental y la reivindicación de la dignidad de la persona. En este sentido, esta propuesta educativa que viene a propugnar Ecuador no puede entenderse sin reconocer su universalidad, que le otorga el sentido y coherencia con la propuesta de vida en común que parece plantear el buen vivir.

III. Migrantes: colectivo constitucional de atención preferente

La educación intercultural, según lo expuesto anteriormente, viene a demandar a los actores educativos un compromiso con la humildad (LOES, 2010, art. 93), el protagonismo de la realidad personal, el aprendizaje a través del diálogo intercultural, y el compromiso con los problemas de Ecuador y del mundo.

En ese camino de apreciación de la diversidad de la realidad de la persona, se deben situar igualmente aquellos grupos que la CRE (2008) denomina en su capítulo tercero “Derechos de las personas y grupos de atención prioritaria”, y entre los que se encuentran los derechos de los migrantes. Así, lo que se pretende es apreciar la diversidad del ser humano y sus propias realidades, independientemente de criterios segregacionistas por colectivos o nacionalidades.

Este capítulo viene a comprender a las personas adultas mayores, niñas,

niños, adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad, quienes adolecen de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual y maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos.

Asimismo, a los migrantes tanto en la condición de ecuatoriano en el exterior, como a los propios inmigrantes que se encuentran en Ecuador. En este sentido, parece seguir el legislador ecuatoriano el criterio integrador de especie que *ut supra* se señaló al consagrar en el artículo 40 (CRE, 2008) el reconocimiento del derecho a migrar de la personas como *homo viator*, y en consecuencia, se prohíbe la consideración de ilegal por tal motivo. En este sentido se pronuncia el artículo 20 del Código Civil del Ecuador (2005) que aclara que “Las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana [...]”.

Ahora bien, ¿qué puede suponer la atención prioritaria de estos grupos para una educación intercultural en Ecuador? ¿Y el docente extranjero? Según el planteamiento hasta ahora expuesto acerca del posible significado de una educación intercultural en Ecuador, y en la misma línea argumentativa, no podría ser comprensible sin que sea superada una visión limitada al asistencialismo de estos grupos; así como un necesario trabajo de redefinición del significado de una educación inclusiva para el caso de Ecuador como así parece demandar este planteamiento del buen vivir plasmado en su Constitución, aunque cuestionado por otra parte en el artículo 33.2 del Reglamento a la Ley de extranjería en la medida que hace del extranjero una categoría excluyente en las instituciones educativas, como será cuestión de análisis posteriormente.

Esa redefinición de una educación inclusiva viene significar la integración y empoderamiento de los grupos descritos como entes valiosos para el aprendizaje, esto es, válidos para enseñar. Por ejemplo es el caso de los adultos mayores, a quienes se les garantiza constitucionalmente su derecho al trabajo a lo largo de su vida siguiendo la cultura Inca por la que todos ocupaban algún lugar en el sistema productivo según sus posibilidades, y sin limitación de edad (De Beauvoir, 2005); así como la valoración de su experiencia como aporte a la sociedad ecuatoriana y a la educación según viene a señalar el artículo 38.2:

[...] En particular, el Estado tomará medidas de: 2. Protección especial contra cualquier tipo de explotación laboral o económica. El Estado ejecutará políticas destinadas a fomentar la participación y el trabajo de las personas adultas mayores en entidades públicas y privadas para que contribuyan con su experiencia, y desarrollará programas de capacitación laboral, en función de su vocación y sus aspiraciones (CRE, 2008, art. 38.2).

Aunque el paso del asistencialismo educativo al empoderamiento en la relación de aprendizaje que demanda la educación inclusiva en Ecuador parece que viene limitada constitucionalmente a los adultos mayores (si se examinan los preceptos ubicados del artículo 35 al 55 que se ocupan de los grupos de atención prioritaria), pues señala la experiencia como valor aportar a diferencia de los demás grupos de atención preferente; sin embargo, a pesar de esta insuficiente regulación jurídica constitucional, los presupuestos jurídicos y filosóficos que defiende el derecho a la educación en Ecuador hace ampliar ese protagonismo a todos los demás grupos, incluido al docente extranjero en su condición de aprendiz y maestro del otro. Por lo tanto, es esencial señalar qué valores pueden aportar los demás grupos a una educación intercultural.

Por lo tanto, la inclusión educativa de la persona como sujeto experiencial, es un elemento necesario a añadir a lo expuesto anteriormente en cuanto a la tarea de investigar el significado de una educación del buen vivir en Ecuador.

IV. El docente inmigrante

El proceso de reforma de la educación en el que se encuentra Ecuador ha estado presidido por el flujo migratorio de extranjeros desde distintas partes del mundo debido a diferentes situaciones de conflictividad social, económica y política. Por un lado, el desempleo y la precariedad consecuencia de la crisis económica que afecta a Europa han empujado a profesionales de distinta cualificación a migrar a países que les permitan un desarrollo profesional digno conforme a su titulación como ha sido en el caso de Ecuador, y su proyecto de reforma educativa.

De ahí que numerosos profesionales de distintas disciplinas hayan emigrado hacia este país para ejercer la profesión docente en universidades públicas y privadas, así como en institutos y colegios formando parte de los denominados migrantes típicos cuyo objetivo es la búsqueda de un trabajo. Por otro lado, ese hecho unido a la ausencia de profesional nacional cualificado que pudiera ejercer esta profesión conforme a las exigencias de las nuevas normas educativas ecuatorianas para el buen vivir hace de la migración profesional no solo una oportunidad, sino un lugar de acogida privilegiado. Así por ejemplo, antes de la reforma era común encontrar a profesores de universidad sin terminar su licenciatura, y escasos eran lo que poseían el título de magíster o máster que se requiere actualmente como requisito para poder ejercer la profesión docente universitaria a partir de la aprobación de la LOES (2010). Ni qué decir acerca del número de profesores con el título de doctor o Phd.

Por lo tanto, el docente extranjero va a ser uno de los protagonistas de la reforma educativa que va a exigir el gobierno en todos los niveles y colaborador en la construcción de la sociedad del buen vivir tanto en su

condición de docente como de alumno que exige la educación intercultural.

Ahora bien, ¿en qué lugar parece situar la Constitución al migrante en Ecuador? ¿Existe una coherencia entre la propuesta del buen vivir con las cuotas de extranjeros a las instituciones educativas públicas y privadas? ¿De qué modo puede afectar esa limitación por cuotas a la educación intercultural?

a) El migrante en la Constitución del Ecuador

En la tarea de investigar el saber contextual del buen vivir, esto es “un saber realidad y un saber hacer realidad” (Fornet- Betancourt, 2002, p. 25), la reflexión sobre la educación en Ecuador partió de la complejidad de la realidad de la persona como criterio integrador, esta es, de especie. De lo contrario la manera de relación defendida con el otro y la naturaleza harían cuestionar el derecho a la educación establecida en los artículos 26 a 29 de la Constitución, y los derechos de la naturaleza ubicados en el capítulo VII del Título II; concretamente en los artículos del 71 al 74 de la anterior norma fundamental por cuanto se persigue una educación para la universalidad, desde la que cualquier discriminación por nacionalidad carece de sentido en la relación de aprendizaje intersubjetiva intercultural que se configura entorno a la dignidad del ser humano.

De este modo, se acude a la regulación constitucional de la movilidad humana que tiene un protagonismo eminente pues se encuentra presente en siete de sus nueve títulos, a lo largo de 58 artículos. En este caso se abordará el análisis que se realiza en la sección tercera del capítulo sobre los derechos de los grupos de atención prioritaria que anteriormente se mencionó, regulado en los artículos del 40 al 42. Igualmente relevantes son los ubicados en la sección décima del capítulo I integrado en el Título VII del Régimen del buen vivir, destinada a la población y movilidad humana en los artículos 391 y 392.

La ratio decidendi aconseja orientar la problemática entonces a la pregunta ¿tiene un distinto estatus jurídico el migrante extranjero que el nacional ecuatoriano? ¿Sigue la apreciación de la categoría de especie de la que parte la educación intercultural?

A la luz de la normativa constitucional expuesta en el párrafo anterior, el régimen jurídico del extranjero inmigrante en Ecuador viene amparado por su derecho a migrar como ser humano conforme al criterio de especie que se defiende para el buen vivir y por ende, negando cualquier posible condición de inmigrante ilegal:

1. “Se reconoce a las personas el derecho a migrar. No se identificará ni se considerará a ningún ser humano como ilegal por su condición migratoria” (artículo 40).

2. También se le reconoce los derechos democráticos de asilo y el de refugiado (art. 41).

3. Asimismo, se defiende su dignidad y la voluntariedad en cuanto a su

retorno al país de origen, negando en cualquier caso la deportación o la situación administrativa irregular “Todas las personas y grupos desplazados tienen derecho a retornar a su lugar de origen de forma voluntaria, segura y digna” (art. 42, párr 3°).

Igualmente que el extranjero, se preocupa el legislador del migrante ecuatoriano trasladado al exterior como consecuencia de las distintas crisis económicas que han acontecido en su historia reciente, como es el caso de los sombreros Panama Hats, siendo país receptor principal Estados Unidos, en especial, las ciudades de New York y Chicago; posteriormente se extendió a otras zonas como California, Minneapolis y Florida; asimismo a otros países como Venezuela, Colombia o Canadá. Este flujo migratorio reflejó una fuerte tendencia respecto a las anteriores a partir del año 1998 a 2004 cuando cerca de 700000 ecuatorianos se ven obligados a vivir en el exterior en países como España e Italia fundamentalmente (Palazuelos & Villareal, 2013).

En este contexto, el legislador atiende al nacional ecuatoriano en el párrafo 2 del artículo 40 con relación a su asistencia y retorno:

El Estado, a través de las entidades correspondientes, desarrollará entre otras las siguientes acciones para el ejercicio de los derechos de las personas ecuatorianas en el exterior, cualquiera sea su condición migratoria:

- 1. Ofrecerá asistencia a ellas y a sus familias, ya sea que éstas residan en el exterior o en el país.*
- 2. Ofrecerá atención, servicios de asesoría y protección integral para que puedan ejercer libremente sus derechos.*
- 3. Precautelará sus derechos cuando, por cualquier razón, hayan sido privadas de su libertad en el exterior.*
- 4. Promoverá sus vínculos con el Ecuador, facilitará la reunificación familiar y estimulará el retorno voluntario.*
- 5. Mantendrá la confidencialidad de los datos de carácter personal que se encuentren en los archivos de las instituciones del Ecuador en el exterior.*
- 6. Protegerá las familias transnacionales y los derechos de sus miembros.*

En resumen, el sucinto deteniimiento constitucional que se realiza en estas normas acerca de la movilidad humana sigue el criterio de especie que engloba al ser humano, huyendo de la distinción egocéntrica por nacionalidad; por el contrario, la diferencia se basa en términos de justicia social orientada al retorno del migrante ecuatoriano sin que suponga esta previsión una justificación para políticas de deportación o de ilicitud de residencia del extranjero en el país como sí se realiza por ejemplo en Europa. Sin embargo, y con relación a lo mantenido anteriormente, se aprecia una protección del migrante (nacional y extranjero) limitada al asistencialismo siendo por lo tanto, una regulación insuficiente conforme a la exigencia de la educación intercultural.

b) «Brain gain» versus «brain dain»

Estas dos expresiones brain gain y brain dain responden a dos posiciones políticas e ideológicas desde las que se concibe de forma distinta el proceso migratorio. La pregunta que se sostiene será entonces la siguiente: ¿cuál debe ser la percepción del Estado ecuatoriano sobre la migración desde el buen vivir?

Brain dain hace referencia a una postura nacionalista que gira en torno al pesimismo, entendiendo el proceso migratorio en sentido negativo en la medida que afecta a los países de origen, privándoles de capital humano para el desarrollo económico del país, y por lo tanto, es percibida como un obstáculo para la población restante. Esto se traduce en políticas que intervienen en la economía bajo esta prisma proteccionista de lo propio y excluyente con lo externo, así como en relación con la movilidad humana trasladándose a las políticas de extranjería (Marx, Singh, & Fleming, 2015; Postelnicu, 2010). Por otro lado se encuentra otra posición conocida como brain gain que concibe la migración como un proceso optimista, y desde una perspectiva internacionalista defiende la libre movilidad de las personas. En este sentido la marcha de capital humano se entiende como un suceso que favorece la distribución equitativa del talento humano y la producción a nivel mundial. Por lo tanto, la movilidad de las personas se eleva por encima de cualquier política intervencionista o restrictiva (Solimano, 2008).

La distinción de estas dos posturas ante el proceso migratorio tiene como finalidad la de abrir el debate acerca de si el planteamiento del buen vivir que se propugna en sus normas educativas responde a estas posturas de brain dain o brain gain. De este modo, sin entrar en cuestiones económicas o de producción, y para entender la educación del buen vivir en Ecuador parece ser más coherente la relacionada con el optimismo tanto en cuanto parte de una educación para la universalidad entendida como aquella preocupada no simplemente por los problemas nacionales sino por los externos; para ello se requiere de pedagogías humanistas en las que la realidad personal del extranjero no pueda ser acotada o limitada. Esta educación para la universalidad se puede comprobar en el objetivo 7 del Plan Nacional del Buen Vivir 2013- 2017 que señala el de “garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial y global (SENPLADES, 2013). Así como en la preocupación por el legislador por la formación de una conciencia “ciudadana” y “planetaria” (LOEI, 2011, 3 f; LOES, 2010, 3f); asimismo en el Preámbulo de la Constitución que apela a la “sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad”, entendiendo por todas ellas las que componen el pensamiento universal de acuerdo por ejemplo al artículo 12 y 13n) de la LOES (2010); concretamente se puede observar su practicidad con el Proyecto Prometeo que vincula a científicos ecuatorianos y extranjeros con instituciones científicas y universidades para contribuir mediante su reconocimiento al desarrollo tecnológico y humano del país (Senescyt, 2015).

Ahora bien, se podría debatir acerca de qué manera es compatible una política no restrictiva de migración exterior con la de retorno de los inmigrantes ecuatorianos, y hasta qué punto la postura de brain gain pueda ser coherente y justa con la realidad de los trasladados ecuatorianos. Sin embargo, lo que se intenta poner de relieve es la coherencia del planteamiento político y jurídico del derecho a la educación del buen vivir en Ecuador con las políticas de movilidad humana. Cuestión que no es sencilla de resolver si se acude por ejemplo a Europa, en la que se puede constatar que las políticas de retorno de ciudadanos comunitarios revierten medidas de expulsión de extranjeros extracomunitarios en situación administrativa irregular como es el caso de la Directiva del retorno 2008/115/CE sobre inmigración irregular, y que pone los cimientos de una política de inmigración común en la Unión Europea. Es decir, la política de deportación de extranjeros aparece bajo el marco justificativo de la política de retorno, lo que se colige en la presencia y reconocimiento jurídico del ego nacionalista. Ego que traducido a la educación intercultural supone un escollo para su praxis.

Por el contrario, en Ecuador como se apuntó anteriormente se habla de una educación para el buen vivir en donde los nacionalismos suponen un lastre en la configuración de una educación para la universalidad, en la medida que responde a uno de los problemas del egocentrismo humano que deviene en el ego nacionalista (Herrán & Muñoz, 2002).

Así, si se plantea una filosofía distinta y alternativa a la eurocéntrica de convivencia (Vanhulst & Beling, 2014), como se puede constatar mediante el estudio comparativo de la legislación educativa, no se puede limitar al simple reconocimiento de la bondad y valentía de sus enunciados jurídicos sin la observancia debida al principio de jerarquía normativa para la debida coherencia del ordenamiento jurídico democrático.

V. Derecho o ego nacional: artículo 33.2 del Reglamento a la Ley de extranjería de Ecuador

En el marco jurídico y político expuesto se enmarca la cuestión controvertida acerca de la legalidad del precepto ubicado en el artículo 33.2 del Reglamento a la Ley de Extranjería que señala (la cursiva es nuestra):

II. En el caso de personal extranjero con relación de dependencia laboral, quien solicite la inmigración deberá presentar el contrato de trabajo indefinido y la certificación concedida por la Dirección General de Empleo y Recursos Humanos del Ministerio de Trabajo, a que se refiere el artículo 569 del Código de Trabajo. Otorgada la visa e inscrita el extranjero en el Registro de Extranjería, no podrá exigirsele documento adicional para probar su calidad migratoria en esta categoría. La persona natural o jurídica debe mantener, por lo menos, un 80% de personal ecuatoriano con igual proporción para los egresos

financieros por concepto de sueldos y salarios. El peticionario deberá justificar a satisfacción de la Dirección de Empleo y Recursos Humanos del Ministerio de Trabajo, la necesidad permanente de utilizar los servicios del extranjero, en razón de su experiencia, nivel técnico o alta especialización, y por la no disponibilidad de ecuatorianos capacitados para el desempeño de esas funciones, o por ocupar funciones administrativas de confianza. Están excluidos de estas disposiciones quienes ostenten la representación legal, judicial y extrajudicial y, en general, quienes no tengan relación laboral de dependencia.

Con este precepto reglamentario deviene la problemática en torno a la situación jurídica del docente extranjero en Ecuador, su repercusión con los postulados jurídicos sobre movilidad humana y educación intercultural. Así, lo discutido es la ambigüedad tornada en inseguridad jurídica, la posible vulneración del principio de legalidad y jerarquía normativa que conmina al respeto de la norma constitucional según queda recogido en el artículo 101.1 del Estatuto del Régimen Jurídico Administrativo de la Función Ejecutiva:

La Administración Pública Central sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de legalidad, eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la Constitución, a la ley y al derecho.

En primer lugar, ambigüedad tornada en inseguridad jurídica por cuanto la incursión de esta limitación mediante cuotas aparece en el artículo 33 referente a la visa IV-9 destinada para “quienes vayan a asumir, con el fin de radicarse definitivamente en el país, funciones administrativas, técnicas o de especialización en empresa, instituciones o personas naturales o jurídicas establecidas en el país” que forma parte de las visas de categoría 9 en la Ley de Extranjería, entre las que se encuentra la visa V-9 orientada “para ejercer una profesión liberal o una profesión técnica, con arreglo a las normas de la Ley de Educación Superior”. Es decir, se incluye una cláusula de cuotas a las personas jurídicas sin distinción de su condición privada o pública, concibiéndose al parecer como una obligación independiente que debe regir con carácter general, y como requisito previo. Asimismo, se contempla la subsidiariedad en la contratación del personal extranjero “por no disponibilidad de ecuatorianos capacitados” regulando jurídicamente la traslación del ego nacionalista mediante una institución normativa reglamentaria reservada al gobierno, y que se escapa del control de la asamblea legislativa.

Asimismo supone una obligación de mantenimiento de unas cuotas que podría afectar al desarrollo de las instituciones educativas tanto a nivel de

gestión como de compromiso con la educación intercultural. En cuanto a la gestión, podría advertirse su disfunción ante la posible contradicción de no existir personal cualificado ecuatoriano y sí extranjero en mayor medida, siendo incompatible con el mantenimiento de las cuotas estipuladas. Asimismo, el sueldo de los extranjeros al ser personal cualificado podría significar que la proporción salarial respecto al personal ecuatoriano sea un límite más, dando la posibilidad de contar una institución educativa con menos del 20% de personal extranjero y sobrepasar aún así la cuota salarial. De esta manera, la cualificación que se requiere del exterior supone una necesidad, ya la misma vez un problema.

Por otro lado, con relación a la exigencia constitucional y legal de la educación intercultural supondría esta previsión una incursión por vía reglamentaria del ego nacional, contraviniendo la normativa constitucional antes expuesta y la propia Ley de extranjería que en su artículo 10 establece que:

Los extranjeros inmigrantes que fueren legítimos titulares de una visa correspondiente a alguna de las categorías migratorias descritas en el artículo anterior, podrán desarrollar libremente cualquier actividad laboral, económica o lucrativa lícita, sin que implique cambio de categoría migratoria ni requiera de autorización laboral.

Es decir, aquellos docentes extranjeros que aún teniendo la correspondiente visa se encuentren en una empresa en la que se sobrepasen las cuotas establecidas, serían considerados de manera implícita como ilegales, y limitados en la elección de la institución educativa dónde desarrollar su actividad docente o investigadora. En este sentido, podría ser considerada como una política intervencionista o restrictiva más propia del *brain drain*, incompatible con el buen vivir, e incluso ser considerada como una futura vía de deportación de los inmigrantes extranjeros con relación al retorno ecuatoriano.

Finalmente, esta previsión egocéntrica supone un retroceso en la construcción de una educación intercultural aún en ciernes (Rodríguez, 2015), que parte de la defensa de una relación de aprendizaje forjada desde la apreciación del otro mediante el reconocimiento de su dignidad personal, y construida a través de la humildad como lenguaje; cosa distinta es la incursión de la nacionalidad como criterio diferenciador para exaltar a unos docentes (que también ejercen como alumnos) sobre los otros, cuestionando la coherencia del planteamiento constitucional del buen vivir y lesionando la ejemplaridad como cualidad esencial a observar por el docente. De esta manera, podrá existir la figura del docente extranjero ecuatoriano, docente extranjero legal y docente extranjero irregular.

Asimismo, la contradicción resultante supone a efectos jurídicos una evidente vulneración de la jerarquía normativa y del principio de legalidad que

garantizan la coherencia y el buen desarrollo de la propuesta de convivencia que como atrevida y meritoria alternativa plantea el sumak Kawsay al prohibir la condición de ilegal de una persona por situación migratoria.

VI. Conclusiones

La incursión jurídica de políticas migratorias proteccionistas o intervencionistas como es el caso de la previsión del artículo 33.2 del Reglamento de la Ley de Extranjería ecuatoriana supone:

1. Una barrera a efectos de construcción teórica y práctica de un modelo de sociedad de la que la educación intercultural e inclusiva se erige como un pilar fundamental, y que quedaría afectada en la medida que la presencia del docente extranjero es una constante en el quehacer educativo, siendo su realidad personal entendida como riqueza para el aprendizaje propio de una educación que parte de la inclusión, como es el caso de inmigrantes, y así lo exige la Constitución.

2. Una vulneración del principio de legalidad y del sometimiento a la Constitución de la República del Ecuador pues lesiona el derecho a migrar el artículo 40.

3. Además de la contradicción jurídica, supone una contravención del espíritu político educativo del buen vivir que se enfoca en la persona, y defiende una educación para la universalidad.

4. Reviste mediante reglamento el ego nacionalista, contrario a cualquier educación, y jurídicamente vetado.

La preocupación por esa labor constructiva justifica abrir el debate orientado a la promoción de una cultura política educativa acorde con la ambición de los postulados que se plantean en Ecuador a través de sus normas educativas, como es el caso de una educación intercultural que parta de la dignidad de la realidad personal, huyendo de cualquier egocentrismo reductor de la diversidad de su complejidad como ocurre con el ego nacional.

Además, se evidencia una regulación constitucional que valora en el caso de los adultos mayores su experiencia superando el asistencialismo, pero que no se pronuncia en cuánto qué valores pueden aportar los migrantes, jóvenes, mujeres embarazadas, etc. coligiéndose en insuficiente conforme a la exigencia de una educación intercultural e inclusiva.

Asimismo, se reconoce el valor de la ambiciosa propuesta que aún calificada de utopía abre la puerta a la esperanza de personas obligadas a trasladarse por conflictos políticos, sociales y laborales, proporcionando Ecuador posibilidades de desarrollo personal y profesional como un país cuya norma contempla y necesita a la persona, sin atención a la nacionalidad, así como a la sana crítica de la que depende su calidad educativa.

Referencias

Benson, R. (2015). El tratamiento de la inmigración en los medios de comunicación el inmigrante como agresor o como víctima. *Le Monde diplomatique en español*, 235, 12-13.

Código Civil (2005). Quito: Congreso Nacional, Comisión de Legislación y Codificación.

Constitución de la República del Ecuador [CRE] (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.

De Beauvoir, S. (2011). *La Vejez*. España: Debolsillo.

Directiva 2008/115/CE relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular (2008). Estrasburgo: el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea.

Estatuto del Régimen Jurídico Administrativo de la Función Ejecutiva (2002). Quito: Presidente Constitucional de la República.

Fornet-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En G, González, (Coord.), *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*, (pp. 123-140). España: Biblioteca Nueva.

Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI*, 14 (1), 245-264. doi: 10.5944/educxx1.14.1.271

Herrán, A. y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dílex.

Lara, F. (2015). Personalismo en la legislación educativa ecuatoriana: una aproximación desde el pensamiento de Gabriel Marcel. *Academia*, (Número Especial: III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo, Loja-Ecuador), 230-238. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41273/3/articulo24.pdf>

Ley de Extranjería [LE](2004). Quito: Congreso Nacional, Comisión de Legislación y Codificación.

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011). Quito: Asamblea Constituyente.

Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010). Quito: Asamblea Constituyente.

Luci, A. R. (2015). La experiencia de ocio al aire libre en contacto con la naturaleza, como vivencia restauradora de la relación ser humano naturaleza. *Polis*, 41, 499-516. Recuperado de <http://polis.revues.org/11128>

Marx, M., Singh, J & Fleming, L. (2015). Regional disadvantage? Employee non-compete agreements and brain drain. *Research Policy*, 44 (2), pp. 394-404. doi:10.1016/j.respol.2014.10.006

Navarro, M. (2010). El final de una tensión esencial: analíticos y continentales. *Herméutica filosófica y teorías de la argumentación*. *Arbor*, 186(742), 321-338 doi:10.3989/arbor.2010.742n1111.

Ortega, J. (1928). La "Filosofía de la historia" de Hegel, y la historiología. *Revista de Occidente*, (56), 207.

Palazuelos, A., & Villarreal, M. C. (2013). Más allá de las remesas: Transformaciones

socioeconómicas y proyectos de migración y desarrollo en Ecuador. *Migración y desarrollo*, 11(21), 107-132.

Postelnicu, A. (2010). Diásporas y desarrollo: un estudio sobre el rol de los migrantes en su país de origen a través de la revisión de la literatura», *Revista Relaciones Internacionales*, (14). Recuperado de http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/index.php?journal=Relaciones_Internacionales&page=article&op=view&path%5B%5D=213>

Reglamento a la ley de Extranjería (1994). Quito: Presidente constitucional de la República.

Senescyt (2015). ¿Qué es Prometeo? / What is Prometeo?. Recuperado de <http://prometeo.educacionsuperior.gob.ec/que-es-prometeo/>

SENPLADES (2013). *Buen Vivir: "Plan Nacional 2013-2017"*. Ecuador: SENPLADES.

Solimano, A. (2008), *Las Migraciones internacionales en América Latina: booms, crisis y desarrollo*. Santiago de Chile:Fondo de Cultura Económica.

Tijoux, M.E., & Córdova, M.G. (2015). Racismo en América Latina: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. Convocatoria para el N°42 a publicarse en diciembre de 2015. *Polis*, Recuperado de <https://polis.revues.org/11222?file=1>

Vanhulst, J & Beling, A. E. (2014).El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad. *Polis*, 12 (36), 497-522.

Rodríguez, C. (2015). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa. En J.M, Gómez, S. Méndez, N, García & M.J, Cartes (eds), *Derechos humanos emergentes y periodismo*, (pp.565-692). España: Universidad de Sevilla.

A identidade anormal atribuída às pessoas com deficiência não leva em conta o ser humano que são, mas a deficiência que têm. O preconceito, portanto, marca o outro em um congelamento identitário. As pessoas com deficiência existem no mundo real, com um corpo real e sentimentos reais, mas são vistas como não viventes, mas como seres incompletos.

**Luciana Pacheco Marques
Frederika de Assis Abrantes**

Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a Educação Especial?

Solid or fluid identities? What makes Special Education?

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3424>

LUCIANA PACHECO MARQUES*
FREDERIKA DE ASSIS ABRANTES**

Resumo

A Educação Especial é apresentada como uma disciplina específica que acaba por segregar o alunado objeto de seus discursos teóricos e práticos em uma identidade especial. Ao encarar o outro a partir de sua diferença, este é considerado um elemento perturbador da mesmidade, como se esta realmente existisse. O objetivo deste texto é mostrar, através do conceito de identidade, os sentidos presentes quando se fala em uma Educação Especial. Aborda-se o conceito de identidade utilizado na Modernidade e sua relação com a visão da deficiência. Trata-se do papel da escola e os sentidos assumidos pela Educação Especial na Modernidade. Por fim, apresentam-se os movimentos de ruptura assumidos na Atualidade e suas consequências na e para a Educação.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. Educação Especial. Modernidade. Atualidade.

Abstract

Special Education is presented as a specific discipline which eventually segregates the object student group of its theoretical and practical discourse within a special identity. By facing the other from its differences, it is considered just as a disturbing element of sameness, as if it really exists. The

* Doutora em Educação; Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED – da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil; Email: luciana.marques65@gmail.com

** Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil; Email: frederika_assis@hotmail.com

main goal of this text is to show the current meanings through the concept of identity when talking about Special Education. The concept of identity is approached as used in Modern Times and as related to the view of disability. The role of school is discussed as well as the meanings of Special Education in Modern Times. Finally, rupture movements are presented as shown in Current Times and its consequences in and for Education.

Keywords: Identity. Difference. Special Education. Modern Times. Current Times.

A Educação Especial é apresentada como uma disciplina específica que acaba por segregar o alunado objeto de seus discursos teóricos e práticos em uma identidade especial, categoria à parte, igual em sua deficiência e diferente do alunado majoritário, “normal” e “homogêneo”. Ao encarar o outro a partir de sua diferença, só o considera enquanto elemento perturbador da mesmidade, como se esta realmente existisse. Daí surgirem os discursos sobre inclusão e a insistência para que a mesmidade “aceite” a diferença do outro.

Silva (2000, p. 73) reconhece que “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente reconhecida é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença”. E Skliar (2001) completa, questionando, que se procura falar do “diferente” e tolerá-lo, mas não se permite que ele se torne de fato um sujeito da pedagogia, não se permite que ele fale, se mostre, seja quem realmente é, para se conviver, de verdade, com ele.

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão (FLEURI, 2002, p. 3).

O objetivo deste texto é mostrar, então, através do conceito de identidade, os sentidos presentes, quando se fala em uma Educação Especial. Para tanto, inicialmente aborda-se o conceito de identidade utilizado na Modernidade e sua relação com a visão da deficiência. Trata-se, num segundo momento, do papel da escola e os sentidos assumidos pela Educação Especial na Modernidade. Por fim, apresentam-se os movimentos de ruptura assumidos na Atualidade e suas consequências na e para a Educação.

A idéia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia (BAUMAN, 2005, p. 26).

Ao se definir uma identidade, essa parece esgotar-se em si mesma, entretanto, a necessidade de se criar identidades aparece, justamente, porque existem outros sujeitos que são diferentes do que um sujeito é. Uma identidade significa a negação de outras identidades, ou seja, ao mesmo tempo em que marca, esconde as diferenças. Ferre (2001) define identidade como algo que os outros atribuem a um sujeito, algo falso, que não reflete a individualidade e a diferença.

Identidade e diferença têm, assim, uma relação estreita de dependência, apesar da forma afirmativa com a qual se expressa a identidade tende a esconder essa relação: enquanto a identidade faz referência ao próprio sujeito, sendo autocontida, auto-suficiente e o definindo, de uma forma positiva, como aquilo que se é; a diferença, seguindo a mesma linha de raciocínio, é concebida, nesse caso, em oposição à identidade, marcando aquilo que o outro é, de uma forma auto-referenciada, uma vez que remete ao oposto da identidade do que se é.

Para Deleuze (2006, p. 15), a diferença e a repetição tomam “o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico”.

As afirmações sobre diferença dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre outras identidades e só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dessa forma, como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Ao se considerar a diferença como um resultado da identidade, sendo essa o ponto de referência e o que define aquela, tende-se a tornar aquilo que se é como sendo a norma para se descrever e avaliar aquilo que não se é.

Ao se fixar uma determinada identidade como uma norma, tem-se uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, pois,

[...] a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

A definição de identidades e diferenças está, sempre, em estreita conexão com relações de poder, principalmente, nas ações de incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar.

Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar [...] A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade [...] Dividir e

classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82).

Um ato linguístico, pela possibilidade de sua reprodução, tem grande força no processo de produção de identidades, quer dizer, quando se diz algo sobre determinadas características identitárias de uma pessoa, acreditando estar apenas a descrevendo, aquilo que é dito acaba fazendo parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar uma identidade.

Da mesma forma que a linguagem é formadora de identidades, identidade e diferença são criações linguísticas e socioculturais. Como explica Silva (2000, p. 76), “dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”. Ainda nas palavras de Silva (2000, p. 78):

[...] a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõe. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável.

A indeterminação da linguagem decorre do signo, um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, apesar de não coincidir com essa coisa ou esse conceito. Mas, tem-se a ilusão de que o signo é a presença do referente, ilusão necessária para que o signo funcione como tal. Por outro lado, é, justamente, a impossibilidade da presença no signo que o obriga a depender de um processo de diferenciação, de diferença. Derrida, *apud* Silva (2000, p. 78), acrescenta que “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade”.

Apesar disso, permanece a ficção da existência de uma identidade, que pode determinar quem está dentro e quem está fora, tranquilizando a “crise do pertencimento”, mencionada por Bauman (2005). Essa ideia de existência de uma identidade homogeneizadora gera nas pessoas, consideradas dentro do “padrão”, a sensação da possibilidade de se criar uma sociedade normal. É, nesse sentido, que se utiliza a ameaça e a prática da exclusão, através de processos seletivos, com função integradora e disciplinadora, o que mantém revigorado o poder do “pertencimento”.

O fato de não pertencer a uma suposta mesmidade homogênea marca o sujeito como o “diferente”. No seio da sociedade, as pessoas com deficiência são vistas como providas de uma identidade “anormal” e suas vidas desprovidas de sentido.

Este dado da discriminação social da pessoa deficiente remete à idéia de que os atributos de incapacidade e invalidez pertencem à deficiência e não ao indivíduo. Assim, depara-se com uma transferência de possibilidades e medos, que são desviados do eu para uma condição circunstancial e secundária (MARQUES, 1994, p. 67).

A identidade anormal atribuída às pessoas com deficiência não leva em conta o ser humano que são, mas a deficiência que têm. O preconceito, portanto, marca o outro em um congelamento identitário. As pessoas com deficiência existem no mundo real, com um corpo real e sentimentos reais, mas são vistas como não viventes, como seres incompletos.

A normalização tem impossibilitado o sujeito de encontrar a sua própria identidade no coletivo e se distinguir desta através de sua afirmação pessoal. No caso das pessoas com deficiência, “os atributos são coletivos e a individualidade dá lugar a uma identidade coletiva” (MARQUES, 1994, p. 68).

Na sociedade Moderna os conceitos que prevalecem e definem as condições para se alcançar o sucesso são os de competitividade, organização, homogeneidade, ordem, capacidade produtiva, um corpo perfeito etc. A escola apresenta-se enquanto *locus* de estabelecimento de identidades fixas, bem definidas, de acordo com padrões que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto em cada um dos sujeitos.

Nessa realidade, a escola visa a produção de mesmidades homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro. Para tanto, usa sua temporalidade como uma forma de classificar e alcançar a ordem e sua espacialidade como uma forma de restringir aquele considerado como diferente para longe de seu território, já que “duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar” (SKLIAR, 2002a, p. 210).

Como o tempo e o espaço são coordenadas básicas de todos os sistemas de representação, eles exercem um impacto na produção de identidades. Hall (2004, p. 71) esclarece que:

[...] a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas [...] Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos.

Na medida em que a Educação assume como objetivo formar para o futuro, para o trabalho, para a cidadania, a criança com deficiência – que nos parâmetros da normalidade não vai tornar-se, não tem futuro – é

abortada, um não-ser. Os “diferentes” são, assim, banidos para um outro lugar, distante e de muito maior ordem e controle, como as escolas especiais para as pessoas com deficiência.

Para se refugiar da perturbação produzida pela presença do outro e para se resguardar a identidade de normal que cada um tem, cria-se a estrutura paralela da Educação Especial, *locus* de identidades especiais, relegando o outro ao espaço da anormalidade. Sobre as pessoas com deficiência formula-se e impõe-se um discurso de incapacidade produtiva e de inferioridade existencial que justifica seu isolamento em instituições de atendimento especializado. Segundo Marques (1999-2000, p. 73),

O fato de tornar evidente o traço da anormalidade alheia traz em si o simultâneo evidenciamento da normalidade de outrem. O anormal constitui, pois, o contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial da normalidade.

Dentro do espaço escolar o que fica enfatizado é o “outro”, o diferente, sem se promover a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos, o que implica na fragilização ou na própria ausência do diálogo, favorecendo ainda mais a imposição de valores e a dominação de uns em relação aos outros.

É, nesse sentido, que nas escolas especiais prevalece a mesma lógica de raciocínio, com a presença de preconceitos que hierarquizam, criam estereótipos e marcam as limitações de cada um. As deficiências são classificadas dentro de blocos homogêneos ou de forma isolada, da mesma forma que a sociedade faz com as pessoas com deficiência, quando as colocam como uma única categoria de sujeitos.

Esses “grupos” criados pelos indivíduos, destituídos pelas estruturas de referência ortodoxas, também tendem a ser frágeis em sua totalidade, em que é fácil entrar e ser abandonado. Dificilmente poderiam ser um substituto válido do “grupo da maioria”, “do padrão”, pois também não conseguem prometer aquele reconfortante, ainda que ilusório e fraudulento, “sentimento de nós”, uma vez que permanecem com a mesma lógica ameaçadora e disciplinadora da possibilidade de exclusão.

Os “grupos” são, pois, criados a partir dos estereótipos, que, no entendimento de Fleuri (2002), funcionam como um padrão de significados utilizado por um grupo para qualificar um outro grupo. Formado por imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade, o estereótipo atua “como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos” (FLEURI, 2002, p. 3). Nessa direção, a formação de “grupos” auxilia o sujeito a definir seu posicionamento frente ao outro, o que induz a absolutização de determinados valores e a construção de imagens sectarizadas e reducionistas, que permeiam as relações intergrupais.

Hall (2004, p. 84) mostra que “a continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais”. Ao pensar nessa confrontação com o outro da diferença, Fleuri (2003, p. 30) acredita que:

[...] embora os outros, os diferentes, freqüentemente tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, a irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade, cria um distanciamento, uma diferença entre perspectivas, um entrelugar, um terceiro espaço, que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares no contexto desta luta de interpretações possíveis. A irrupção do outro produz um interstício entre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, ambivalentes significados. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produz processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente.

A sociedade atual é caracterizada pela “diferença”: atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais, produz uma variedade de diferentes identidades; e, apesar de não ser uma sociedade unificada, sua existência é garantida porque seus diferentes elementos e identidades se articulam conjuntamente, de uma forma sempre parcial, visto que a estrutura da identidade permanece aberta. Skliar (2002b, p. 7) discutindo essa presença do outro da diferença, aponta que:

[...] já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmidade e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença – antes ignorada, silenciada, aprisionada, etc.- de diferentes espacialidades e temporalidades do outro [...] o outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmidade, um “rosto” que nos sacode eticamente. A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconcertado, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe em cada um dos sentidos nos quais a normalidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmidade vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou ao outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano, lança fragmentos de sua identidade.

É, justamente, essa impossibilidade de apagamento do outro da diferença, um dos motivos que termina com o projeto da Modernidade, projeto igualmente impossível. Como consequência, “a ordem da escola foi-se despedaçando, foi-se fragmentando nas várias tonalidades do tempo presente” (SKLIAR, 2002b, p. 10).

Indo de encontro com a ideia de que a identidade é algo fixo e de essência individual, existe um reconhecimento, cada vez maior, de que as pessoas possuem múltiplas identidades. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p.13). O próprio processo de identificação, que produz o sujeito da Atualidade e através do qual há projeção em identidades culturais, tem se tornado mais provisório, variável, fluido e polissêmico.

Como abordado por Bauman (2005), os atuais “problemas de identidade” se originam na perda das âncoras sociais, que fazem parecer que a identidade é algo “natural”, predeterminado e inegociável. Com essa perda, a “identificação” torna-se “cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (Ibid., p. 30). Contudo, essa “identificação”, muitas vezes, faz com que seja mais difícil ainda para a pessoa chegar a um acordo com o seu próprio eu. Dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, que empurram em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente deslocadas.

O que se percebe é que o processo de construção da identidade, ao invés de almejar uma individuação, buscava uma identificação coletiva de todos os que se desviavam do padrão socialmente desejável. Ao invés disso, o ideal aqui proposto é que cada sujeito passe a se assumir, cada qual, com sua própria existência, e possa, por iniciativa própria, escolher e se escolherem como pessoas que são. No mundo Atual, as identidades rígidas e inegociáveis da Modernidade simplesmente não funcionam mais, uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída é um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Para Hall (2004, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Esses argumentos estão em conformidade com a mudança estrutural que vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX. Transformações que estão alterando as identidades pessoais, abalando a ideia de que o ser humano é um sujeito integrado. De acordo com Hall (2004, p. 07), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

O autor ainda demonstra que as identidades são formadas ao logo do tempo e não são algo inato, presente no momento do nascimento. Consequentemente, existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado

sobre uma possível unidade das identidades. Entretanto, as identidades permanecem sempre incompletas, sempre “em processo”, sempre “sendo formadas”. Dessa forma, a identidade não é essencial, permanente, fixa, estável, coerente, e/ou unificada, tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica e/ou transcendental.

Ao usar a metáfora do quebra-cabeça para explicar a construção de identidades, Bauman (2005) afirma que os quebra-cabeças, como composições de identidades, são incompletos e jamais se saberá quantas e quais peças faltam para completá-los. Além disso, a imagem que deverá aparecer após as junções das peças não é dada antecipadamente, de modo que não se pode ter certeza de quais são as peças necessárias para montar o quebra-cabeça.

Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem. Seu problema não é o que você precisa para “chegar lá”, ao ponto que pretende alcançar, mas quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você possui, e quais deles merecem os esforços para serem alcançados (BAUMAN, 2005, p. 55).

Na Atualidade, volta-se o olhar para a valorização da pluralidade cultural e para a necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural. Ao se falar em diversidade, segundo Skliar (2002b), todos, os “outros” e o “eu”, aparecem como mais uma possibilidade, como o plural, o múltiplo e, não cabendo padrões, a mesmidade se torna uma impossibilidade.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p. 31).

Nesse contexto, não é a identidade que gera a diferença, elas são mutuamente determinadas, podendo-se até considerar que é a diferença a responsável pela criação de identidades. Já que ambas são produções linguísticas, como demonstrado anteriormente, e nas palavras de Saussure, citado por Silva (2000, p. 77), “a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças”; a ideia de diferença é um processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais, como a identidade.

E, pelo fato da identidade e diferença terem essa relação direta com a atribuição de sentido do mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição, a passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para uma outra fundada na diversidade humana deve significar uma profunda mudança não só em toda a dinâmica educacional, como na cultura. Deve-se pensar na construção de uma sociedade democrática e no desenvolvimento de uma cidadania crítica e participativa, considerando-se as identidades móveis.

Enquanto na Educação Especial há uma marcação da diferença, no mundo Atual, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de inúmeras possibilidades, o discurso começa a sofrer interferências de múltiplas vozes, sendo obrigado a considerar uma multiplicidade de alternativas e não apenas os dados universais. Assim, os sentimentos de respeito e tolerância não são suficientes, uma vez que essa abordagem deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, produzindo dicotomias nas quais passam a existir o dominante tolerante e o dominado tolerado ou a identidade hegemônica benevolente e a subalterna respeitada.

Uma educação para todos não significa criar várias formas de educação, diferenciando-a para cada tipo de sujeito; e sim, aceitar a existência de uma diversidade humana, em detrimento da marcação da diferença.

Ao considerar que a essência do ser humano é a diferença, Deleuze (2006, p. 82) sugere que toda hierarquia e toda eminência devem ser negadas, “na medida em que a substância é igualmente designada por todos os atributos em conformidade com sua essência, igualmente exprimida por todos os modos em conformidade com seu grau de potência”. Com esse entendimento, o que se torna relevante é a promoção de práticas pedagógicas que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados como diferentes.

O que se pretende no momento histórico atual é que no processo pedagógico se viva a complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma educação intercultural (CANEN, 2000; FLEURI, 2002; CANDAU, s/d); uma pedagogia de um outro tempo (SKLIAR, 2002a); um currículo transversal e rizomático, como propõe Gallo (2003); uma “pedagogia rizomática”, conforme Lins (2005).

Canen (2000, p. 136) defende que:

[...] a perspectiva intercultural crítica busca superar visões ‘exóticas’ e ‘folclóricas’ da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras.

O entendimento da interculturalidade, aqui conceituada via mediação da diferença, que caracteriza a singularidade e a essência de cada ser humano,

abre as portas para uma nova perspectiva epistemológica, que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações sociais. Os estudos interculturais vêm buscando compreender os sentidos da complexidade. “Deste modo, surge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, que se constitui nos entrelugares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades sócio-culturais” (FLEURI, 2002, p. 1).

A perspectiva da educação intercultural aparece, portanto, como uma estratégia possível para potencializar as ações desencadeadas pelos conflitos, mediante o encontro e o diálogo, sendo a escola um espaço permissível para a produção de identidades fluídas e marcado pela interação das diferenças. A escola pode, nessa perspectiva, se tornar um espaço de ressignificação de símbolos culturais historicamente estereotipados, favorecendo a desconstrução de critérios para a “normalidade”, que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades. À medida que se vai questionando os discursos dominantes, os alunos e os próprios professores podem renovar seu olhar sobre si mesmos e sobre o outro, revelando possibilidades, e não mais limitações, para a navegação entre as fronteiras existentes nas relações interpessoais.

No texto *Diversidade, formação de professores e prática pedagógica* (MARQUES, 2008), já havíamos feito uma discussão que ora reproduzimos sobre a questão intercultural e a pedagogia que possibilita este olhar.

Segundo Candau (s/d, n. p.), o interculturalismo “se contrapõe à gutificação e quer botar a ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais. Quer estabelecer pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades”. Em linhas gerais, esta perspectiva intercultural não nega os conflitos e aposta na relação negociada entre grupos sociais e étnicos.

Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (SKLIAR, 2002a, p. 214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador nos quais estamos mergulhados.

É a pedagogia que não se preocupa mais em como seria a escola: “e se o outro não estivesse aqui?” (SKLIAR, 2002a, p. 196). Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria... se fossem todos “normais”, se todos aprendessem, se todos os professores fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática... É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza.

Skliar (2001) considera que as mudanças textuais ou legais no processo pedagógico deveriam ser pontos de chegada, sendo o ponto de partida dos

anseios e entendimentos dos diretamente envolvidos no processo educacional, quer sejam, professores, alunos, pais, sindicatos e comunidade. O cotidiano deve ser vivo, acontecendo aprendizagem com as práticas coletivas, com os movimentos sociais, enfim, na relação com o contexto em que se inserem.

Também as transformações de código pedagógico, envolvendo currículos, programas de formação de professores, didáticas deveriam se iniciar nas práticas dos professores e alunos, ou seja, daqueles que de fato concretizam a educação (SKLIAR, 2001).

Porém, é de suma importância que se parta da mudança das identidades dos professores, alunos, escolas, de modo que todos os sujeitos possam assumir sua condição de agente das situações e nunca de objeto do qual se fala ou se refere; e das representações, de modo que denunciem a situação de *status quo* que a sociedade vive, visando questionar e problematizar os atuais discursos e práticas hegemônicas imersos no contexto social, para que façam sentido as mudanças nos códigos pedagógicos e textos legalmente reconhecidos (SKLIAR, 2001).

Gallo (2003, p. 98) propõe que pensar um currículo transversal e rizomático implica em pensar o processo educativo como uma heterogênesse, “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado”; como singular, “voltado para a formação de uma subjetividade autônoma”; e aberto à multiplicidade, sendo os campos dos saberes abertos, sem fronteiras.

Uma “pedagogia rizomática”, conforme Lins (2005, n. p.), na lógica deleuziana,

[...] que tem como axioma primordial uma ciência nômade ou itinerante está inserida na ética e na estética da existência, na imanência, pois, como vida e emerge como pura resistência, puro devir. Eis um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído. Numa pedagogia nômade os saberes tornam-se sabores porque permitem as inteligências aceder a um universo outro. Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens, mas atribuem ao “incompreensível” uma realidade artística, criadora.

Também aqui acreditamos ser pertinente trazer a discussão que já fizemos outrora no texto *Diversidade, formação de professores e prática pedagógica* (MARQUES, 2008), sobre a escola e os elementos que constituem a prática pedagógica neste outro movimento de se pensar uma educação na diversidade.

O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola como instituição *locus* do conhecimento e de cidadãos transformadores da sociedade. Neste sentido, faz-se necessária uma escola criativa onde todos os seus componentes sejam co-sujeitos na produção de um saber-instrumento para o convívio escolar e social.

Cabe, portanto, a cada um de nós, sujeitos desse processo, planejar e construir as diferentes etapas de nossa caminhada: etapas que, se num primeiro momento são idealizadas, logo transformam-se em realidade, pela reflexão

crítica de nossas próprias possibilidades na construção dessa outra escola.

Para tal, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer a educação, tarefa, por natureza complexa, que envolve elementos políticos, sócio-econômicos, técnicos e culturais. Essa postura, por sua vez, implica na superação da dicotomia e fragmentação das atribuições dos agentes educativos, dos rituais, dos conteúdos metodológicos, dos recursos pedagógicos, do processo de avaliação, bem como das concepções de educação e de sociedade.

O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem. Do ponto de vista didático, então, o ensino consiste na relação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre alunos e professores.

A lógica das relações é repensada, passando a horizontalidade a sobrepor-se à verticalidade. Rediscute-se o papel dos administradores, dos especialistas, dos professores e alunos, dos funcionários e pais. Todos tornam-se coagentes da prática pedagógica e da vida escolar.

O planejamento passa a ser participativo e coletivo, constituindo o substrato teórico-metodológico que norteia toda a prática pedagógica, fortalecendo as relações da escola, com a realidade social, as teorias e as práticas educacionais.

Os objetivos contemplam a construção do conhecimento pelos alunos, o que sabe e o que precisa saber, levando em consideração suas diferenças, suas realidades sócio-econômicas e culturais.

Na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor cede lugar ao trabalho em grupo. Busca-se coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras.

O professor assume-se como um a mais no grupo buscando a construção do conhecimento e não mais como um único no grupo, o que é destinado a transmitir conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Alunos e professores são intercessores, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como coautores de uma escola onde todos são críticos e autônomos.

A avaliação se faz em conjunto, levando em consideração o aluno real (e não o ideal), respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio.

A Escola Especial não é o *locus* das rupturas pelas quais estamos passando, pois em si mesma consolida a condição de incapacidade dos sujeitos que a frequentam, se apresentando de forma homogeneizante e excludente. Estar na caminhada rumo a uma educação que considere as diferenças constitui um grande desafio, que entendemos ser viável. A educação deve possibilitar as desconstruções, os encontros nômades, desejos, bifurcações, donde ninguém esteja excluído, de onde emergja o reconhecimento e o respeito pelos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e direitos humanos. **DHNET**. s/d. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>>. Acesso em: 28 ago. 2003.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 135-149, dez. 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. 1 CD ROM.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 16-35, 2003.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

MARQUES, Carlos Alberto. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Educação em foco: revista de educação**, v. 4, n. 2, p. 71-82, set. 1999/fev. 2000.

_____. **Para uma filosofia da deficiência**: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora. 1994. 113f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 196-215.

_____. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002b, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002b. 1 CD-ROM.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pró-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3(35-36), p. 11-21, jul.-nov. 2001.

A docência na educação superior é algo complexo e que exige do profissional algumas competências específicas. De acordo com Masetto (2008), a formação do docente universitário precisa contemplar quatro eixos, a saber: a) a preparação pedagógica; b) o professor como conceutor e gestor de currículo; c) as relações professor-aluno e aluno-aluno e; d) o domínio da tecnologia educacional.

Vera Lúcia Ramirez
Júlio César Lindemann
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Ensino superior: docência e formação continuada

Higher education: teaching and continuing education

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3301>

VERA LÚCIA RAMIREZ*
JÚLIO CÉSAR LINDEMANN**
GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS***

Resumo

O artigo, decorrente de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, tem como foco a docência no ensino superior e a formação continuada, numa Instituição de Ensino Superior pertencente a uma rede privada de ensino, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Participaram do estudo 28 docentes, sendo 4 do Curso de Administração, 4 de Biomedicina, 3 de Ciências Contábeis, 10 de Direito, 4 de Fisioterapia e 3 de Pedagogia, sendo deste grupo 14 do sexo masculino e 14 do feminino, cujo tempo de atuação na referida Instituição situa-se entre 0 e cinco anos. Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Os dados foram categorizados em quatro eixos temáticos, por meio da aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo. Os achados indicam a relevância da formação didático-pedagógica articulada aos conhecimentos específicos da área de atuação como um dos fatores que contribuem para os

* Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Pró-reitora de graduação e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas); Email: vera.ramirez@unilasalle.edu.br

** Mestre em Gestão de Organizações e Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Diretor da Faculdade Cenecista Osório (FACOS/CNEC/Osório/RS); Email: juliocesarlindemann@gmail.com

*** Doutorando em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas) com realização de estágio de pesquisa doutoral Universidad La Salle México (ULSA), Mestre em Educação pela mesma instituição com período sanduíche na Universidad La Salle México (ULSA); Professor Assistente nos Cursos de Pedagogia e Matemática do Centro Universitário La Salle (Canoas/RS); Email: guilherme.santos@unilasalle.edu.br Entendidos aqui como múltiplos, ou seja, pedagógicos, disciplinares, experienciais, entre outros (TARDIF, 2015). Entendida aqui como realização de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, pós-doutoramentos, cursos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, aprendizagem entre os pares, entre outros.

processos de ensino e aprendizagem. Também, o incentivo e a promoção da formação continuada, por parte da Instituição em que os docentes atuam, são elementos considerados necessários para o aprimoramento da ação educativa no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior. Docência. Formação continuada.

Abstract

The article, stemming from a search type Case Study, focuses on teaching in higher education and continuing education in a private institution of higher education, located in the state of Rio Grande do Sul. The study included 28 teachers from the following courses: Administration (4), Biomedicine (4), Accounting (3), Law (10), Physical Therapy (4), and Pedagogy (3); this group consisted of 14 males and 14 females, whose time performance in that institution was between 0 and five years. To collect data it was used a questionnaire with open and closed questions. Data were categorized into four themes, through the application of content analysis technique. The findings indicate the importance of teaching-training pedagogy articulated to the specific knowledge of the area of operation as one of the factors that contributes to the teaching and learning processes. Also, the encouraging and promoting of continuing education, by the institution in which teachers work, are elements considered necessary for the improvement of educational work in higher education.

Keywords: Higher education. Teaching. Continuing education.

Introdução

A necessidade de profissionais qualificados impostas pelas exigências do mundo atual às diferentes profissões e problemáticas da sociedade do conhecimento remete à constante reflexão sobre a formação destes e o desenvolvimento da educação superior no Brasil nas suas múltiplas dimensões – aluno, professor, gestores, comunidade, entre outros (MOROSINI, 2009). Essa demanda nos leva a pensar sobre o trabalho docente e os saberes¹ requeridos para atuar nesse nível de ensino, uma vez que eles são, em grande parte, os responsáveis pela formação acadêmico-científico-profissional dos estudantes.

Neste sentido, corroboramos com a posição de Carrolo (1997) quando o autor salienta que o trabalho docente possui sua complexidade e especificidade, legitimando-o como profissão ao requerer conhecimentos inerentes à área pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a atividade profissional docente vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos

¹ Entendidos aqui como múltiplos, ou seja, pedagógicos, disciplinares, experienciais, entre outros (TARDIF, 2015).

metodológicos de organização e apropriação dos saberes. Deste modo, é preciso considerar que tal atividade possui natureza pedagógica.

Nesta direção, destacamos a relevância da formação continuada² no cotidiano docente. Mesmo que o professor universitário esteja mais próximo à realidade docente por meio da sua *práxis* educativa nas Instituições de Educação Superior (IES), é mister que tais formações visem estimular o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico-profissional (CUNHA, 2014b). Ressaltam-se estes objetivos, pois entendemos que o professor tem relevante papel para a elevação dos indicadores de qualidade da educação superior, de modo a impactar positivamente na formação acadêmica do estudante, além de cooperar para com a missão e os objetivos da IES, seja com a comunidade seja com o mercado de trabalho (MOROSINI, 2014; LEITE, 1999).

Partindo-se de tais pressupostos, o estudo teve como problema de pesquisa: *Quais os fatores que influenciaram os docentes universitários de uma IES do Rio Grande do Sul a buscar ou não aprimoramento acadêmico por meio da formação continuada?* Em decorrência, o objetivo geral consistiu em *identificar os fatores que influenciaram os docentes universitários de uma IES do Rio Grande do Sul a buscar ou não aprimoramento acadêmico por meio da formação continuada.*

Deste modo, apresentamos na sequência, o marco teórico, a metodologia e análise dos dados. Por fim, constam as considerações finais e as referências.

Referencial teórico

A docência na educação superior é algo complexo e que exige do profissional algumas competências específicas. De acordo com Masetto (2008), a formação do docente universitário precisa contemplar quatro eixos, a saber: a) a preparação pedagógica; b) o professor como conceitor e gestor de currículo; c) as relações professor-aluno e aluno-aluno e; d) o domínio da tecnologia educacional.

O primeiro eixo se refere à preparação pedagógica, abordando os requisitos legais, pessoais e técnicos do professor. Também enfatiza a carência dos professores quando se fala em profissionalismo na docência, isto é, a falta de formação e/ou domínio na área pedagógica e a ausência de compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Essa “ausência” da área pedagógica pode ser considerada pela multiplicidade de áreas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que habilitam para o exercício do magistério superior, mas que, por estarem mais direcionadas à pesquisa do que ao ensino, por vezes não possibilitam a preparação do futuro professor, fazendo com que a formação continuada seja a responsável para o fortalecimento desta dimensão (CUNHA, 2008). Essa realidade faz com que os professores universitários possam avançar na docência universitária, de modo a potencializar o eixo formativo da sua

² Entendida aqui como realização de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, pós-doutoramentos, cursos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, aprendizagem entre os pares, entre outros.

condição como profissional docente (BAZZO, 2007).

O segundo eixo tem o professor como conceptor e gestor de currículo e, neste aspecto, exige-se do professor a consciência de que ele deve se libertar da postura “aulista” de ministrar aulas e reconhecer que o conhecimento a ser trabalhado na sala de aula é de sua responsabilidade. Além disso, por meio destes conteúdos, ele pode ou não estimular seus alunos a pesquisar e trabalhar em equipe, valorizar tanto o conhecimento e sua atualização quanto os aspectos éticos e os valores sociais, culturais, políticos e econômicos (MASETTO, 2008).

Nessa direção, pensar o ensino com pesquisa é uma prática que potencializa o processo formativo do acadêmico e da *práxis* docente, uma vez que estimula o aprofundamento teórico-metodológico acerca de um determinado conteúdo e assunto, além de perceber o processo do conhecimento científico dentro de determinada área (ZANCHET, 2011; CUNHA, 2011).

Desta forma, se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor universitário possa contemplar a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino e aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo (COSTA, 2008).

Consoante esta perspectiva, no terceiro eixo se enfatiza a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que é a presença do professor mediador de atividades, que permite ao aluno aprender e com todos da classe, de modo que as relações interpessoais sejam apreciadas (MASETTO, 2008).

Em relação ao processo de mediação docente e aprendizagem, Meirieu (1998) diz que o professor deve realizar uma “desestabilização cognitiva” no estudante, de modo que ele possa sair da sua zona de conforto e mobilize conceitos e pensamentos de modo a gerar novos conhecimentos. Gauthier e colaboradores (2006), entendem que o processo de gestão da classe e da matéria é essencial para o exercício da profissão docente, mas que se possa “cativar” o aluno, visando que o mesmo aprenda.

Por fim, o quarto eixo compreende o domínio da tecnologia educacional, com a sua importância motivada pela necessidade do docente ser dinâmico e competente no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Masetto (2015), um dos desafios da docência universitária na atualidade é a inserção de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de modo a contemplar essa geração *homo zappiens*. Para o autor, esta realidade está posta e os professores universitários precisam estar atentos a este contexto.

Metodologia

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa, tipo Estudo de Caso, que focalizou a formação continuada dos professores que atuam numa Instituição de Ensino Superior, da rede privada, situada no Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Yin (2005, p. 20): “[...] utiliza-se

o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Participaram do estudo 28 docentes, sendo 4 do Curso de Administração, 4 de Biomedicina, 3 de Ciências Contábeis, 10 de Direito, 4 de Fisioterapia, e 3 de Pedagogia, sendo deste grupo 14 do sexo masculino e 14 do feminino, cujo tempo de atuação na referida Instituição situa-se entre 0 e cinco anos. Para a coleta dados foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas.

Os dados foram categorizados em quatro eixos temáticos, por meio da aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2012), a saber: 1) *Experiência docente anterior à atuação na Instituição de Ensino Superior*; 2) *Tempo destinado à formação continuada*; 3) *Fatores que interferem no aprimoramento acadêmico*; 4) *Perspectivas para a formação continuada: uma síntese dos resultados*. Na próxima seção, apresentamos e discutimos cada um desses eixos.

Análise e discussão dos resultados

Experiência docente anterior à atuação na Instituição de Ensino Superior

Dos resultados obtidos, 14% dos docentes realizaram estágio docente na graduação quando realizaram seus estudos em nível de mestrado/doutorado, 26% atuaram em cursos de nível médio, 26% atuaram em cursos de nível superior em outra instituição, 28% tem formação docente em nível de licenciatura e 6% não tiveram nenhuma experiência docente anterior.

Tempo destinado à formação continuada

Quando questionados sobre quantas horas semestrais disponibilizam para seu aprimoramento acadêmico, 19% responderam que investiram mais de 80 horas semestrais, 15% entre 60 e 80 horas, 33% entre 40 e 60 horas, 11% entre 20 e 40 horas e 22% até 20 horas.

Além da preocupação com o aprimoramento acadêmico em sua área de formação, constatamos que 69% tem, cada vez mais, se preocupado com o aprimoramento acadêmico na área pedagógica seguido do aprimoramento na área de gestão, representando, respectivamente, a 25% e 6% dos sujeitos participantes.

Fatores que interferem no aprimoramento acadêmico

Os fatores que mais tem dificultado a participação dos docentes em eventos de aprimoramento acadêmico foram os fatores geográficos, seguidos da alta carga horária na instituição e dos fatores financeiros, correspondendo, nessa ordem, a 42%, 52%, 3%. Também percebemos que outros fatores, tais como questões pessoais e outros, contribuíram para esta realidade, representando 3% dos docentes.

Perspectivas para a formação continuada: uma síntese dos resultados

Com base nos resultados obtidos, nos pareceu que os professores compreendem que o papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer outra profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou

ainda apenas o exercício de uma profissão (CUNHA, 2014a, ZANCHET 2011).

Ademais, percebemos que os professores da IES analisada já tinham, de certa forma, exercido a docência em algum espaço educativo e que, por conseguinte, já vivenciaram alguns dilemas e desafios da educação. Por exemplo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas para uma aprendizagem mais significativa para o corpo discente, assim como a inserção tecnológica, entre outras.

Observamos ainda que em relação ao aprimoramento acadêmico, os docentes encontram algumas dificuldades que, por vezes, impossibilita a realização de formações continuadas, uma vez que a distância, a carga horária de trabalho e/ou os valores das atividades contribuem para isso. Diante destas dificuldades, nos parece importante que a IES impulse os programas de formação para seus professores, de modo que o aprimoramento aconteça dentro do espaço institucional, uma vez que tais fatores poderiam reduzir (CUNHA, 2014b).

Baseado nestas reflexões, destacamos que a formação continuada tem como objetivo abranger as necessidades dos docentes e da instituição, e que devem caminhar juntas na busca de melhora da qualidade no ensino superior, pois tem fundamental papel no processo qualitativo desta etapa educacional (MOROSINI, 2014; CUNHA, 2014b). A teoria e a prática quando trabalhadas paralelamente podem atingir resultados que não seriam alcançados através apenas das aulas teóricas, além disso, quando se tem um projeto não somente áulico, mas institucional, que envolve ensino, o retorno pode ser mais abrangente, envolvendo não só o professor, o aluno mas também a comunidade acadêmica e a IES como um todo.

Considerações finais

As mudanças verificadas na educação superior brasileira nos últimos anos requerem hoje um profissional com características muito diferentes daquelas que foram reconhecidas como importantes no passado (CUNHA, 2011; ZABALZA, 2004). Nesta perspectiva, parece-nos relevante pensar que a docência universitária não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área de conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário.

Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam apenas porque percebem a atividade como uma “atividade relaxante” e que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo (GIL, 2006). Não se desconsidera com isso o necessário conhecimento vinculado a sua área de atuação, mas se reforça a ideia de que deve haver a transposição didática desse saber.

O docente, além do compromisso com a disciplina, tem o comprometimento com seus alunos, podendo constituir-se como mediador, fazendo o que estiver ao seu alcance no âmbito científico-pedagógico para que os alunos possam ter acesso aos conteúdos e as práticas da disciplina

(ZANCHET, 2011). Ele deve ter competência científica, como conhecedor fidedigno do âmbito científico ensinado, e competência pedagógica, como pessoa comprometida com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes (ZABALZA, 2004).

Nesse sentido, os programas de formação continuada podem focalizar-se, ou seja, dedicar-se não somente à atualização de conhecimentos específicos em cada área de conhecimento, mas também a busca de técnicas de ensino e aprendizagem que tenham como referencial a aquisição de conhecimentos por parte do aluno, assim como a reflexão e a busca de construção de uma identidade docente (PIMENTA; GHEDIN, 2012; LEITE, 1999).

À guisa de uma conclusão, percebemos com este estudo que os docentes da instituição pesquisada têm procurado a formação pedagógica necessária para a complementação de sua atuação como professores universitários. Esta busca tem sido incentivada pela Instituição resultando em qualificação do processo ensino e aprendizagem, todavia, a formação adquirida através de cursos de curta duração prevalece aos cursos de pós-graduação que podem trazer uma base mais sólida para a docência.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a realização de novas investigações acerca da docência universitária e formação continuada, bem como servir de aporte teórico para novos estudos dentro do campo educacional e na pesquisa sobre a educação superior.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2012.
- BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). Viver e construir a profissão professor. Porto: Porto, 1997, p. 21-50.
- COSTA, Jeiffieny da Silva. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? Caderno discente do Instituto Federal Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, p. 41-62, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Educação Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 12, n. 3, p. 182-186, jul/dez. 2008.
- _____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul/dez. 2011.
- _____. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014a.
- _____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível avançar o

- campo da formação de professores? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014b.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da Pedagogia. Trad. Francisco Pereira. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 457 p.
- GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2006.
- _____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEITE, Denise (Org.). Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Universidade-UFRGS, 1999.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. Competência pedagógica do professor universitário. 9 ed. São Paulo: Summus, 2008.
- _____. Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.
- MEIRIEU, Phillipe. Aprender sim...mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOROSINI, Marília Costa. Educação superior em tempo de supercomplexidade. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Inovação, universidade e relação com a sociedade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- _____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.
- PERRENOUD, Phillippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ZABALZA, Miguel Antoni. Formação do docente universitário. In: O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2003.
- _____. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para docentes universitários. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 577-590, jul/dez. 2011.
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e método. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A demonstração dos resultados obtidos nesse artigo mostra que nem todas as empresas se comportam da mesma forma ao longo do tempo. Certamente para fazer uma análise mais detalhada é necessário perceber quais são os produtos principais de cada empresa, os processos produtivos, a tecnologia utilizada e como esses produtos interferem na receita.

Luiz Octávio Gavião
Marcia Barreto
Gilson Brito Alves Lima
Lídia Angulo Meza
Daniel Oliver Guerrero Souza
Thaís Guimarães Vieira

Avaliação de eficiência a partir de indicadores de sustentabilidade

Efficiency analysis using sustainability indicators

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.2952>

LUIZ OCTÁVIO GAVIÃO*
MARCIA BARRETO**
GILSON BRITO ALVES LIMA***
LÍDIA ANGULO MEZA****
DANIEL OLIVER GUERRERO SOUZA*****
THAÍS GUIMARÃES VIEIRA*****

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o desempenho organizacional através da avaliação de medidas de eficiências de indicadores de sustentabilidade. Propõe, então, a comparar, por meio de estudo de caso, como empresas do setor de papel e celulose no Brasil se comportam em relação a temas relevantes para o seu negócio, aplicando o modelo DEA com *inputs* e *outputs* que retratem a sua preocupação (ou envolvimento) com as questões relacionadas a sustentabilidade. Escolheu-se o modelo DEA CCR orientado a *inputs*, com a finalidade de reduzir os insumos que alimentam o sistema sem alterar o *output*. Os *inputs* foram a quantidade de água utilizada no processo industrial e as emissões de CO₂. Para o *output* considerou-se a

* Doutorado em andamento em Engenharia de Produção na Universidade Federal Fluminense/UFF, RJ; Mestrado em Estudos Militares na United States Marine Corps University; participa do grupo de pesquisa "Desenvolvimento Sustentável e a Gestão Sustentável Empresarial: uma contribuição da academia", na UFF, RJ; Email: luiz.gaviao67@gmail.com

** Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal Fluminense, RJ; Email: marcia.barreto@lasalle.org.br

*** Doutorado em Engenharia de Produção; Professor Associado da Universidade Federal Fluminense, RJ; Email: gbal.sms@gmail.com

**** Doutorado em Engenharia de Produção pela COPPE Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora associada, Coordenadora do Mestrado Profissional em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia Industrial Metalúrgica de Volta Redonda da Universidade Federal Fluminense e é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Email: lidia.angulo.meza@gmail.com

***** Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense; Técnico de estabilidade naval - Petróleo Brasileiro S.A. - Rio de Janeiro – Offshore; Email: daniel.petrobras@gmail.com

***** Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense; Analista de Sustentabilidade da Vale S/A; Email: thaisgv@yahoo.com.br

Receita Líquida das empresas. Os resultados demonstram não só qual das empresas é a mais eficiente, como também refletem o comportamento do setor no Brasil.

Palavras-chave: Indicadores. Sustentabilidade. Eficiência. Análise Envoltória de Dados.

Abstract

This paper aims to discuss the organizational performance through the assessment of the efficiency of sustainability indicators. It intends to compare, using a case study, how companies from paper and cellulose industry behave towards relevant themes to their business, applying a DEA model with inputs and outputs that represent their concern (or involvement) on sustainability. We chose the DEA CCR input-oriented, the goal was to reduce the inputs without changing the output. The inputs were the amount of water used in the industrial process and the CO₂ emissions. For the output we used the net revenue of the assessed companies. The results show not only which of the companies is the most efficient, but also reflect the industry's behavior in Brazil.

Keywords: Indicators. Sustainability. Efficiency. DEA.

1. Introdução

As questões ambientais, sociais e econômicas têm adquirido elevada relevância na gestão atual das organizações. Em tempos de globalização, de mudanças climáticas evidenciadas e da necessidade de se definir novos modelos de desenvolvimento, as empresas são naturalmente exigidas a assumir sua parcela de responsabilidade com a sociedade. Nesse sentido, muitas empresas têm buscado melhorar sua eficiência, com preocupação especial sobre essas questões relacionadas à sustentabilidade no processo produtivo.

O uso de indicadores de desempenho ambiental, social e econômico podem ser associados aos recursos produtivos, permitindo, assim, avaliar a eficiência sob o contexto da sustentabilidade. O reporte de indicadores de sustentabilidade tem sido uma prática cada vez mais frequente em empresas de setores específicos como o de papel e celulose no Brasil. Nesse setor, o modelo do *Global Reporting Initiative* (GRI) traz os resultados para diferentes indicadores, embora não compare as eficiências entre diferentes empresas. Tendo em vista a exploração de recursos naturais e os impactos de suas operações no meio ambiente e na sociedade, mensurar a eficiência das empresas deste setor torna-se relevante para a sociedade.

Uma das formas de medir essa eficiência é através da Análise Envoltória de Dados (DEA). O modelo DEA permite a identificação das empresas ineficientes, com os respectivos excessos em insumos ou possibilidades de ampliação de seus resultados, a partir da comparação com as demais

empresas consideradas eficientes em seus processos produtivos. O modelo foi proposto por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), sendo desde então amplamente explorado na literatura para avaliações de eficiência.

O objetivo do presente artigo é analisar a eficiência de empresas do setor de papel e celulose a partir dos indicadores de sustentabilidade do GRI, com utilização do modelo DEA. O estudo considera as três maiores empresas brasileiras desse setor que, devido às características do processo produtivo, podem representar significativo impacto ambiental e social. A produção no setor de papel e celulose, sem a devida preocupação com a sustentabilidade, pode trazer consequências indesejáveis à sociedade, agravando mudanças climáticas com elevadas emissões de CO₂, a escassez de água, dentre outros problemas.

O artigo apresenta, na Seção 2, uma breve descrição dos indicadores de sustentabilidade, do modelo do *Global Reporting Initiative* (GRI), de onde foram extraídos os indicadores e da metodologia DEA. Em seguida, na Seção 3 a estrutura da pesquisa é apresentada. A Seção 4 traz o estudo de caso, a Seção 5 a modelagem do caso e, por fim, na Seção 6 as considerações finais são apresentadas, juntamente com propostas de novos estudos relacionados.

2. Revisão bibliográfica

2.1 Indicadores de sustentabilidade

Indicadores são dados ou informações, preferencialmente numéricos, que representam um determinado fenômeno e que são utilizados para medir um processo ou seus resultados, podendo ser obtidos durante a realização deste processo ou ao seu término (CARIDADE, 2006). Na análise de Lages e França (2010), os principais objetos para definição de indicadores de desempenho organizacional são voltados para desempenho dos produtos e/ou serviços, competitividade em qualidade, melhoria contínua dos processos, redução do custo da má qualidade e desempenho de macroprocessos.

2.2 Modelo GRI

O modelo de indicadores do GRI é consagrado internacionalmente, sendo amplamente utilizado por um número extenso de empresas em diferentes setores. O GRI resultou de um acordo internacional, em 1997, com uma visão de longo prazo e visando atender aos vários *stakeholders*.

A função do GRI é orientar a elaboração de relatórios de sustentabilidade, com abrangência global e de natureza voluntária, estimulando as organizações a divulgar suas informações em relação aos aspectos econômicos, ambientais e sociais de suas atividades, produtos e serviços. O modelo define métricas aos indicadores e estabelece um nível de transparência, embora não classifique empresas por desempenho ou eficiência (BORTOLIN et al, 2008).

A tabela 1 contempla os indicadores do GRI, por categorias de desempenho

Desempenho	Indicadores Essenciais	Indicadores Adicionais	Total
Econômico (EC)	7	2	9
Ambiental (EN)	17	13	30
Práticas Trabalhistas (LA)	9	5	14
Direitos Humanos (HR)	6	3	9
Social (SO)	6	2	8
Responsabilidade pelo Produto (PR)	4	5	9
Total	49	30	79

Tabela 1 - Indicadores GRI (Fonte: Diretrizes GRI G3).

2.3 Modelagem em DEA

DEA é uma abordagem não paramétrica, com base em programação linear, que estima a fronteira de produção e avalia a eficiência relativa de um conjunto de entidades produtivas, denominadas *Decision Making Units* (DMU). O modelo assume a homogeneidade das DMU selecionadas, que executam a mesma função e transformam insumos em produtos de forma comum (ZHOU; ANG; POH, 2008). Kassai (2002) destaca como vantagem da metodologia a possibilidade de a DMU atribuir pesos às variáveis consideradas no estudo, de forma que a eficiência de cada DMU analisada é definida de forma individual, em relação às demais DMU em estudo. Em contrapartida, por se tratar de uma técnica não paramétrica, não cabe em DEA o uso dos resultados para estatística descritiva e inferencial, mas somente às restritas às DMU e às variáveis em análise.

O modelo de Charnes, Cooper e Rhodes (1978) é denominado CCR. O modelo utiliza a programação linear para calcular a eficiência global, identificar os *benchmarks* para as DMU ineficientes e apresentar as folgas em *inputs* ou *outputs* para que essas DMU possam atingir a fronteira de eficiência. O modelo CCR assume a premissa da produtividade das DMU com retornos constantes de escala, em que a variação em um recurso conduz a variações proporcionais nos demais recursos.

Outro modelo DEA clássico foi desenvolvido por Banker, Charnes e Cooper (1984), sendo denominado BCC. Esse modelo se distingue do CCR por assumir retornos variáveis de escala para as DMU, o que torna os resultados mais benevolentes em relação às eficiências. O modelo BCC se baseia no axioma da convexidade, em que se identificam retornos crescentes, constantes e decrescentes de escala, o que permite criar uma fronteira de eficiência convexa e segmentada em relação à fronteira do modelo CCR (ANGULO MEZA et al., 2005).

Para a análise proposta, o modelo de DEA escolhido foi o CCR. Embora o uso de indicadores oriente o emprego de um modelo BCC, considerou-se

que a elevada competitividade do setor de papel e celulose, juntamente com as características das empresas selecionadas como DMU, com as maiores participações de mercado, permitem assumir um comportamento de retornos constantes de escala ao problema.

$$\begin{aligned}
 \text{Max } Eff_0 &= \sum_{j=1}^s u_j y_{j0} \\
 \text{sujeito a} & \\
 \sum_{i=1}^r v_i x_{i0} &= 1 \\
 \sum_{j=1}^s u_j y_{jk} - \sum_{i=1}^r v_i x_{ik} &\leq 0, \forall k \\
 u_j, v_i &\geq 0, \forall j, i
 \end{aligned}
 \tag{1}$$

Figura 1 - Conjunto de Equações - Modelo CCR (Fonte: ANGULO MEZA et al., 2003).

A formulação do modelo CCR é dada pelo conjunto de equações (1), que descreve o modelo dos multiplicadores, caracterizado por um conjunto de pesos e eficiências. A eficiência é um quociente entre a soma ponderada dos *outputs* e a soma ponderada dos *inputs*, cujo denominador é linearizado para tornar o problema com soluções finitas.

O modelo DEA foi aplicado na análise de eficiência em sustentabilidade. Dentre as principais pesquisas neste setor, destacam-se os estudos em ambiente e energia por Zhou, Ang e Poh (2008), em sustentabilidade no agronegócio por Rosano-Peña et al. (2014) e indicadores regionais europeus por Gerdessen e Pascucci (2013).

3. Metodologia

O presente artigo foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica exploratória, a partir da análise de diferentes publicações acadêmicas sobre sustentabilidade e DEA e, posteriormente, de relatórios GRI das empresas desta pesquisa.

Em relação à forma de abordagem trata-se de uma pesquisa quantitativa, onde se pretende estudar principalmente os resultados alcançados (FLEURY et al, 2010). A pesquisa analisou os relatórios anuais das empresas e os reportes de indicadores de sustentabilidade para levantar os dados necessários e realizar uma análise de eficiência pela comparação das empresas, seguindo o modelo DEA.

Para aprofundamento da investigação são apresentadas e analisadas as empresas selecionadas que atuam no setor de papel e celulose e nas quais se percebe que há uma preocupação com o relato de informações referentes

aos assuntos de sustentabilidade, prestando conta aos seus acionistas e à sociedade como um todo.

Foram observados nos relatórios reportados quais os principais assuntos relevantes indicados pelas partes interessadas, segundo avaliações de pesquisas desenvolvidas pelas próprias empresas. Nessa observação, quatro temas chamaram a atenção por estarem presentes nos relatórios como assuntos de interesse apontados nas três empresas selecionadas: uso da água; emissões, efluentes e resíduos; certificações e compromissos voluntários.

A partir do levantamento dos assuntos de interesse, foram selecionados e analisados os indicadores do GRI que podem estar relacionados com esses assuntos: EN8 – Captação de água, EN16 – Emissões de gases de efeito estufa. Em relação ao assunto relativo às certificações não se encontrou um indicador, por ser um assunto específico do setor. Em seguida aplicou-se o modelo DEA para análise da eficiência e uma comparação dos resultados com a relação de certificados voluntários apresentados pelas empresas.

4. Estudo de caso

4.1 – Contextualização

O interesse inicial das empresas de papel e celulose no Brasil deveu-se à presença abundante de vegetação nativa, que sofreram rápido processo de destruição. Em decorrência disto, as empresas desenvolveram práticas de reflorestamento para garantir matéria prima segura e homogênea. (FIGUEIREDO, 2009).

4.2 – O setor de papel e celulose

A indústria de papel e celulose é tradicional, basicamente produtora de *commodities*, com tecnologia relativamente acessível e cada vez mais globalizada. O setor possui uma cadeia produtiva complexa, abrangendo as etapas de reflorestamento, produção de madeira, fabricação de celulose, fabricação de papel, conversão de papel em artefatos, produção gráfica, produção editorial e reciclagem do papel utilizado. Além disso, esse setor inclui atividades de geração de energia, distribuição, comércio, exportação e transportes rodoviário, ferroviário e marítimo, de produtos e matérias-primas (LOPES, 1998). No Brasil, a Associação Brasileira de Papel e Celulose (BRACELPA) reúne os resultados do setor.

A seleção das empresas contemplou a relevância no setor e a qualidade dos dados dos relatórios GRI anuais. Foram consideradas três empresas, sendo denominadas neste artigo Empresa 1, Empresa 2 e Empresa 3. As empresas foram analisadas em relação à performance em três anos.

4.3 Empresas analisadas

4.3.1 Empresa 1

A Empresa 1 possui 92 anos de existência e opera hoje no segmento de celulose de eucalipto, comercializada em 30 países, e papel, com cerca de 20 marcas vendidos em 60 países. Desde 2006, a empresa é detentora do maior

escopo de certificações florestais do mundo, incluindo a concedida pelo Forest Stewardship Council® (FSC®), além das ISO 9001, ISO 14001, OHSAS 18001 e Cerflor. No Brasil, emprega mais de 8 mil profissionais próprios e cerca de 11 mil terceirizados

4.1.2 Empresa 2

Fundada em 1899 é uma empresa brasileira de capital aberto, possui atualmente 16 unidades industriais - distribuídas por sete estados do Brasil - e uma na Argentina, ocupando o posto de maior produtora, exportadora e recicladora de papéis do Brasil. É líder nos mercados de papéis e cartões para embalagens, embalagens de papelão ondulado e sacos industriais. Também produz e comercializa madeira em toras. Possui cerca de 16 mil colaboradores (diretos e indiretos). A companhia possui 239 mil hectares plantados com pinus e eucalipto e 211 mil hectares de matas nativas preservadas.

4.1.3 Empresa 3

A Empresa 3 possui capacidade produzir 5,3 milhões de toneladas de celulose por ano, possuindo ainda 50% de participação de uma empresa, na Bahia. Em sociedade, opera o único porto brasileiro especializado em embarque de celulose (Aracruz, ES). Como ações de responsabilidade socioambiental, a Empresa 3 mantém projetos de educação e preservação ambiental, de capacitação profissional e de geração de renda, desenvolvidos com as comunidades nas quais está presente.

2. Modelagem do caso

A seleção das variáveis buscou atender, prioritariamente, à estrutura tradicional da sustentabilidade. Dessa forma, os eixos ambiental, social e econômico foram balizadores para a escolha de *inputs* e *output* para as DMU. Tendo em vista a quantidade reduzida de DMU no estudo de caso, seria inconveniente selecionar *inputs* e *outputs* para as seis dimensões de indicadores do GRI, conforme apresentado na Tabela 1. Caso contrário, o modelo DEA registraria elevada quantidade de DMU na fronteira de eficiência, configurando o problema da dimensionalidade em DEA. Assim, foram selecionados somente um recurso para cada dimensão. Como mostra na Figura 2, a seguir.

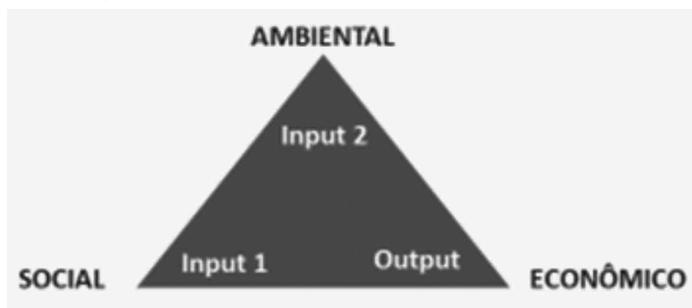


Figura 2 – Pilares da Sustentabilidade nas dimensões DEA (Fonte: Os autores)

As variáveis trabalhadas no estudo foram os *inputs* “Captação de água (m³)”, referindo-se ao volume de água utilizada na produção de papel das empresas e “Emissões (t CO₂)”, ou seja, o quanto de CO₂ está sendo emitido pelas empresas no processo de fabricação do papel. Emissões de CO₂ seria um *output* indesejável. Neste caso, para haver coerência no tratamento do *output* indesejável, no sentido de reduzir seu impacto, uma forma de atender ao problema matemático é torná-lo um *input*. Esta abordagem pode ser utilizada para modelos DEA BCC e CCR, dependendo das escalas de operação das unidades avaliadas (GOMES, 2003). A Figura 3 apresenta o sistema de *inputs* e *output* para as DMU.



Figura 3 – Elementos da DMU – (Fonte: Os autores)

Uma forma de observar se a empresa tem melhorado o seu desempenho, em relação às demais concorrentes, é comparar a evolução nos três anos selecionados, diferenciando a atuação de cada DMU, comparando todos os cenários. Dessa forma, a modelagem com nove DMU representa a atuação das três empresas em três anos, considerados separadamente. Essa abordagem justifica-se por possibilitar a análise da evolução temporal de cada companhia, além de levar em conta que a tecnologia utilizada pelas empresas não apresentou grandes incrementos ou mudanças nos anos mencionadas, assim como as técnicas de gestão e estratégias comerciais utilizadas (SOARES DE MELLO et al., 2005).

DMU	Empresa / Ano	Input 1 Capt água (m ³)	Input 2 Emissões (ton CO ₂)	Output Receitas (mi R\$)
1	Empresa 1 - Ano 1	82023872	926700	4064
2	Empresa 1 - Ano 2	79122206	1224141	3953
3	Empresa 1 - Ano 3	78481348	981646	4514
4	Empresa 2 - Ano 1	74076942	4410000	3097
5	Empresa 2 - Ano 2	64499007	4057750	2960
6	Empresa 2 - Ano 3	67968013	3106000	3663
7	Empresa 3 - Ano 1	119136797	1237845	6184
8	Empresa 3 - Ano 2	165424778	1237845	5293
9	Empresa 3 - Ano 3	189462718	1597399	6283

Tabela 2 - Dados dos indicadores (Fonte: Os autores).

A base de dados ao modelo DEA está representada na Tabela 3, que inclui as nove DMU e seus respectivos *inputs* e o *output*, para cada eixo tradicional da sustentabilidade nos relatórios do GRI, referentes às dimensões social, ambiental e econômico.

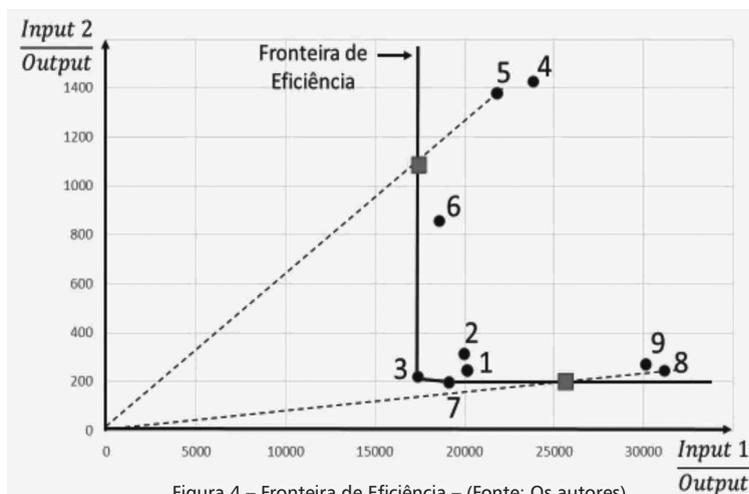
3. Análise de Resultados

O software "R", com o pacote "Benchmarking", foi utilizado para os cálculos do modelo DEA CCR orientado a *inputs*. A Tabela 4 apresenta as eficiências, benchmarks e excessos dos inputs 1 e 2 das DMU ineficientes.

DMU	Eficiência	Benchmark	Inp 1 (excessos)	Inp 2 (excessos)
1	0.9123	DMU 3 e 7	7.196.175	81.302
2	0.8686	DMU 3	10.394.521	160.820
3	1	---	0	0
4	0.7269	DMU 3	20.231.852	1.204.457
5	0.7979	DMU 3	13.035.828	820.108
6	0.9370	DMU 3	4.282.329	195.694
7	1	---	0	0
8	0.8559	DMU 7	23.834.650	178.351
9	0.7873	DMU 7	40.295.222	339.737

Tabela 3 – Eficiências, Benchmarks e excessos dos Inputs 1e 2 (Fonte: Os autores).

Os resultados gráficos do problema estão apresentados na Figura 4



Na Figura 4 é possível identificar a fronteira de eficiência, tendo o seu traçado orientado pelas DMU 3 e 7. As demais DMU encontram-se na região interna da fronteira, pois consomem mais, em ao menos um insumo, do que as DMU localizadas sobre a fronteira. As linhas tracejadas radiais permitem projetar as DMU ineficientes sobre a fronteira, permitindo identificar às referências a serem analisadas como *benchmarks*. Por exemplo, a projeção da DMU 5 indica que a interseção com a fronteira, ilustrada por um quadrado vermelho, encontra-se no segmento da DMU 3, sendo assim a sua referência. Da mesma forma, a projeção da DMU 8 indica a DMU 7 como a sua referência.

Em relação aos resultados obtidos com os três indicadores, para avaliar a eficiência das empresas em três anos, cabe inicialmente destacar que se tratam de uma visão parcial do problema. A Tabela 1 apresentou as quantidades de possíveis indicadores a serem utilizados na modelagem, que totalizam 79 diferentes indicadores. Dependendo da quantidade de DMU a analisar, seria então possível estabelecer diferentes combinações de indicadores e, conseqüentemente, resultados diferentes dos obtidos nesta aplicação. Dessa forma, as conclusões a seguir se referem exclusivamente aos resultados da combinação dos três indicadores com modelagem DEA.

Pode-se observar, os dados sugerem que a Empresa 3 vem perdendo a excelência no que diz respeito a gestão dos recursos avaliados, comparativamente as suas concorrentes, ainda que ela tenha sido eficiente no Ano 1. Não podendo ser vista como uma empresa consciente dos impactos que suas atividades podem causar. Ainda dentro dessa ótica, não podemos afirmar com veemência se a Empresa 1 vem tendo consciência ambiental. Embora tenha sido a mais eficiente no Ano 3, a queda no índice de eficiência do Ano 1 para o Ano 2 e depois a súbita posição de *benchmark* no Ano 3 não deixa claro se as práticas adotadas pela empresa estão de fato gerando menos impacto, ou se alguma outra externalidade a deixou neste posto. Por outro lado, a Empresa 2 apesar de ter apresentado os piores resultados na análise em questão, embora a empresa tenha melhorado sua eficiência a cada ano. Na tabela 4, podemos observar os *Benchmark* da DMU e podemos notar que em todos os casos, o *Benchmark* mais próximo da Empresa 2, em todos os anos, é no Ano 3.

Isso pode gerar margem para duas interpretações. A primeira delas nos leva a crer que está havendo um retrocesso nas práticas de responsabilidade socioambiental no país. Por conta das práticas da Empresa 3 não terem se destacado (comparativamente falando) ao longo dos anos avaliados. Por outro lado, se olharmos a eficiência padrão das DMU, podemos notar que os resultados da Empresa 2 cresceram anualmente, nos dando uma análise mais segura do cenário nacional do que os *benchmarks*, que sempre se mantiveram no topo.

Porém, para saber qual a resposta de fato, devemos olhar para a Empresa 1, que obteve um crescimento considerável na sua eficiência no Ano 3. Isso

pode ser respondido pelo fato da aquisição da empresa de outras duas empresas do ramo, cujas práticas sustentáveis podem ter sido absorvidas pela empresa, elevando sua eficiência nos quesitos avaliados ao patamar de Benchmark. Portanto, podemos concluir que de fato as empresas estão mais preocupadas com a redução de utilização dos recursos ambientais, baseado nessa amostra de empresas, que representa quase 60% do setor nacional.

Por fim, outra comparação se faz necessária uma vez que o tema relativo a certificações voluntárias foi levantado pelo *stakeholders* das empresas como um dos mais importantes para suas atividades. A tabela 5 a seguir apresenta as informações disponíveis a respeito das certificações dessas empresas.

Empresa	ISO 9001	ISO 14001	ISO 22000	OHSAS 18001	SA 8000	FSC - Forest Stewardship Council	Cerflor
Empresa 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Empresa 2	Sim	Sim	Sim	Parcial	Não	Sim	Não
Empresa 3	Sim	Sim	Não	Parcial	Não	Parcial	Parcial

Tabela 4 - Certificações voluntárias (Fonte: os autores).

É possível observar que todas as empresas possuem certificação ISO9001 e ISO14001, o que evidencia preocupação com a gestão da qualidade e ambiental. Além disso, é importante ressaltar que as três também têm buscado as certificações específicas do setor como um diferencial competitivo. O selo FSC garante que a produção utiliza madeira de reflorestamento certificada de acordo com rigorosos critérios sociais, ambientais e econômicos estabelecidos pela organização internacional FSC – Forest Stewardship Council (Conselho de Manejo Florestal). A certificação Cerflor, do Programa Brasileiro de Certificação Florestal, da mesma forma possui critérios específicos para atividade produtiva de papel e celulose, envolvendo toda a cadeia produtiva. Em relação a essas certificações a Empresa 1 mostrou maior abrangência em suas operações.

4. Conclusões

O momento atual tem exigido dos empresários a demonstração não só de resultados econômicos como também a responsabilidade social e ambiental, dentre outras, na realização de seus negócios. Porém, a simples publicação de relatórios de sustentabilidade, nos modelos atualmente adotados, não demonstra como a empresa está considerando essas questões na sua gestão empresarial pela busca da eficiência. O presente artigo se propôs a utilizar modelos comparativos para a análise da eficiência de empresas de um setor específico em relação aos impactos relativos a sustentabilidade.

O desenvolvimento do artigo mostra que, através de técnicas de

programação matemáticas como o uso da metodologia DEA, é possível desenvolver uma análise que demonstre o quanto as empresas têm se esforçado para melhorar seu desempenho no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável. A vantagem da utilização desse modelo é que permite a comparação de dados que possuem unidades de medida diferentes em agentes distintos, ou seja, os indicadores de sustentabilidade nas empresas.

O artigo se limitou a desenvolver uma análise considerando a eficiência de um número limitado de empresas com um número específico de indicadores considerados relevantes. Porém é possível ampliar essa análise em mais empresas do mesmo setor e também com maior número de indicadores em trabalhos futuros. A publicação cada vez maior de relatórios de sustentabilidade pelas empresas, principalmente contemplando o GRI que exige certa padronização, também facilita esse tipo de trabalho.

A importância desse tipo de pesquisa tem aumentado uma vez que o mundo globalizado em que as organizações se encontram, a prestação de contas em relação ao uso de recursos naturais, emissões, tem sido foco de grandes movimentos mundiais. Neste sentido, é necessário identificar como empresas de diversos setores, podem demonstrar seu desempenho nos aspectos econômicos, ambientais e sociais de forma mais clara e transparente possível, permitindo a análise de performance e até mesmo a comparação com outras empresas. Da mesma forma, também é preciso que as sejam utilizadas as técnicas disponíveis hoje para observação desse tema, ou mesmo o aperfeiçoamento das técnicas existentes para obtenção de resultados fidedignos.

A demonstração dos resultados obtidos nesse artigo mostra que nem todas as empresas se comportam da mesma forma ao longo do tempo. Certamente para fazer uma análise mais detalhada é necessário perceber quais são os produtos principais de cada empresa, os processos produtivos, a tecnologia utilizada e como esses produtos interferem na receita. Também é importante observar onde essas empresas estão localizadas e quais os recursos disponíveis da região onde atua.

Contudo, mesmo sendo essa uma análise mais superficial comparativa, é interessante observar que, considerando o resultado demonstra uma melhor atuação de duas empresas no Ano 3, entretanto a Empresa 3 mesmo tendo sido Benchmark no Ano 1, teve um retrocesso em suas práticas ambientais. Quanto a preocupação com as certificações voluntárias, pode estar havendo uma mudança de atuação dessas empresas com uma preocupação maior com a Sustentabilidade. E que, tendo uma comparação com suas concorrentes com a identificação de alvos a serem perseguidos, as empresas podem seguir em uma estratégia mais sustentável, onde não só o aspecto econômico é observado, mas também o ambiental e social.

Referências

- AMARAL, S. P. Estabelecimento de indicadores e modelo de relatório de sustentabilidade ambiental, social e econômica: uma proposta para a indústria de petróleo brasileira. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Planejamento Energético) – COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.
- ANGULO MEZA, L.; BIONDI NETO, L.; SOARES DE MELLO, J. C. C. B.; GOMES, E. G.; COELHO, P. H. G. Free software for decision analysis a software package for data envelopment models. ICEIS 2005 - Proceedings of the 7th International Conference on Enterprise Information Systems, 7, 2005, p. 207-212.
- ANGULO MEZA, L.; CORREIA, T. C. V. D.; SOARES DE MELLO, J. C. C. B.. Eficiência técnica das companhias aéreas brasileiras: um estudo com análise envoltória de dados e conjuntos nebulosos. Produção, v. 21, n. 4, p. 676-683, out./dez. 2011.
- ANGULO MEZA, L.; SOARES DE MELLO, J. C. C. B.; GOMES, E. G.; SERAPIÃO, B. P.; LINS, M. P. E.. Análise de envoltória de dados no estudo da eficiência e dos benchmarks para companhias aéreas brasileiras. Pesquisa Operacional, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 325-345, maio/ago. 2003 .
- AVÓ, Marcos; ALTMANN, Ricardo. O futuro do setor de papel e celulose a partir de uma ótica brasileira. Revista O Papel, São Paulo, ano LXX, p. 37-41, maio 2009.
- BANKER, R. D.; CHARNES, A.; COOPER, W. W. Some models for estimating technical scale inefficiencies in data envelopment analysis. Management Science, v. 30, n. 9, p. 1078-1092, 1984.
- BELLEN, Hans Michael Van. Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- BORTOLIN, A. R.; LEMOS, C. C. de; OIKO, O. T.; RODRIGUES, Ú.; MALHEIROS, T. F. Instrumentos de avaliação de desempenho ambiental nas empresas: contribuições e limitações. In: Workshop Internacional de Pesquisa em Indicadores de Sustentabilidade. 198 ed. São Carlos: EESC - USP, 2008, v. 1, p. 1-184.
- BRACELPA – Associação Brasileira de Celulose e Papel. BRACELPA. Disponível em: <<http://www.bracelpa.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- CAMPOS, José Antônio. Cenário balanceado: painel de indicadores para a gestão estratégica dos negócios. São Paulo: Aquariana, 1998.
- CARIDADE, Annelise Vendramini da Silva. Práticas de gestão estratégica e aderência ao método sigma: um estudo de caso no setor de celulose e papel. São Paulo: USP, 2006.
- CHARNES, A.; COOPER, W. W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. European Journal of Operational Research, v. 2, p. 429-444, 1978.
- CHARNES, A.; COOPER, W. W.; LEWIN, A. Y. & SEIFORD, L. M.. Data envelopment analysis: theory, methodology and applications. Kluwer Academic Publishers, USA, 1995.
- EXAME. Melhores e maiores empresas do Brasil em 2014. Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/melhores-e-maiores/>>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- FERNANDES, Renato Leite. Avaliação dos terminais que movimentam contêineres no Brasil através da análise envoltória de dados. Dissertação (Mestrado em Engenharia

de Produção) – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, Núbia Alves de Carvalho; GIFFHORN, Edilson; VIANNA, William Barbosa; PALADINI, Edson Pacheco. Indicadores Estratégicos da Qualidade Sócio-Ambiental – O caso de uma empresa produtora de matérias-primas para fertilizantes. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

FIGUEIREDO, Paulo N. Gestão da inovação: conceitos, métricas e experiências de empresas no Brasil. São Paulo: LTC, 2009.

FLEURY, A.; MELLO, C. H. P.; NAKANO, D. N.; TURRINIONI, J. B.; HO L. L.; MORABITO, R.; MARTINS, R. A.; PUREZA, V. Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações. São Paulo: Campus, 2010.

GERDESSEN, J. C.; PASCUCCI, S. Data envelopment analysis of sustainability indicators of european agricultural systems at regional level. *Agricultural Systems*, 118(0), p. 78-90, 2013.

GOMES, E. G. Modelos de análise de envoltória de dados com ganhos de soma zero. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – COPPE – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GOMES, E. G.; SOARES DE MELLO, J. C. C. B.; E SOUZA, G. D. S.; ANGULO MEZA, L.; MANGABEIRA, J. A. D. C.. Efficiency and sustainability assessment for a group of farmers in the Brazilian Amazon. *Annals of Operations Research*, 169 (1), 2009, p. 167-181.

GRI – Global Reporting Initiative. Global Reporting Disponível em: <<https://www.globalreporting.org/information/Pages/default.aspx>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

HAYNES, K. E.; RATICK, S.; CUMMINGS-SAXTON, J.. Toward a pollution abatement monitoring policy: Measurements, model mechanics, and data requirements. *The Environmental Professional* 16, 1994, p. 292–303

JURAN, J. M. Qualidade desde o projeto: novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços. São Paulo: Pioneira, 1992.

KASSAI, Sílvia. Utilização da Análise por Envoltória de Dados (DEA) na análise de demonstrações contábeis. Tese (Doutorado em Contabilidade e Controladoria) – Departamento de Contabilidade e Atuária. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2002.

LAGES, Raphael Talayer da Silva; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. Definição e análise de indicadores através do conceito do Triple Bottom Line. XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, São Carlos, SP, 2010.

LIMA, Alcindo Martins. Instrumentos de reporte de sustentabilidade (Triple Bottom Line). Foz do Iguaçu: UFSM, 2007.

LOPES, Carlos R. Análise da indústria de papel e celulose no Brasil. Dissertação (Mestrado em Administração) – COPPEAD, UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

ROSANO-PEÑA, C.; GUARNIERI, P.; SOBREIRO, V. A.; SERRANO, A. L. M.; KIMURA, H. A measure of sustainability of Brazilian agribusiness using directional distance functions and data envelopment analysis. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 21(3), 2014, p. 210-222.

SOARES DE MELLO, J. C. C. B.; ANGULO MEZA, L.; GOMES, E. G.; BIONDI NETO, L. Curso de análise envoltória de dados. XXXVII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional – Pesquisa Operacional e Desenvolvimento Sustentável, Gramado, Rio Grande do Sul, 2005.

SOARES DE MELLO, J. C. C. B.; GOMES, E. G.; LINS, M. P. E.; MELLO, M. H. C. S. Emprego de métodos ordinais multicritério na análise do campeonato mundial de Fórmula 1. Relatórios de Pesquisa em Engenharia de Produção - Universidade Federal Fluminense, 2002.

SOARES DE MELLO, M. H. C. Avaliação de desempenho nas engenharias: estudo de caso UFF. Tese (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SOARES DE MELLO, J. C. C. B.; GOMES, E. G.; MANGABEIRA, J. A. C. Análise de envoltória de dados para avaliação de eficiência e caracterização de tipologias em agricultura: um estudo de caso. RER, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, 2005, p. 607-631.

TRIANIS, K.; OTIS, P. Dominance-based measurement of productive and environmental performance for manufacturing. European Journal of Operational Research 154, 2004, p. 447–464.

ZHOU, P.; ANG, B. W.; POH, K. L. A survey of data envelopment analysis in energy and environmental studies. European Journal of Operational Research, 189 (1), 2008, p. 1-18.

A plena inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola representa um avanço no movimento de integração social, já adotado pela nossa sociedade. No entanto, esse movimento ainda necessita de ajustes para que as pessoas com alguma deficiência possam participar plenamente do processo educativo desenvolvido nas escolas regulares.

**Cristina Delou
Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira
Mauro Luiz da Hora Faria
Janilda Pacheco da Costa**

É possível ensinar a genética para alunos cegos?

Teaching genetics to blind-students – is it possible?

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.1778>

CRISTINA DELOU*
GERLINDE AGATE PLATAIS BRASIL TEIXEIRA**
MAURO LUIZ DA HORA FARIA***
JANILDA PACHECO DA COSTA****

Resumo

O uso de modelos tridimensionais é uma estratégia que facilita ensinar temas considerados difíceis para muitos professores no ensino médio, mesmo para classes que não têm alunos com necessidades educacionais especiais. Tivemos como objetivo, portanto, desenvolver um modelo tátil que auxiliasse na compreensão da estrutura do DNA e de sua replicação. Para tanto, adaptamos os passos descritos por Miotto para a construção de modelos táteis. O resultado foi a construção da matriz e das estruturas básicas da molécula de DNA, em papelão coberto com diferentes texturas. As placas de acetato em alto relevo foram preparadas após a aprovação por um aluno cego, que informou que a escala e as texturas escolhidas possibilitaram a identificação da estrutura como um todo e de suas partes, que foram testadas e aprovadas por alunos cegos na sala de recursos de uma Escola Pública Estadual.

* Doutora em Educação pelo Programa de História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil; Email: cristinadelou@globo.com

** Doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense; Professora do Departamento de Imunobiologia do Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil, Coordenadora do Espaço UFF de Ciências; Email: gerlinde_teixeira@id.uff.br

*** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia na Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil; Mestre em Ciências (Genética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Email: mauro1hf@yahoo.com.br

**** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia na Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil; Mestre em Ciências Médicas (Imunologia) pela Universidade Federal Fluminense; Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Email: janildacosta@yahoo.com.br

Palavras-chave: Construtivismo. Linguagem da ciência e da sala de aula. Ensino de ciências. Educação especial. Genética.

Abstract

The use of three-dimensional models is a strategy that facilitates teaching contents considered difficult for many high school teachers even in classes that do not have students with special educational needs. Our objective was to develop a tactile model that helps the understanding of the DNA structure and its replication. To achieve this, we adapted the steps proposed by Miotto for the production of tactile models. As a result, we constructed the matrix of the basic structures of the DNA molecule in cardboard covered with different textures. After approval by a blind student, who reported that the scale and textures chosen allowed identification of the structure as a whole and its parts, we prepared the high relief acetate plates. These were tested and approved by blind students in the “resource class” of a State Public School.

Keywords: Constructivism. Science and classrooms language. Science education. Special education. Genetics.

Introdução

A escola é um espaço de desenvolvimento cognitivo, de manifestações sociais e afetivas, onde as regras básicas e essenciais da vida em sociedade são aprendidas. Assim, a escola é uma ferramenta indispensável para todas as crianças e não apenas para aquelas chamadas “normais” (FIGUEIREDO, ROSA, CAMILO, 2002). Para que todas as crianças sejam de fato aceitas na escola, muitas discussões sobre as políticas de inclusão escolar têm ocorrido nas últimas três décadas, (UNESCO, 1994; LIPSKY, GARTNER, 1996; REA, MCLAUGHLIN, WALTHER-THOMAS, 2002).

Em 1982, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou o “Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes”, como referência na defesa dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência em qualquer país (UNESCO, 1994). O Artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988 garante atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para todos, inclusive para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Este direito é reiterado no Estatuto Brasileiro da Criança e do Adolescente (art. 154, III, da Lei 8069/90, (BRASIL, 1990) e no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) que possui informações detalhadas sobre a Educação Especial e garante a matrícula de todas as crianças, a criação de serviços de apoio especializados, a presença de professores especializados, entre outros aspectos (BRASIL, 1996).

No entanto a inclusão, no seu sentido mais amplo, envolve qualquer criança e não apenas os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Assim, a fim de minimizar os mecanismos de exclusão, é necessário repensar a educação, considerando a diversidade existente na sociedade. A escola só será realmente democrática quando, respeitando as diferenças individuais, puder educar e ensinar a todos enquanto estimula o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender (BIANCHINI, CAVAZOS, HELMS, 2000; FIGUEIREDO, ROSA, CAMILO, 2002).

Como proposto por Maturana (1988), os seres humanos observam, descrevem e em seguida explicam o que foi observado. Enquanto explicações são atividades sociais, pois só satisfazem os critérios de explicação quando um ouvinte está disposto a aceitar a explicação do outro, a observação pode ser um ato solitário que depende de capacidades individuais. Transpondo esta ideia para o ambiente escolar, o ensino só ocorre quando é seguido de aprendizagem. E, como esses dois atos são interdependentes, por isso a expressão “ensino-aprendizagem” é frequentemente utilizada para destacar esta questão. Em resumo, explicações dependem de critérios comuns entre explicador e ouvinte ou professor e aluno.

Nesta linha, podemos levantar mais um ponto. Se os critérios para a validação das explicações diferem claramente entre áreas do conhecimento humano, como na ciência, religião, política, artes, etc. (MATURANA, 1988), então o desafio para uma escola realmente inclusiva está em como lidar com a diversidade de alunos, em especial aqueles com NEE, em um ambiente repleto de explicações diversas.

Neste paradigma educacional, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção (MIOTTO, 2010). As escolas devem ser pluralistas e democráticas, mantendo suas portas abertas para todas as pessoas, com ou sem NEE, mantendo, no entanto, sua qualidade (GOFFREDO, 1999). É preciso lembrar que as NEE, sejam temporárias ou permanentes, são sempre específicas. Por exemplo, as necessidades especiais de uma criança com um braço ou uma perna quebrada são diferentes das necessidades de um paraplégico, cego, surdo ou com paralisia cerebral, e assim por diante. Desconsiderar este fato é desconsiderar a diversidade (EDLER CARVALHO, 1999).

Uma educação, inovadora, integradora e transformadora, só é possível se o currículo, a legislação e a formação de professores forem amplamente discutidos e associados à desconstrução do modelo educacional conservador e segregacionista. Somando a isto, a inclusão é favorecida quando o sistema de ensino adota apoios especializados para aqueles que precisam, alcança as adaptações curriculares necessárias e dá acesso a todos os aspectos do currículo para cada aluno.

Associados às mudanças necessárias no sistema escolar, são indispensáveis a formação continuada e a dedicação dos professores. Como ninguém pode estabelecer o limite do outro, mesmo quando se trata de alguém com NEE, a criatividade dos professores e a crença de que a aprendizagem é possível para cada aluno, certamente contribuirão para remover os obstáculos

que tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem (DE CARVALHO, 1999).

Os processos de exclusão dos alunos com NEE na educação básica com frequência levam a deficiências na sua educação o que por sua vez dificulta seu acesso à universidade. No entanto, quando eles chegam ao ensino superior o cenário não é melhor do que aqueles que enfrentaram até então, uma vez que nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) estão estruturalmente organizadas para receber alunos com NEE.

A partir de 1994 se iniciaram as discussões com intuito universalizar a inclusão de alunos com NEE no ensino superior (UNESCO, 1994). Como consequência, no Brasil, foi estabelecida uma série de normas para a acessibilidade também nas IES. Por exemplo, todas devem possuir infraestrutura adequada para que qualquer aluno possa acessar qualquer espaço da IES durante sua permanência nesta; e adquirir materiais didáticos e equipamentos especializados para deficientes visuais e auditivos; etc. No entanto, para a plena integração dos alunos com NEE na sala de aula regular é preciso preparar os professores para que sejam capazes de adaptarem-se a novas situações que podem surgir na sala de aula e planejar atividades educacionais que envolvam várias habilidades, tanto no processo de aprendizagem como no de avaliação (MIOTTO, 2010).

Assim é necessário investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação de todos os níveis. É importante apresentar referenciais teóricos que lhes permitam executar ações pedagógicas eficazes, tanto para os alunos que tem ou não NEE. O conhecimento de recursos diversificados ajuda a garantir o uso de estratégias adequadas para cada conteúdo e necessidade especial. Para tal, foram incluídos conteúdos curriculares obrigatórios (Língua Brasileira de Sinais) e optativos (disciplinas referentes aos tipos de deficiência) nos cursos de formação de professores (GOFFREDO, 1999).

Ensinar temas de Biologia Celular e Molecular (BC&M) é um grande desafio para os professores de Biologia, mesmo para as classes onde não há alunos com NEE. Esses são temas que necessitam de boa capacidade de abstração por parte dos alunos, dificultando a compreensão desses conceitos, inclusive por alunos sem NEE. Isso pode ser observado com os dados obtidos em entrevistas com alunos, as quais demonstram que muitos acabam o Ensino Médio com ideias espontâneas, muitas vezes sem sentido, sobre os conceitos básicos de BC&M (PEDRANCINI, CORAZZA-NUNES, GALUCH et al., 2007). A nossa própria experiência está de acordo com esses autores. Ensinar Imunologia para os estudantes do primeiro ano da área da saúde (Medicina, Veterinária e Farmácia dentre outros) é difícil devido às suas dificuldades de entendimento dos conceitos básicos que deveriam ter sido aprendidas durante o Ensino Médio (BARRETO, TEIXEIRA, 2013).

Como a vivência laboratorial, relativa à BC&M, da maioria dos professores do Ensino Médio é muito pequena, ocorrem, com frequência, dificuldades no

entendimento e na construção de modelos mentais adequados relativos, a estes conteúdos (BROWNING, LEHMAN, 1988; FRIEDRICHSEN, ABELL, PAREJA et al., 2009). Como resultado, os temas de BC&M costumam ser apresentados através de métodos de ensino tradicional, o que raramente ajuda os alunos a compreender a maioria desses temas, que são muito abstratos. Estabelece-se assim um ciclo vicioso: como com os professores, os alunos não criam um modelo mental adequado, memorizando os novos conceitos sem realizar a necessária mudança conceitual. Essa dificuldade se torna ainda maior quando se trata de alunos com NEE em que ainda se somam as dificuldades de comunicação. Uma abordagem para superar parcialmente essas dificuldades é o uso de modelos tridimensionais que facilitam a compreensão de vários tópicos, tanto para os alunos com deficiência visual e quanto para os videntes (ROTBAIN, MARBACH-AD, STAVY, 2006).

Embora diversas estratégias possam ser confeccionadas para ser utilizado pelos alunos cegos, o Thermoform é um dispositivo que produz materiais tácteis duráveis, e de fácil transporte pelo professor entre escolas e turmas uma vez que a placa de acetato é muito leve. A simplicidade deste aparelho é a sua maior característica. Com a utilização de material de uso corrente como papelão, miçangas, contas, etc, associada a alguma criatividade, é possível produzir materiais de alto e baixo-relevo que servem como modelos. Depois de preparado, o modelo é colocado no equipamento com uma folha de acetato sobreposta. Sob vácuo, a película de acetato é aquecida sobre o molde, fazendo com que assuma a forma e a textura do molde. Outra vantagem é a possibilidade da produção de múltiplas cópias do mesmo material (MANOEL, MÜLBERT, BITTENCOURT et al., 2006). Usando o filme em alto relevo sobreposto a matriz colorida, temos uma boa alternativa para os demais estudantes.

Assim o objetivo deste trabalho foi desenvolver um filme de acetato, moldado em alto relevo, a fim de facilitar a compreensão de estudantes, com e sem alterações visuais, sobre a estrutura da cadeia do DNA e RNA, as diferenças entre estas moléculas, como ocorre o processo de replicação sem perder informação ao longo de gerações e o processo de transcrição.

Materiais e métodos

Para a construção dos modelos, adaptamos a estratégia utilizada no Instituto Benjamin Constant para a construção de mapas táteis (MIOTTO, ALMEIDA, ARRUDA, 2011). Em resumo: 1) Planejar; 2) Determinar a escala; 3) Preparar a matriz/modelo; 4) Testar a matriz/modelo; 5) Produzir placas de alto relevo; 6) Testar o produto final; 7) Elaborar texto complementar em Braille.

Essa estratégia pode ser definida da seguinte forma:

Planejamento – definir para quem, o tipo de material que será confeccionado e como se desenvolverá o material idealizado;

Determinação da escala – determinar o tamanho do material e escala a ser utilizada de modo a permitir um conhecimento adequado daquilo que se quer ensinar;

Preparação da matriz – escolher as texturas para a produção da matriz que permitem a identificação de cada componente da estrutura bem como a estrutura como um todo;

Teste da matriz – solicitar uma pessoa com deficiência visual para testar a matriz para determinar se as texturas, as formas, e a legenda em braille estão adequadas (sensíveis ao tato) antes da produção das placas em relevo de acetato;

Produção – produzir placas de alto ou baixo relevo com a utilização do Thermoform;

Teste do produto final – testar o material prensado em acetato para determinar se as texturas e as formas continuam adequadas para aluno cego. Aplicar as placas com relevo sobre os desenhos coloridos que serviram de base para a criação das matrizes atendendo concomitantemente alunos de baixa visão e cegos;

Elaboração de texto complementar em braille – preparar e imprimir em fontes grandes (maior que 14) um texto complementar dos conteúdos teóricos e transcrever para a escrita em braille para atender o aluno com baixa visão e cego respectivamente.

Resultados e discussão

Embora muitos professores procurem formas e práticas alternativas para ensinar suas disciplinas para alunos que têm dificuldades para aprender, muitas vezes o fazem individualmente e nem sempre tornam as suas estratégias conhecidas, mesmo sendo eficazes e proporcionarem uma maior participação dos alunos, permitindo e/ou aumentando a sua aprendizagem. Observamos através de buscas nos bancos de dados específico que embora no Brasil, o número de publicações relatando propostas envolvendo modelos concretos e metodologias ativas tem crescido nos últimos anos, na sua maioria, estas publicações estão restritas aos anais de reuniões específicas de ensino de Biologia, tais como EREBio, SBENBio, ENECiencias. Neste trabalho, estamos apresentando um material que demonstrou eficiência para o ensino de Biologia Molecular para estudantes do Ensino Médio com e sem NEE.

A produção de recursos de ensino para deficientes visuais é de grande importância, uma vez que não podem utilizar os recursos que nos permitem observar e compreender temas biológicos que requerem uma grande quantidade de abstração, pois estão abaixo do limiar da visão humana. Assim torna-se importante a produção e o fornecimento de materiais, em especial o material tátil, pois são capazes de ajudar esses alunos no processo de aprendizagem (MANOEL, MÜLBERT, BITTENCOURT et al., 2006).

Para quem, com que material e estratégia?

Esta etapa foi determinada durante uma disciplina de Temas de Educação Inclusiva de um Programa de Pós-Graduação strictu sensu. Consideração as

dificuldades que muitos professores apresentam no preparo de aulas que envolvem aspectos da BC&M, o desafio foi preparar um material para ensinar este conteúdo para estudantes, videntes, com baixa visão e cegos. Como o nosso grupo de pesquisa possui uma máquina Thermoform, foi decidida a produção de placas de acetato em alto relevo.

O que ensinar e em que escala?

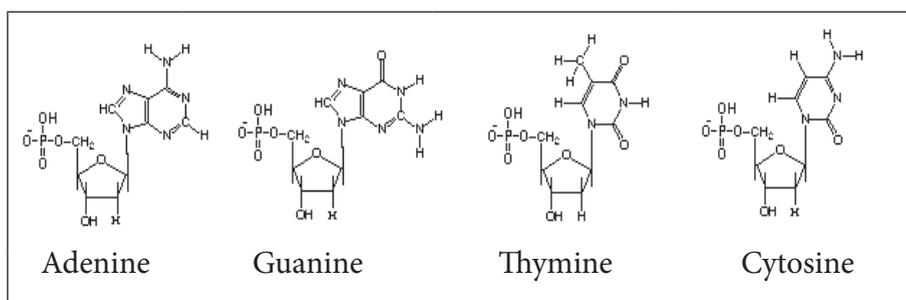
Com a estratégia em mãos, foi determinado o objetivo do trabalho: apresentar um modelo de DNA que permite compreender a replicação semiconservativa fora do contexto da célula. A escala do modelo teve como base dimensões que permitem o manuseio confortável por cegos. Observar o tamanho relativo entre as subunidades da molécula permitiu extrair as informações relevantes e alcançar os objetivos de aprendizagem específicos.

Com o objetivo de ajudar aqueles que não estão muito familiarizados com BC&M, apresentamos uma introdução sucinta da teoria, relativa ao modelo aqui proposto. Para aqueles que desejam obter mais informações, sugerimos a leitura de livros textos, tais como "The molecular Biology of Cell" (ALBERTS, JOHNSON, LEWIS et al., 2002) ou "Bioquímica" (BERG, TYMOCZKO, STRYER, 2002).

O material genético é organizado em cromossomas localizado no citoplasma de organismos procariontes (bactérias e archaea) e no núcleo celular e em organelas citoplasmáticas (mitocôndrias ou cloroplastos) dos seres eucarióticos (animais, plantas, fungos e protistas).

Os cromossomos são longos polímeros de DNA (ácido desoxirribonucleico) organizados na forma de dupla cadeia antiparalela. Os monômeros (blocos de construção) de DNA são denominados de nucleotídeos e são compostos por uma desoxirribose (uma pentose - anel com cinco carbonos - açúcar), um grupo fosfato e um de quatro bases nitrogenadas, (adenina (A), citosina (C), guanina (G) e timina (T)) (Figura 1). Durante a divisão celular ocorre a replicação (duplicação) dos cromossomos, proporcionando a cada nova célula um conjunto completo de cromossomos (LEWIN, 2001).

Figura 1: Estrutura molecular dos nucleotídeos



Fonte: (LEWIM, 2001).

Cada nucleotídeo se liga ao seguinte através de uma ligação fosfodiéster, entre o grupo fosfato do carbono 5 e o carbono 3 da pentose seguinte, criando uma espinha dorsal de açúcar/fosfato que apresenta uma direção (5'-3'). As duas fitas são antiparalelas, pois polimerizam em direções opostas uma à outra. A informação genética, ou código genético, é definida pela sequência de bases nitrogenadas ao longo da espinha dorsal que, por sua vez, define a sequência dos aminoácidos em cada proteína. Entre a leitura do código genético e a síntese de proteína existe ainda uma etapa intermediária, a transcrição do DNA em RNA (ácido ribonucléico). Como o DNA, o RNA também é uma longa cadeia de nucleotídeos. As diferenças estão na pentose (neste caso uma Ribose) e em uma base nitrogenada. Tal como o DNA, a molécula de RNA também é formada por quatro tipos de bases nitrogenadas, entretanto a timina do DNA é substituída pela base uracila no RNA (LEWIN, 2001).

Construção dos modelos

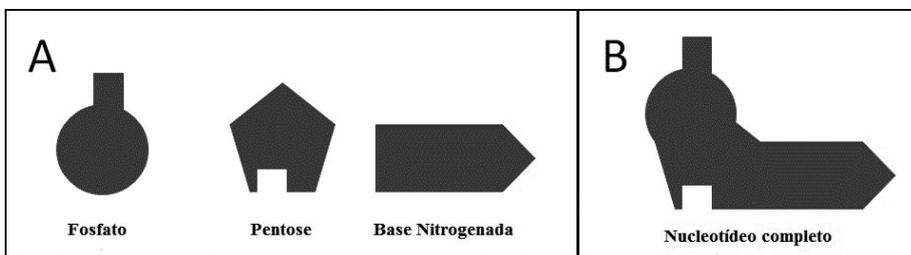
A aprendizagem, principalmente de alunos com baixo conhecimento específico é influenciada por três fatores quando se utilizam diagramas instrucionais: 1) objetivos de aprendizagem específicos; 2) forma como o diagrama revela informações relevantes; e 3) como os alunos interpretam o diagrama com base em seus conhecimentos prévios e percepção (DAVENPORT, YARON, KLAHR et al., 2008).

Com o objetivo instrucional específico de auxiliar alunos cegos a criar um modelo mental da estrutura do DNA, adaptamos um diagrama que é utilizado com sucesso em salas de aula regular para ensinar os alunos com visão. Os temas a serem explicados foram: a estrutura dos nucleotídeos, a complementaridade entre os nucleotídeos (A-T; C-G; A-U), a direção 5'-3' antiparalelas de cada cadeia polinucleotídica. Como proposto por Davenport, diagramas devem considerar o processamento cognitivo do aluno e proporcionar uma ponte entre o conhecimento prévio para o conhecimento alvo. No presente estudo, apesar dos alunos já terem estudado a replicação do DNA na classe normal, o modelo mental que conseguiram construir não era adequado.

Foram utilizadas ferramentas de desenho simples dentro de um editor de texto (Word-Microsoft®) (Figura 2: A) para construir as estruturas geométricas que representam as subunidades dos nucleotídeos - o radical fosfato, a pentose e a base nitrogenada (LEWIN, 2001). As formas escolhidas para cada subunidade são aquelas usadas pelo primeiro autor durante suas aulas do ensino médio, que envolvem a estrutura do DNA. A forma final do nucleotídeo foi obtida juntando-se todos os componentes individuais (formas geométricas) (Figura 2: B).

Figura 2: A – Representação individual de cada componente de um

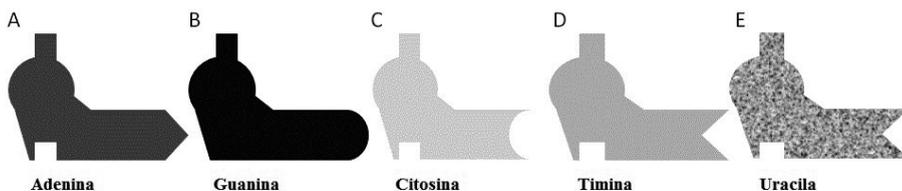
nucleotídeo (da esquerda para a direita, radical fosfato, pentose e base nitrogenada), B –Modelo de um nucleotídeo completo.



Fonte: Autoria própria.

Nosso modelo difere daquele proposto por Rotbain et al. (2006), uma vez que representamos a forma da pentose e uma proporção aproximada entre as subunidades do nucleotídeo. Um aspecto não contemplado no nosso modelo são ligações de hidrogênio entre os nucleotídeos que mantêm as duas fitas de DNA unidas. Este fato é destacado para os alunos durante a atividade. Considerando que a diferença entre os quatro tipos de nucleotídeos são as bases nitrogenadas e que há especificidade de ligação entre pares de nucleotídeos, foram concebidas dois pares de formas complementares. No nosso modelo, a timina (DNA) e a uracila (RNA) foram representadas com a mesma forma geométrica sendo diferenciadas por cor (vermelho e rosa, respectivamente) para estudantes com visão e textura para os alunos cegos (Figura 3).

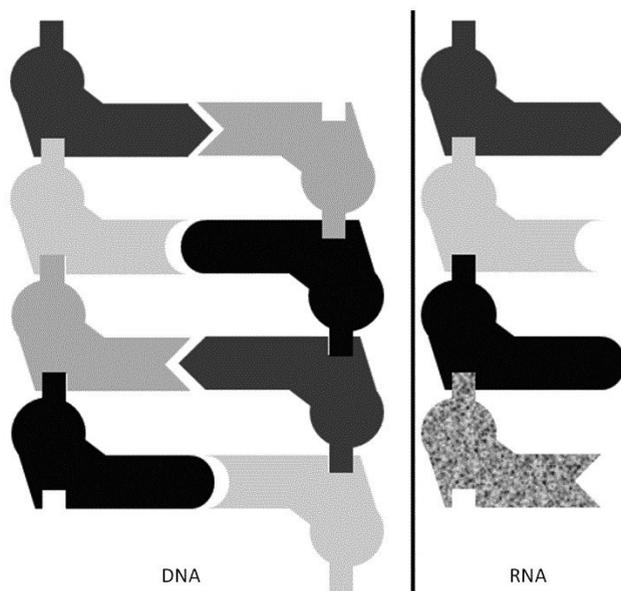
Figura 3: Representação dos diferentes nucleotídeos que formam o DNA (A-D) e RNA (E).



Fonte: Autoria própria.

Conforme os alunos montam as peças (nucleotídeos) é possível observar a formação da dupla cadeia do DNA reforçando a ideia de complementaridade entre as bases nitrogenadas e que os nucleotídeos formam cadeias estabelecendo conexões entre o radical fosfato e a pentose. (Figura 4: A). Este modelo também é adequado para mostrar a dinâmica da replicação do DNA, e o que acontece durante a transcrição para que seja obtida a molécula de RNA (Figura 4: B).

Figura 4: A – Representação da dupla fita polinucleotídica de DNA; B – Representação da fita simples polinucleotídica de RNA.

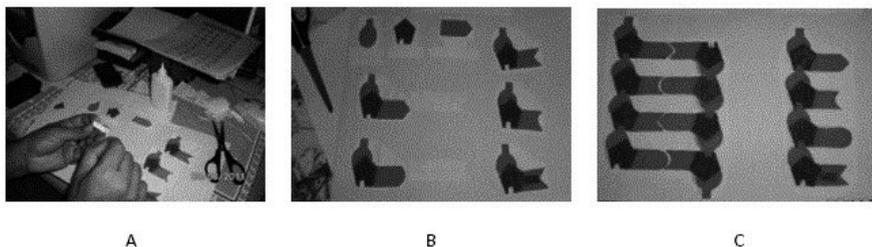


Fonte: Autoria própria.

A construção dos modelos para a matriz

Como o objetivo foi preparar formas de alto relevo foram testados materiais como EVA (Espuma Vinilica Acetinada) e papelão para preparar os moldes. O papelão foi mais eficaz devido à sua resistência ao calor do Thermoform, dureza e nitidez das bordas. Os modelos de nucleotídeos impressos em papel sulfite foram colados sobre o papelão e cortados (Figura 5). A pentose foi diferenciada de outras partes do nucleotídeo aplicando papel crepom canelado obtendo-se uma textura diferente (Figura 5: A). Esta estratégia foi também utilizada para distinguir a Uracila da Timina, que têm o mesmo formato (Figura 5: B).

Figura 5: A- Preparação das matrizes; B – Matriz com as subunidades do nucleotídeo (fosfato, pentose e base nitrogenada) e diferentes nucleotídeos; C – Representação da molécula de DNA e RNA.



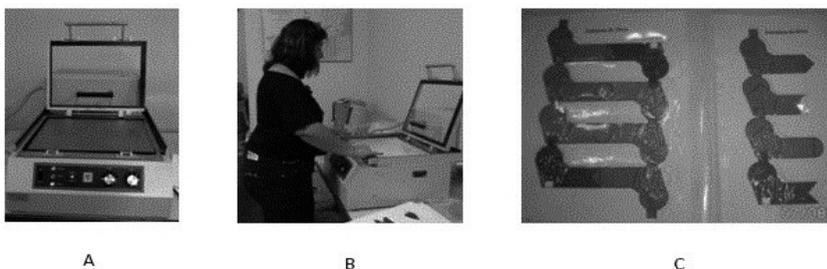
Fonte: Autoria própria.

Preparação das placas tácteis de alto relevo

As matrizes foram preparadas colando os diferentes modelos de moléculas em uma folha de papel A3 levando em consideração os passos necessários para explicar o processo de síntese do DNA e a transcrição. Assim, a primeira matriz foi preparada para ilustrar os componentes individuais do nucleotídeo; e a segunda, para ilustrar a complementaridade entre a A-T e G-C, a estrutura do DNA e do RNA, bem como a propriedade antiparalela da molécula de DNA (Figura 5). Todos os modelos foram legendados em Braille. Essas matrizes foram testadas por um aluno cego que já havia tido a aula com DNA para verificar se as diferenças ressaltadas entre os componentes do nucleotídeo, as formas das bases nitrogenadas e a estrutura das moléculas representadas eram perceptíveis ao tato. O aluno aprovou as matrizes.

Com as matrizes organizadas, passamos a produzir as placas tácteis de acetato em alto relevo representando as estruturas dos moldes, usando o Thermoform (Figura 6: A e B). Para estudantes com baixa visão, foram geradas versões impressas coloridas correspondentes às placas que foram utilizadas simultaneamente - o acetato sobre a impressão colorida (Figura 6: C). As legendas descritivas e os textos complementares, elaborados originalmente para os alunos com visão normal, foram adaptados e escritos em Braille e com fonte tamanho 16 para ser visível para alunos com baixa visão. A partir deste ponto o nosso material estava pronto para ser usado em sala de aula.

Figura 6: A- Aparelho Thermoform; B- Aplicação das matrizes no Thermoform; C- Placa de acetato em alto relevo com impressão colorida por baixo para estudantes com perda parcial ou total da visão.



Fonte: Autoria própria.

Teste do modelo por uma pessoa deficiente visual

As placas de acetato em alto relevo foram levadas para uma escola do bairro, onde existe uma classe de apoio para os alunos com NEE. Nosso objetivo era que esses alunos pudessem testar a adequação do material proposto. Para isso, deveriam levar em conta o tamanho e nitidez das bordas dos objetos em alto relevo, a distância entre os objetos, e a facilidade na interpretação do objeto. Após aprovação das placas táteis, foram testados os aspectos educacionais. Para isto foi ministrado uma aula sobre a síntese do DNA, a replicação e transcrição. Os alunos informaram que as placas os ajudaram a compreender os aspectos teóricos dados durante a aula, validando o material didático produzido.

Considerações finais

A plena inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola representa um aprimoramento do movimento de integração social, já adotado pela nossa sociedade. No entanto, este movimento ainda necessita de ajustes para que as pessoas com alguma deficiência possam participar plenamente no processo educativo desenvolvido nas escolas regulares. Baseado no princípio de que o respeito à diversidade deve ser sempre procurado, é necessária uma reestruturação do sistema educacional, com mudanças estruturais, para proporcionar um espaço democrático e eficiente, onde os alunos podem estudar sem distinção (ALVES, 2006). Assim, a escola inclusiva, em uma perspectiva promissora, busca o realinhamento do currículo, propondo novas abordagens do cotidiano escolar (Ibid.).

Atividades educacionais, entre elas aquelas especialmente concebidas para a inclusão de alunos com NEE, têm como objetivo: facilitar o aprendizado do conteúdo programático, desenvolver novas habilidades e aprender a lidar com as diferenças entre as experiências vividas na escola e fora dela (OLIVEIRA, 2006).

Difundir, para professores em atividade e em formação, a ideia de que trabalhar com experimentos de baixo custo é possível, é uma necessidade para um sistema de escola inclusiva seja para alunos com ou sem NEE. Estudiosos das áreas de (S)ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), defendem que estratégias educativas *hands-on* e *minds-on*, auxiliadas por experimentos e técnicas facilitam na transposição do conhecimento acadêmico para fatos do cotidiano do aluno, de uma forma que o conteúdo se torne compreensível (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Ainda que leis, garantindo a igualdade de oportunidades na escola, no trabalho e na comunidade, tenham sido publicados na maioria dos países, lidar com crianças com NEE não é um objetivo recorrente da maioria dos programas educacionais. Muitas vezes as crianças com NEE são incapazes de participar plenamente dos programas propostos e, como resultado, poucos são os representantes que participam nos campos STEM (DO-IT, 2006). Assim,

o objetivo do nosso trabalho - preparar e utilizar um modelo tridimensional de DNA - é permitir o entendimento de um conteúdo abstrato para alunos com ou sem deficiência visual uma vez que a atividade pode ser usada em qualquer classe de estudantes, por ser tátil (formas e texturas) e visual (cor e forma).

Com frequência observamos que a ideia da igualdade para todos “*one-size-fits-all*” domina as discussões no ambiente educacional, inclusive para as NEE. Vemos frequentemente que as estratégias de ensino são ajustadas independente da diversidade da classe e/ou da deficiência, seja ela física, sensorial, de aprendizagem, ou cognitiva. Na verdade, os alunos com NEE têm uma variedade igual ou maior de preferências e necessidades de qualquer outra pessoa. As Publicações do DO-IT (*Disabilities, Opportunities, Internetworking and Technology*)¹ exemplificam ajustes necessários para alunos com NEE, em aulas de matemática e ciências.

Assim, sabendo que cada turma, independente de ter alunos com NEE, precisa de estratégias educacionais específicas, para onde devemos ir a partir daqui? Como devemos proceder para alcançar este objetivo? O DO-IT desenvolveu um Perfil de Habilidades do estudante para a criação de adaptações eficazes em aulas de ciências e matemática composto de quatro etapas, que pode ser usado por qualquer professor: “O que é que a tarefa ou atribuição exige”; “Que habilidades físicas, sensoriais e cognitivas são necessárias”; “Quais são os componentes da tarefa que requerem adaptação”; “Quais opções de adaptação que existem?”.

A primeira etapa envolve quebrar todos os componentes do experimento, seção ou exercício, com foco no resultado global do projeto a fim de acomodar os alunos com necessidades específicas. É importante refletir sobre a configuração ferramentas, competências e tarefas específicas, que são necessárias em cada etapa e, assim, determinar como incluir efetivamente os alunos com NEE. Na segunda etapa, a tarefa importante é combinar as habilidades necessárias para concluir com êxito o projeto e as habilidades que os alunos com NEE possuem para aprender a contornar as limitações impostas pela deficiência. O foco do passo três é determinar a adaptação que pode ser necessária ou como a experiência de aprendizagem pode ser alterada, de forma a torná-la mais acessível. Determinar o nível de dificuldade do projeto permite fazer uma melhor acomodação para criar um ambiente inclusivo para um aluno com deficiência. Nesta etapa é muito importante consultar os alunos para determinar o que eles percebem como sendo aspectos importantes do projeto e definir quais as suas necessidades específicas de adaptação ou assistência. A última etapa, que consiste em identificar os recursos disponíveis, e quais ainda são necessários para fornecer a adaptação necessária pode ser derivada do estudante ou de outros profissionais especializados no conteúdo do projeto e que podem ser chamados a contribuir. Em alguns casos, uma boa alternativa é estimular o

¹ (<http://www.washington.edu/doiit/Brochures/>).

trabalho em grupo em que é atribuída a tarefa que cada estudante é capaz de realizar (DO-IT, 2006).

Acreditamos, portanto, que, embora as acomodações sejam únicas para o indivíduo, o material aqui proposto é uma boa estratégia. Ambos, os estudantes que enxergam e aqueles com deficiências visuais, aprovaram este material, informando que a aprendizagem dos conteúdos de Biologia Celular foi facilitada, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Referências

- ALBERTS, B. et al. **Molecular biology of the cell**. 4th. New York: Garland Science, 2002.
- ALVES, D. D. O. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Ed.). **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2006. p. 15-26.
- BARRETO, C. M. B.; TEIXEIRA, G. A. P. B. Concepções prévias de universitários sobre o sistema imunológico. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Paraná, v. 6, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2013.
- BERG, J. M.; TYMOCZKO, J. L.; STRYER, L. **Biochemistry**. 5th edition. New York: W H Freeman, 2002.
- BIANCHINI, J. A.; CAVAZOS, L. M.; HELMS, J. V. From professional lives to inclusive practice: science teachers and scientists' views of gender and ethnicity in science education. **Journal of Research in Science Teaching**. USA, v. 37, n. 6, p. 511-547, ago. 2000.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.
- BROWNING, M. E.; LEHMAN, J. D. Identification of student misconceptions in genetics problem solving via computer program. **Journal of Research in Science Teaching**. USA, v. 25, n. 9, p. 747-761, dec. 1988.
- CARVALHO, E. N. S. de. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEED (Ed.). **Salto para o futuro: tendências atuais**. Brasília: MEC, 1999. p. 51-58.
- DAVENPORT, J. L. et al. When do diagrams enhance learning? A framework for designing relevant representations. In: PROCEEDINGS OF THE 8TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE LEARNING SCIENCES, 8, 2008, Utrecht, The Netherlands. **Anais...Utrecht, The Netherlands: International Society of the Learning Sciences**, 2008 p. 191-198.
- DO-IT. The Winning equation: access + attitude = success in math and science. **DO-IT - Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology**, Washington, 2006. Disponível em: <<http://www.washington.edu/doi/Brochures/Academics/winmathsci.html>>. Acesso em: 18 out. 2012.
- EDLER CARVALHO, R. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: SECRETARIA

DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEED (Ed.). **Salto para o futuro: tendências atuais**. Brasília: MEC, 1999, p. 35-44.

FIGUEIREDO, R. V.; ROSA, D. E. G. E. S.; CAMILO, V. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

FRIEDRICHSEN, P. J. et al. Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. **Journal of Research in Science Teaching**. USA, v. 46, n. 4, p. 357-383, apr. 2009.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direito de todos os brasileiros. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEED (Ed.). **Salto para o futuro: tendências atuais**. Brasília: MEC, 1999, p. 67-72.

LEWIN, B. **Genes VII**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

LIPSKY, D. K.; GARTNER, A. Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. **Harvard Educational Review**. Massachusetts, v. 66, n. 4, p. 35, dec. 1996.

MANOEL, V. A. et al. Recursos didáticos e tecnológicos da educação especial aplicados a EAD. In: 4º SEMINÁRIO NACIONAL DA ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Brasileira de Educação à Distância, 2006, p. 1-10.

MATURANA, H. R. Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. **The Irish Journal of Psychology**, Ireland, v. 9, n. 1, p. 25-82, jan./may. 1988.

MIOTTO, A. C. F. As práticas curriculares no contexto da sala de aula inclusiva: avanços e impasses na inclusão dos educandos com deficiência visual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 34-49, maio 2010.

_____; ALMEIDA, D. C. S.; ARRUDA, L. M. S. Prática de ensino de geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área de deficiência visual. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 48 p. 1-12, abr. 2011.

OLIVEIRA, M. M. B. C. Ampliando o olhar sobre as diferenças através de práticas educacionais inclusivas. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Ed.). **Experiências educacionais inclusivas - Programa de Educação Inclusiva- direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2006. p. 131-138.

PEDRANCINI, V. D. et al. Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 6, n. 2, p. 299-309. , maio/ago. 2007.

REA, P. J.; MCLAUGHLIN, V. L.; WALTHER-THOMAS, C. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. **Council for Exceptional Children**, Virginia - USA, v. 68, n. 2, p. 203-223, dec. 2002.

RIBEIRO, L. H. N.; OLIVEIRA, A. L. Experimento de baixo custo no ensino de absorção de calor sob a perspectiva inclusiva. In: XIX SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF, 9, 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: Sociedade Brasileira de Física (SBF), 2011, p. 1-6.

ROTBAIN, Y.; MARBACH-AD, G.; STAVY, R. Effect of bead and illustrations models on high school students' achievement in molecular genetics. **Journal of Research in Science Teaching**. USA, v. 43, n. 5, p. 500-529, may 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Unesco. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

Para fazer jus ao atual quadro do perfil discente e dar continuidade ao processo de democratização das Universidades brasileiras, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assistência Estudantil sugere ao país um grande esforço na institucionalização e ampliação das políticas de assistência estudantil.

Marcus Vinicius Sandoval Paixão
Sival Roque Torezani
Silvia Maria Melo Gonçalves
Marcello Bozetti

A percepção de discentes do IFES – Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil

The perception of students, IFES – Santa Teresa Campus on student assistance

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.2575>

MARCUS VINICIUS SANDOVAL PAIXÃO*
SIVAL ROQUE TOREZANI**
SILVIA MARIA MELO GONÇALVES***
MARCELLO BOZETTI****

Resumo

Objetivou-se compreender como a assistência estudantil ocorre no IFES Campus Santa Teresa, ES Para atingir-se o objetivo, utilizou-se como metodologia a pesquisa avaliativa e qualitativa que compreende uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa para acessar a concepção, o desenho, a implementação e as utilidades da assistência estudantil no Campus. Os sujeitos foram alunos da Graduação em Agronomia, beneficiários do programa de Assistência Estudantil, alimentação e moradia. Os dados foram obtidos a partir de questionários com perguntas abertas. A análise foi realizada tendo a pesquisa avaliativa como perspectiva. Destacamos a eficácia dos programas de assistência estudantil do Campus, tendo em vista que a maioria das respostas não apresentou fragilidade. Ouvir os beneficiários do programa trouxe à tona a importância de divulgar para a comunidade informações como correção anual dos valores, desburocratização do processo, informatização das inscrições e dos controles dos programas

* Doutor em Educação; Professor de metodologia da pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Santa Teresa, ES, Brasil; Email: mvspaixao@bol.com.br

** Mestre em educação; Departamento de educação, área de atendimento ao educando do IFES, Campus Santa Teresa, ES, Brasil; Email: sivalrt@ifes.edu.br

*** Doutora em Psicologia; Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, RJ, Brasil; Email: sivalrt@ifes.edu.br

**** Mestre em Administração; Professor do IFES, Campus Santa Teresa, ES, Brasil; Email: mabozetti@yahoo.com.br

disponíveis para a população. A maior parte dos estudantes apontou como fragilidade as ações internas da assistência estudantil para a comunidade.

Palavras-chave: Programas sociais. Pesquisa avaliativa. Aluno.

Abstract

This study aims to understand how the student assistance has been given in the IFES campus in Santa Teresa, Espírito Santo. To achieve this overall goal, it was used as evaluative research methodology, a type of qualitative research comprising a systematic application of research procedures to access the conception, design, implementation and utility of the social programs assistance occurring in IFES. The research subjects are students of the technical course and graduation, that are the beneficiaries of the Student Assistance programs. To get the data, questionnaires with open questions were applied to the students. Data analysis was performed with the evaluative research as perspective. As a result of this study, we can highlight the effectiveness of student assistance programs in the IFES campus of Santa Teresa, given that most of the answers did not represent weakness. However, the voice of the beneficiaries of this program brought to light the importance of disclosing more for the community about the programs available to the public, since most of the students appointed as fragility the internal actions of the student assistance for the community.

Keywords: Social programs. Evaluative research. Student.

Introdução

Este artigo traz à tona a Assistência Estudantil no IFES Campus Santa Teresa, inserido no interior do Estado do Espírito Santo. A Assistência Estudantil será aqui abordada a partir do olhar daqueles que mais necessitam desse recurso: os próprios discentes. A partir do olhar desses sujeitos, conseguimos analisar como tem se dado esses programas de assistência no IFES e planejar melhores ações destinadas a uma melhor inserção desses alunos na referida instituição.

Para fazer jus ao atual quadro do perfil discente e dar continuidade ao processo de democratização das Universidades brasileiras, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assistência Estudantil sugere ao país um grande esforço na institucionalização e ampliação das políticas de assistência estudantil. As novas demandas exigem, com urgência, a transformação do Decreto 7.234/2010 (PNAES) em política de Estado, isto é, em lei federal, produzindo a estabilidade institucional necessária. Exigem também o incremento regular dos recursos financeiros e das equipes de servidores na proporção do perfil de nossas IFES. De todos os estrangulamentos vividos, cremos que a superação destes nos permitiria produzir uma ação compatível com o

desafio e contribuir com a permanência daqueles e daquelas cujos destinos as vulnerabilidades insistem em reduzir seus direitos. Isto posto, para deixar claro, entendemos que para que a educação seja um direito de todos e todas, a assistência estudantil também deve sê-lo (Leonardo Barbosa e Silva Coordenador nacional do FONAPRACE-2014).

Com efeito, o desafio da permanência de 66,19% dos (as) discentes, dentre esses com mais de 81% com renda per capita de até um salário mínimo, somente pode ser enfrentado a partir do compromisso com a disponibilidade orçamentária proporcional. Hoje sabemos que os recursos destinados ao PNAES, muito embora historicamente crescentes, ainda são insuficientes para o atendimento de toda a demanda, implicando em evasão. A referida proporcionalidade na disponibilidade orçamentária deve levar em consideração também a desigualdade regional, que pesa de forma especial sobre duas regiões do país. Portanto, a matriz de distribuição de recursos orçamentários requer revisão, respondendo proporcionalmente à nova realidade (CEPES/IEUFU, 2014).

Nesse contexto, é importante dizer que no

Plano Nacional de Educação, o ser humano é visto como ser ativo, crítico, produtor e produto da cultura, da história e da sociedade em que vive. Para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania. Tal escola se opõe àquela que vincula a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes, como intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores, como intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos. Nessa dimensão a escola se redefine como o espaço demográfico de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho (ALVES, 2002).

Para a autora (ALVES, 2002), tal concepção concebe os indivíduos como sujeitos de direitos sociais e aponta que a formação tem por objetivo proporcionar sempre movimentos crescentes de formação cidadã e de emancipação do sujeito social. Dentro deste contexto, a escola tem como preceito organizar a cultura e a sociedade no intuito de minimizar as contradições nela existentes, proporcionando a formação de agentes culturais mobilizadores que têm na educação um instrumento de luta pela garantia e ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania.

E nesse rol de mecanismos que buscam garantir e ampliar os direitos dos sujeitos sociais,

A assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico. Ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem condições de saúde, acesso aos instrumentais didáticos pedagógicos necessários à formação de profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento, acompanhamento às necessidades educativas especiais, bem como o provimento dos recursos mínimos a sua sobrevivência, como moradia, alimentação, vestuário, transporte e recursos financeiros (ALVES, 2002).

Diante do exposto, questionamo-nos como vem se dando a Assistência Estudantil no IFES Campus Santa Teresa, como vem sendo entendida e vivenciada pelos discentes do Curso de Agronomia do IFES Campus Santa Teresa. Esses sujeitos estão interpretando a Assistência Estudantil a partir do direito ou da mera concessão de benefícios?

Sob tal perspectiva, este estudo tem como objetivo geral investigar a percepção dos discentes beneficiados do Curso de Agronomia do IFES Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil no que se refere à permanência e ao desempenho acadêmico, a fim de analisar a funcionalidade da referida política no cenário educacional do curso. Como objetivos específicos, buscamos: analisar como os programas da assistência estudantil têm atuado na trajetória acadêmica dos discentes do Curso de Agronomia do IFES Campus Santa Teresa; traçar o perfil socioeconômico dos discentes do curso de Agronomia ofertado pelo IFES Campus Santa Teresa; delinear os efeitos da assistência estudantil na vida acadêmica dos discentes do curso de Agronomia ofertado pelo IFES Campus Santa Teresa.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade e pela possibilidade de se discutir o compromisso social do IFES Campus Santa Teresa, a partir do estudo da Assistência Estudantil prestada aos discentes do Curso de Agronomia, que é integral. Por ser um curso integral, dificulta os discentes a terem uma fonte de renda para suprir os seus gastos com livros, cópias de materiais, passagens, dentre outras necessidades. Daí a necessidade de se ter programas estudantis assistenciais para essa parcela de estudantes.

Esse estudo objetiva investigar como tem sido realizada essa assistência de maneira a prover a permanência desses no ensino superior público, oferecendo-lhes condições materiais e imateriais que garantam o seu processo de formação acadêmica e profissional.

Por termos um conhecimento prévio da legislação que implanta e implementa a Assistência Estudantil, bem como do processo de seleção de candidatos, propomos conhecer tal política a partir de seus sujeitos de direito: os próprios alunos. Sob esse prisma podemos entender melhor, analisar e discutir os desafios e as possibilidades que os programas proporcionam na vida acadêmica dos estudantes beneficiários.

Este trabalho também se legitima a partir dos dados e informações levantadas acerca da produção de conhecimento sobre a temática, pois ao propor a realização desta pesquisa, levantamos dados e informações que subsidiassem a produção de conhecimento nessa área específica. Para tanto utilizamos, além de um levantamento bibliográfico a respeito da temática abordada, consultas em sites de universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que oferecem serviços de atenção aos estudantes. Sendo assim, foi possível evidenciar que esse é um tema pouco pesquisado apesar da importância que representa para os estudantes das escolas públicas de ensino superior no Brasil.

É importante antever que a realização desse trabalho no IFES Campus Santa Teresa é de grande relevância, porque fornece pistas para se melhorar esse atendimento nessa instituição. Além disso, essa pesquisa a nível do Estado do Espírito Santo é inédita. Em pesquisa junto ao Banco de teses e dissertações da Capes, encontramos somente quatro dissertações de mestrado que abordam essa temática, mas nenhuma no Estado do Espírito Santo. As dissertações encontradas foram as seguintes:

- “O programa nacional de assistência estudantil (pnaes) e sua contribuição para a efetivação do direito de acesso e permanência à/na universidade: o caso da UFPB” é uma dissertação de mestrado acadêmico em serviço social de Suellem Dantas Mariz. Foi defendida no ano de 2012 na Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa.
- “A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária: estudo sobre o programa de moradia universitária na Universidade Federal do Ceará UFC” é uma dissertação de mestrado acadêmico em educação de Mônica Josiane Coelho. Foi defendida no ano de 2012 na Universidade Federal do Ceará.
- “A política de assistência estudantil no contexto de expansão do ensino superior: as particularidades da pós-graduação na UFRN” é uma dissertação de mestrado acadêmico em serviço social de Maria Lucia da Silva. Foi defendida no ano de 2012 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- “A assistência ao estudante nas IFES em contexto brasileiro: o programa saudavelmente da Procom-UFG” é uma dissertação de mestrado acadêmico em serviço social de Lila de Fátima de Carvalho Ramos. Foi defendida no ano de 2012 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

As dissertações elencadas anteriormente representam produções importantes para o cenário nacional por trazer à tona a assistência estudantil. No entanto nenhuma delas foi desenvolvida no Espírito Santo e apenas uma delas fala sobre esses programas inseridos nas IFES. Esses dados desvelam que os estudos sobre essa temática são incipientes, tendo em vista a importância desses programas para os sujeitos beneficiários. Nesse contexto, ressalta-se o ineditismo dessa pesquisa e a provável contribuição que representará para o cenário nacional e, principalmente, para o Estado do Espírito Santo.

Procedimentos metodológicos

A assistência estudantil, por meio de Programas e Projetos, precisa abarcar ações que atendam a todos os estudantes em suas especificidades enquanto sujeitos em formação, especificidades essas relacionadas à questão de gênero, étnica, geracional e econômica. Assim sendo, depreende-se que uma Política de Assistência ao Estudante deva estar integrada ao desenvolvimento pedagógico e ao exercício pleno da cidadania, transformando-a, efetivamente, em política institucional a serviço da coletividade.

Nesse caminho, para melhor compreendermos a política de assistência estudantil e atingirmos os objetivos pretendidos, propomos para a realização deste trabalho uma abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (1998), os estudos qualitativos respondem a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser apenas quantificado. Para Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Tal proposição deve-se ao fato de que pretendemos com esse estudo entender a percepção dos discentes do Curso de Agronomia do IFES Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil.

Como perspectiva de estudo, trazemos a pesquisa avaliativa, traduzindo o termo *Evaluation Research* usado na literatura anglo-americana, que visa reunir evidências válidas e confiáveis sobre a maneira e o grau em que um conjunto de atividades específicas produz resultados e efeitos concretos (RUTHMAN, 1977). Segundo Martín (1985), a pesquisa avaliativa pode ser considerada uma avaliação de programas, definindo-a como a reunião de informações sobre o funcionamento, os efeitos e consequências de um programa. Ambas as definições remetem à produção de informações e evidências sobre como o programa sob avaliação está sendo desenvolvido, se está atingindo os seus objetivos, a que resultados se está chegando, qual tem sido o seu desempenho e que mudanças está produzindo no seu contexto.

Corroboramos ainda com esse conceito o estudo realizado por Silva (2008), que nos apresenta a uma reflexão sobre a utilização da pesquisa avaliativa em avaliações de políticas e programas sociais,

entende a avaliação como uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas

ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ações, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento (AGUILAR; ANDEREGG, 1994, p. 31 apud SILVA, 2008, p. 43).

Ainda de acordo com Silva (2008), a pesquisa avaliativa é uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa para acessar a concepção, o desenho, a implementação e as utilidades de programas sociais de intervenção. Desse modo, os avaliadores se utilizam de metodologias de pesquisa social para julgar e aperfeiçoar, mediante as quais políticas e programas sociais são conduzidos desde o estágio inicial de sua definição, elaboração e implementação, além de permitir distinguir programas efetivos e ineficientes.

De acordo com Michel (2009, p. 64), coletar dados é observar a vida real e os procedimentos “são instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados. [...] essenciais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa”. Portanto, com a finalidade de obter informações suficientes ao desenvolvimento do estudo e atingir os objetivos e questões que foram propostos para esta pesquisa, utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental e questionário aberto.

A análise documental foi realizada a partir dos documentos que tratam da implantação e implementação da Política de Assistência Estudantil, com vistas a fundamentar e operacionalizar a aplicação dos questionários.

Marconi e Lakatos (2013, p. 86) citam que o questionário “é um instrumento de coletas de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Como toda técnica de pesquisa, o questionário também traz suas vantagens e desvantagens, das quais destacamos a partir de Marconi e Lakatos (2013, p. 86-87) as seguintes vantagens:

[...] economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

E como desvantagens (Ibid.):

[...] impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra e exige um universo mais homogêneo.

Mesmo com os inconvenientes apresentados pelas perguntas abertas, optamos utilizá-las porque “possibilita investigações mais profundas e precisas” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 89) e também por entendermos que tais inconvenientes referem-se ao processo de tabulação, tratamento estatístico e interpretação que se torna mais cansativa e demorada. Salientamos que a eleição de tal tipo de pergunta nos oportunizará uma análise mais qualitativa das informações, possibilitando uma melhor compreensão dos dados apresentados, pois permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões (Ibid.).

Para analisar as informações obtidas durante a realização da pesquisa, tomaremos Bardin (2011, p. 145-146) como referência,

[...] análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de interferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada [...]. A análise qualitativa, que é maleável no seu funcionamento, deve ser também maleável na sua utilização dos seus índices. As manifestações da mesma realidade pela comunicação podem modificar-se rapidamente, em particular na propaganda ou na psicoterapia, em que condições de produção, por vezes, se transformam bruscamente. Em outras palavras, os índices são instáveis e uma resistência a mudança por parte do analista será tanto mais nefasta quanto ao procedimento qualitativo funda a sua interpretação em elementos escassos [...]. Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual.

Para a realização dessa pesquisa, trazemos como nossos sujeitos alunos regularmente matriculados do Curso de Agronomia contemplados na Política de Assistência Estudantil (PAE) do Ifes-Campus Santa Teresa, nos Programas de Auxílio Moradia e Auxílio Alimentação. Tais programas buscam contribuir com a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes, bem como proporcionar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Desse modo, objetiva-se prevenir e minimizar a reprovação e a evasão escolar.

Os estudantes selecionados como sujeitos dessa pesquisa são os contemplados com os auxílios alimentação e/ou moradia, desde a implantação do Curso de Agronomia no Campus, delimitando entre estes um contingente em torno de 05 (cinco) alunos por período dentre os matriculados no Curso, em um universo total de 10 (dez) períodos e 100 (cem) sujeitos de pesquisa. O critério adotado pauta-se nos parâmetros de que os estudantes beneficiados usufruem do benefício como sendo o marco primordial para sua manutenção no referido Curso. Outra justificativa para se utilizar essa amostragem de alunos é a necessidade de analisar os efeitos dos programas mencionados desde sua implantação até o presente momento, ou seja, desde alunos que recebam os programas há 5 anos (data de início da primeira turma) até os que os recebem pela primeira vez.

Para obtermos os dados, foram aplicados questionários aos alunos. Dos 100 questionários aplicados, apenas 29 foram respondidos. Trabalhamos, nesse sentido, com esse quantitativo. O questionário intitulou-se: Os efeitos da assistência estudantil no desempenho acadêmico (Alimentação e Moradia). Esse contemplou a aplicabilidade da Política de Assistência Estudantil e os resultados em que os Estudantes obtêm quanto sua eficiência.

Análise e discussão dos resultados

A partir do estudo desenvolvido e das percepções obtidas a partir da fala dos alunos acerca das políticas de assistência estudantil no IFES- Campus Santa Teresa, cabe salientar algumas tecituras.

Para realização da pesquisa, ouvimos as vozes dos nossos alunos regularmente matriculados do Curso de Agronomia contemplados na Política de Assistência Estudantil (PAE) do Ifes-Campus Santa Teresa, nos Programas de Auxílio Moradia e Auxílio Alimentação. Tais programas buscam contribuir com a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes.

A partir da fala desses alunos que puderam/quiseram contribuir para esse estudo, podem-se salientar alguns entrelaçamentos. Um ponto a ser considerado é que as respostas dos nossos alunos aos questionários contribuem, de maneira exitosa, para a melhoria da assistência estudantil no IFES campus Santa Teresa. Nesse sentido, aqueles alunos que não participaram dessa pesquisa certamente não tiveram essa visão sobre o processo.

Observamos que nas questões que dizem respeito aos dados socioeconômicos e pessoais dos estudantes, todos são maiores de 18 anos, 20 do sexo masculino, 19 do sexo feminino e todos originados do Estado do Espírito Santo. São moradores oriundos na maioria da zona rural, todos com renda per capita média de até 1,5 salário mínimos, componentes familiares de 4 a 7 membros, sendo que a maior parte possui residência própria. É importante dizer que os entrevistados beneficiados pertencem a períodos diversos do Curso de Agronomia.

Com relação à dimensão que trata das políticas de atendimento

aos discentes, somente os discentes dos cursos técnicos apontaram a disponibilidade dos professores para atendimento extraclasse como uma fragilidade. Os alunos de graduação estão satisfeitos com o atendimento realizado pelos professores.

Quanto às questões que se referem à dimensão da comunicação com a sociedade, observa-se que os discentes dos cursos técnicos e da graduação apontaram como insuficiente, sinalizando ausência de divulgação e de integração das ações que acontecem na instituição para com a comunidade externa. Esse é um ponto relevante para discussão, porque mostra uma fragilidade do programa.

No que tange à avaliação das políticas acadêmicas realizadas na instituição, essas, em geral, são tidas como satisfatórias, contudo, destacam-se algumas fragilidades com relação a algumas questões e que sinalizam déficits a serem reconduzidos de uma forma diferente pela equipe gestora do programa na instituição.

Observa-se que, nas questões que dizem respeito aos benefícios recebidos pelos estudantes, analisamos os dados observando as respostas dos estudantes no que tange ao ensino, pesquisa e extensão. Nessas questões observamos que se atingiu uma média considerável que não representa fragilidade.

Cabe destacar que a questão “O que você não mudaria no programa” foi apontada como potencialidade pelos técnicos administrativos em educação, tendo em vista o índice de respostas positivas. Ressalta-se que um índice significativo de respostas NS (não sei) foi atribuído a esse grupo de questões. Essa ocorrência deve ser analisada com maior cautela porque os beneficiários desses programas devem conhecer mais e se sentir mais pertencentes à assistência estudantil.

Com relação à dimensão que trata das políticas de atendimento aos discentes, algumas questões foram avaliadas negativamente e representam fragilidade. Tal fato merece destaque porque o objetivo central do programa é atender melhor ao discente que necessita desse auxílio/programa.

A questão que trata dos programas de Assistência estudantil foi apontada pelas categorias respondentes como potencialidade alcançando média geral superior a 4 (quatro). O atendimento/atuação da gestão pedagógica do *campus* foi apontado como fragilidade pelos docentes, mas obteve média geral superior a 3 (três). Nesse grupo de questões, a média geral de respostas NS (não sei) foi significativa em algumas questões, fato que deve ser analisado pela equipe gestora. Esse dado, como já disse anteriormente, desvela desconhecimento por parte dos discentes e deve ser analisado com cuidado pelos gestores para planejar ações que busquem ampliar o conhecimento desses alunos sobre os programas assistenciais.

É importante destacar que as questões que se referem à dimensão da comunicação com a sociedade, foram apontadas como fragilidade na média por ambas as categorias respondentes nos segmentos servidores e docentes.

Tais constatações sinalizam ausência de divulgação e de integração das

ações que acontecem na instituição para com a comunidade externa, o que requer um olhar mais profundo sobre os gestores da assistência estudantil no Ifes campus Santa Teresa.

Observamos que, na avaliação do segmento servidores, as políticas acadêmicas realizadas na instituição são tidas como satisfatórias na média geral e na categoria técnico administrativo em educação, contudo, destaca-se a média insatisfatória atribuída pela categoria docente, apontando o referido eixo como fragilidade.

Considerações finais

Existe a necessidade de o Ifes campus Santa Teresa estabelecer ações que visem uma maior divulgação e integração de ações que acontecem na instituição para com a comunidade externa. De acordo com a pesquisa realizada com os discentes, esse aspecto foi apontado como fragilidade, nesse contexto, cabe à instituição criar algumas medidas, como palestras, para a comunidade entender que a assistência estudantil pode garantir a permanência dos alunos, com fragilidade no âmbito financeiro, nessa instituição.

Cabe ressaltar a importância desse estudo para o IFES-Campus Santa Teresa avaliar as próprias ações desenvolvidas no âmbito dos programas de assistência estudantil a partir do olhar dos próprios discentes beneficiados. Além dos benefícios pressupostos para a instituição, bem como para os discentes da instituição, essa pesquisa é importante para se discutir mais sobre a assistência estudantil a âmbito Nacional e Estadual. Espera-se que esse trabalho sirva de base e de incentivo para próximos estudos que tragam a assistência estudantil vista a partir do olhar dos mais interessados nela: os próprios alunos.

Referências

ALVES, Jolinda de Moaes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em revista**, Londrina, PR, v. 5, n. 1, s.p., jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BANCO DE TESES DA CAPES. **Banco de teses**, s. d. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CEPES/IEUFU – Centro de Pesquisa Econômico-Sociais/Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia. IV Pesquisa do Perfil do Graduando da IFES – 2014 – FONAPRACE, 2014.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Pesquisa amostral do perfil socioeconômico e cultural dos**

estudantes de graduação das IFES brasileiras, 1997.

_____. 20 anos – 1987-2007. **Prace UFOP**. 2007, Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/LIVRO%20FONAPRACE%2020%20ANOS.PDF>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTIN, A. F. La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 29, p. 12-14, ene./mar. 1985.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. Saúde e ambiente no processo de desenvolvimento. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 3, n. 2, p. 4-5, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUTHMAN, L. **Evaluation research methods: a basic guide**. Londres: Sage, 1977.

SILVA, M. O. da S. e. Avaliação de políticas públicas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2008.

A presente pesquisa é pautada em estudos realizados em torno do preconceito racial velado, relacionando-o aos contextos educacionais, com destaque à perspectiva da atuação docente, na qual foi verificada a ocorrência desse preconceito entre os professores da rede pública no município de Floriano/PI.

***Fauston Negreiros
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Ludgleydson Fernandes de Araújo***

Incidência de preconceito racial em professores: um preditor de fracasso escolar de estudantes?

The incidence of racial prejudice on teachers: a predictor of school failure of students?

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.2886>

FAUSTON NEGREIROS*
REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER**
LUDGLEYDSON FERNANDES DE ARAÚJO***

Resumo

Este trabalho resulta da investigação da incidência do preconceito racial em professores da rede pública, considerando sua relação com a produção de ações que levem ao fracasso escolar dos discentes. A metodologia foi quantitativa, exploratório-descritiva. Participaram 201 professores de ambos os sexos, entre 25 e 59 anos, do Ensino Fundamental público de Floriano/PI, correspondendo a 44,46% da amostra significativa da localidade. Os dados foram coletados com a Escala de Racismo Moderno e analisados estatisticamente pelo programa *GraphPadPrism* para estimar aspectos da categorização e variáveis envolvidas acerca do preconceito racial. Constatou-se que a discriminação é expressa de forma silenciada, por meio do falso mito da democracia racial: embora os entrevistados tenham-se declarado isentos de preconceitos, os conteúdos de suas concepções mostram o contrário.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Sociologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, PI, Brasil; Email: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

** Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, CE; Email: rebecca.ameijer@unilab.edu.br

*** Doutor em Psicologia pela Universidad de Granada, Espanha com período sanduíche na Università di Bologna (Itália); Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociologia (Stricto Sensu) e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Piauí/UFPI, PI; Email: ludgleydson@yahoo.com.br

Palavras-chave: Preconceito racial. Professores. Desempenho escolar. Fracasso.

Abstract

This work results from an investigation on the incidence of racial prejudice on public school teachers, considering their relationship with the production of actions that lead to the school failure of the students. The method was quantitative, exploratory and descriptive. The study consisted on 201 teachers of both genders, between 25 and 59 years old, which belong to a public elementary school of the city of Floriano/PI, corresponding to 44.46% of the representative sample of the locality. Data were collected with the modern racism scale, and statistically analyzed by GraphPadPrism program to estimate aspects of categorization, and variables involved in racial prejudice. It was found that the discrimination was expressed in a muted way through the false myth of racial democracy: although the teachers had declared themselves free of prejudices, the contents of their conceptions show otherwise.

Keywords: Racial prejudice. Teachers. Scholarship performance. Failure.

Introdução

A presente pesquisa é pautada em estudos realizados em torno do preconceito racial velado, relacionando-o aos contextos educacionais, com destaque à perspectiva da atuação docente, na qual foi verificada a ocorrência desse preconceito entre os professores da rede pública no município de Floriano/PI.

Dessa maneira, surgem as discriminações e círculos de preconceitos, devido a fatores relacionados à cor da pele, à religião, à orientação sexual, à etnia, à raça, dentre outros. Podemos definir o preconceito racial especificamente como uma ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória (MUNANGA, 2008).

Ao se refletir acerca do preconceito racial e suas relações com a escolarização, Patto (2010) afirma não existir apenas “um preconceito” no cotidiano escolar, mas, na verdade, “preconceitos escolares”, dentre os quais são contempladas as etnias, as origens sociais e regionais, o histórico alimentar das crianças, entre outros, que se entrecruzam, compondo uma gama de ações e expectativas limitadoras em torno das possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos no âmbito escolar (e fora também!).

No ano de 2006, entre cerca de 14,4 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões eram pretos¹ e pardos. As taxas de analfabetismo para

¹ O termo ‘preto’ permitia selecionar a cor como marca racial para distinguir, a um tempo, um estoque racial e uma categoria social em situação societária ambígua, para não dizer francamente marginal (FERNANDES, 1965, p. 219)

a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos e de mais que o dobro, 14%, para pretos e pardos. A taxa de analfabetismo funcional segue a mesma diferença: entre brancos, 16,4%, pretos, 27,5%, e pardos, 28,6% (IBGE, 2007). Dessa forma, precisa-se ressaltar que esses dados são bem alarmantes. Necessita-se, portanto, do apoio do governo, pois, quando se fala em educação, imagina-se que esta seja direcionada, de uma forma geral, para todos, mas aqueles prioritariamente beneficiados nesse sentido são os brancos.

Assim, a relevância social deste estudo está em disponibilizar à sociedade, de uma forma mais abrangente, principalmente ao contexto educacional florianense/piauiense, os possíveis indicadores do preconceito racial a partir da concepção de professores da rede pública.

O preconceito racial e a educação

Em uma sociedade caracterizada pela luta de classes, a despeito dos ensinamentos e valores de que todos deveriam ser tratados como iguais, ainda se encontra presente uma distinção denominada preconceito racial. Desse modo, o preconceito constitui-se como algo pertinente no cenário sócio-histórico-cultural do Brasil.

Na história do Brasil, a população negra foi destinada a trabalhar como escrava nas plantações de cana-de-açúcar, na colheita do café, servindo seus senhores/senhoras e sendo submetida às piores condições de moradia e trabalho. Muitas vezes, as pessoas eram agredidas fisicamente pelos senhores.

Não obstante, com o passar dos séculos, começam a nascer novos caminhos para os negros, avanços estes como o direito de uma educação de qualidade, mas que ainda não é suficiente. Diz-se atualmente que o país é considerado miscigenado, mas o que se presencia são outras realidades. Constatam-se pessoas sendo espancadas, seja pela sua raça, seja por sua cor, etnia, gênero, escolha sexual, dentre outras, marcando o preconceito racial existente em todos os lugares sociais (CANEN, 2009).

A terminologia da palavra racismo pode ser conceituada como: “qualidade ou sentimento de indivíduo racista; atitude preconceituosa ou discriminatória em relação a indivíduo(s) considerado(s) de outra raça” (FERREIRA, 2011, p. 2). Em outras palavras, o racismo é classificado como a ação de enquadrar o sujeito numa situação de inferioridade, a partir de fatores julgados como inferiores em relação ao que a sociedade estabelece como padrão.

Destarte, o preconceito racial tem sido um dos principais agentes causadores da violência que se tem consolidado dentro do segmento educacional. Percebem-se, nas escolas, atitudes racistas vindas de professores e alunos. Nesse aspecto, “a reprodução do preconceito é um círculo vicioso: pessoas preconceituosas podem praticar no seu cotidiano atos racistas, que alimentam uma sociedade preconceituosa e racista, formando novos sujeitos com as mesmas concepções” (OLIVEIRA, s.d., p. 7). Por isso, a escola exerce um papel fundamental para o estabelecimento das relações sociais entre os sujeitos.

As relações interpessoais na escola e o desenvolvimento dos alunos

Na escola, as crianças, os jovens e os adolescentes são cercados por diversas culturas e rotineiramente se percebem como indivíduos vítimas de preconceito, oriundo não apenas da sua cor, mas de seu gênero, etnia, crença, religião ou raça. Com isso, “mostra que somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma diversidade de culturas” (FLEURI, 2003, p. 54).

O respeito às diferenças é uma das mais importantes discussões no contexto atual e, na escola, precisam ser trabalhadas as questões multiculturais, pois, quando a criança entrar em contato com o próximo, o respeito deve estar fortalecido nas relações. Nesse aspecto, conforme Gonçalves e Silva (2004, p. 11), faz-se mister “falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem”.

Na escola, são presenciadas situações entre o professor e o aluno necessárias para a construção do indivíduo (LEITE; TASSONI, 2002). As relações sociais permitem ao educando adquirir conhecimentos, trocas de experiências, com isso, favorecendo a aprendizagem.

Fazendo referência à teoria vigotskiana, compreende-se a aprendizagem como algo que está inter-relacionado desde o nascimento; ou seja, está ligada a fatores internos e externos acerca do indivíduo. Dessa forma, torna-se imprescindível a interação do professor com o aluno.

Até a segunda metade do século XIX, ainda não eram encontrados registros na história dos afrodescendentes sobre a participação dos negros durante a escolarização, pois suas trajetórias de vida eram marcadas por preconceitos e discriminações (ROMÃO, 2005).

Corroborando esse segmento, os negros da história do Brasil não se conhecem como emancipadores da história do país, mas como sujeitos inferiores devido à sua classe, sua cor, sua religião, sentindo-se, assim, como desiguais.

Alçado a esta ideia, o preconceito racial existente dentro das escolas pode causar grandes tensões com relação aos enfrentamentos relativos à discriminação. Nesse sentido, é preciso que não só os educadores sejam pessoas conscientes do seu papel como tal, mas, de um modo geral, toda a equipe educacional e que a escola esteja pautada em um espaço de harmonia, de relações sociais, de diversos costumes, de tradições e principalmente a aprendizagem.

Metodologia Tipo de estudo

O estudo aqui ensejado consiste numa pesquisa de abordagem quantitativa, e, quanto aos seus objetivos de pesquisa, é classificada como exploratório-descritiva, conforme aponta Gil (2002). Dessa maneira, entende-se que o

foco deste trabalho, sobretudo quanto à essência dos métodos quantitativos, depende de grandes amostras selecionadas aleatoriamente, possibilitando, com isso, inferências e generalizações para toda a população estudada.

Local de realização do estudo

Realizou-se o estudo em 28 escolas da rede pública de ensino, dentre as 36 que possuem Ensino Fundamental na cidade de Floriano/PI. Quanto à localização de tais instituições, todas estão alocadas no perímetro urbano do município florianense, dentre as quais foram eleitas seguindo-se apenas como indicador o fato possuírem a modalidade de ensino já citada.

População e amostra

A população e amostra foram compostas por professores que atuam em escolas da rede de ensino público em Floriano – PI. Assim, fizeram parte da pesquisa 201 professores, em um grupo composto por sujeitos de ambos os sexos, com faixa etária entre 25 e 59 anos. Tais professores foram localizados em meio às 36 escolas do Ensino Fundamental público da microrregião de Floriano/PI, correspondendo a 44,46% da amostra significativa do total da população de 452 professores da localidade. Como critérios de inclusão para tais participantes foram considerados: o pertencimento ao quadro de professores efetivos ou auxiliares do Ensino Fundamental público de Floriano; e o aceite em participar da pesquisa. Por outro lado, frente aos critérios qualitativos de exclusão, teve-se apenas a não contemplação de tais critérios listados.

A amostra caracterizou-se por ter 21,42% de negros, 35,71% de pardos e 42,85% de brancos, valendo-se destacar que tal indicação sucedeu conforme denominação dos próprios respondentes ao instrumento de coleta dos dados.

Instrumento de coleta de dados

Fez-se uso da Escala de Racismo Moderno, que foi adaptada por Santos et al (2006) para a realidade brasileira. Ela tem por objetivo investigar a sutileza do preconceito racial velado nos discursos e nas atitudes sociais. Essa escala foi inicialmente desenvolvida por McConahay em 1986, conforme aponta Munanga (2008) e, posteriormente, teve uma nova versão desenvolvida pelos demais cientistas educacionais, da antropologia social e do comportamento humano.

Nesta versão utilizada para a presente pesquisa, os respondentes deveriam ler os itens e indicar o quanto concordavam ou discordavam, utilizando-se para tanto, uma escala do tipo *Likert* com os seguintes extremos: 1 = Discordo Totalmente e 7 = Concordo Totalmente.

Não obstante, algumas informações foram também coletadas concomitantemente aos participantes, como sexo, idade e raça, sendo todos estes itens respondidos pelos próprios participantes da pesquisa.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados sucedeu após assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ TCLE, conforme apontam as regulamentações de ética em pesquisa com seres humanos, em consonância com a Resolução 196/96.

Os questionários foram aplicados aos professores do Ensino Fundamental da rede pública de Floriano/PI. A escolha dos respondentes sucedeu mediante os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram distribuídos nas escolas, com a mediação dos pesquisadores, a fim de que os professores respondessem à pesquisa. Essa distribuição seguiu-se de acordo com o levantamento prévio realizado pela Secretaria Municipal de Educação, quanto à localização geográfica da escola e ao número de professores de cada uma destas.

Logo após o aceite em participar da pesquisa e a subsequente assinatura do TCLE, os questionários foram aplicados individualmente e em ambiente reservado, tendo preservado o sigilo necessário para a coleta. Não obstante o fato de a pesquisa contar com espaços distintos para a coleta dos dados, o que implica na emersão de variáveis frente à pesquisa, pode-se indicar como alto o retorno alcançado: logo foram entregues 280 questionários impressos e obteve-se um retorno de 201 (71,7%).

Procedimentos de análise dos dados

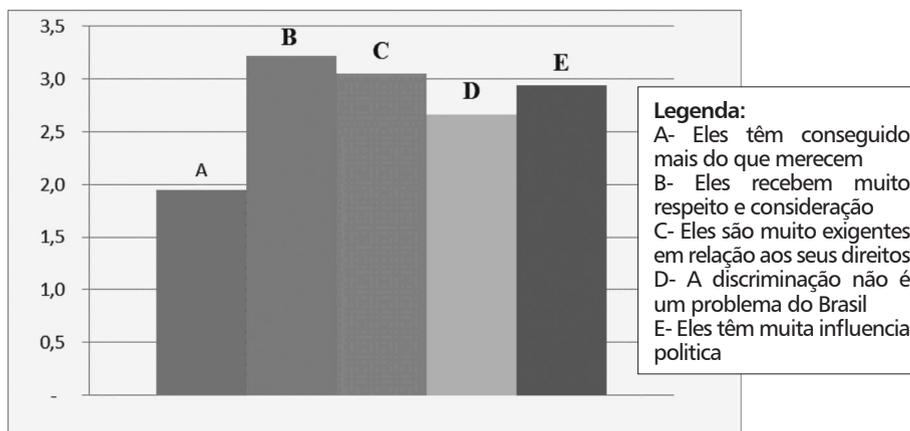
Seguidamente à coleta, os dados foram digitados em uma planilha montada no programa *Excel*. Assim sendo, os dados coletados foram analisados estatisticamente pelo programa *GraphPad Prism* para estimar aspectos da categorização, especificando a caracterização e variáveis envolvidas acerca do preconceito racial velado.

A relação entre os dados sociodemográficos e os indicadores do preconceito racial, atribuídos por professores do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Floriano/PI foram expressos em média \pm desvio padrão, analisados por meio de ANOVA, seguido do teste de Tukey (*post hoc*), com nível de significância $\alpha=0,05$ e o erro amostral 5%.

Apresentação e discussão dos dados

Essa pesquisa teve a participação de 201 professores do ensino público da microrregião (Floriano/PI). Para uma melhor compreensão dos dados, fez-se necessário apresentá-los em gráficos ilustrativos, abrangendo médias resultantes de uma escala de conceitos numéricos, apresentados da seguinte forma: **Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente**. Cada questionário foi composto por 14 indagações, tendo como objetivo obter um conceito acerca do preconceito racial velado, expresso por professores, conforme explicita a escala. Assim sendo, segue o Gráfico 1.

Gráfico 1: Indicadores do preconceito racial velado em professores do Ensino Fundamental, Florianópolis, 2013. (amostra = 201)



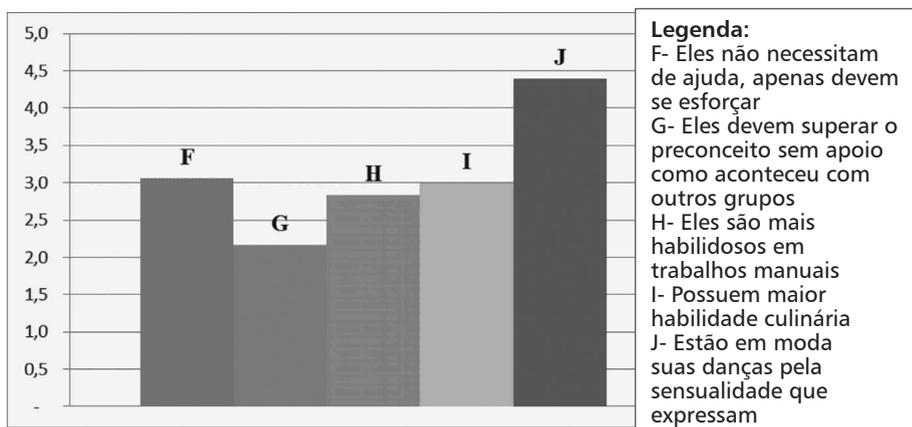
Fonte: Banco de dados dos pesquisadores; Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED, UFPI.

Diante dos dados apresentados no gráfico 1, as categorias mais elevadas são os itens (B), (C) e (E). Já os itens (A) e (D) não possuem um grau de elevação.

Sobre isso, Lopes (2005, p. 186) ressalta que “um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem”. Então, a sociedade ainda não tem a devida coragem de dizer que possui sim preconceito, mas que este se encontra de modo velado cotidianamente. Desse modo, é uma característica a qual está consolidada dentro de cada um, mas prefere-se mascarar esse fenômeno com o propósito de esconder uma identidade racista que aflora dentro de si (Ibidem).

Nesse sentido, Rezende (2012, p. 14) ressalta que “as alusões às pessoas negras estão dotadas de qualidades físicas, destinadas a se destacarem especificamente nos âmbitos da dança, do esporte e da sexualidade, numa evidente expressão de racismo”. Assim, é constituído um rótulo atribuído às pessoas negras como se estas fossem diferentes das demais.

Gráfico 2: Indicadores do preconceito racial velado em professores do Ensino Fundamental, Florianópolis, 2013. (amostra = 201)



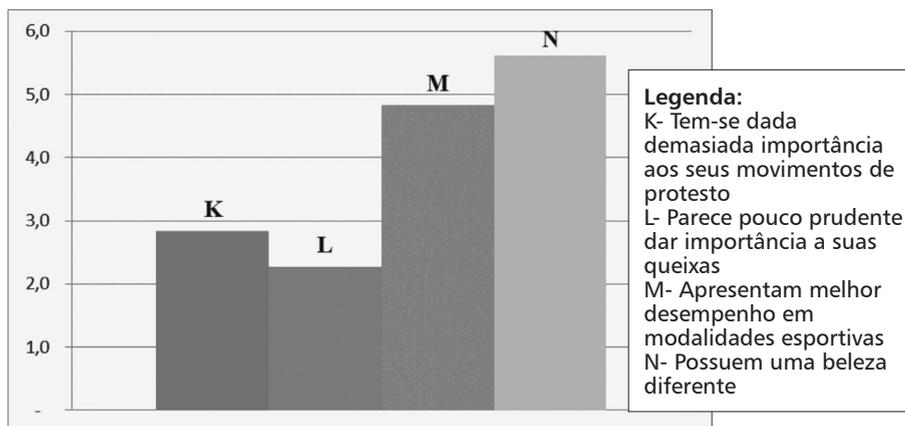
Fonte: Banco de dados dos pesquisadores; Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED, UFPI.

No gráfico 2, a categoria (J) é o aspecto mais evidente a partir dos dados coletados, seguida do item (F) e (I). Já os itens (G) e (H) não se mostraram tão em evidência.

Segundo Gonçalves e Silva (2004, p. 23), o tema das questões raciais deve ser respeitado, tornando-se, pois, relevante respeitar a identidade, o conhecimento e as culturas de cada povo. Desse modo, é preciso incentivar uma reeducação que deve ser guiada para as relações interpessoais.

Percebe-se que há, no ambiente escolar, diversas situações de preconceito. Por isso, é primordial que a escola como instituição formal de ensino trabalhe com as diferenças, com a valorização das identidades e, de forma concomitante, ocasionar as interações sociais entre os sujeitos (BONI, s.d.).

Gráfico 3: Indicadores do preconceito racial velado em professores do Ensino Fundamental, Florianópolis, 2013. (amostra = 201)



Fonte: Banco de dados dos pesquisadores; Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED, UFPI.

A partir dos dados coletados no gráfico 3, as categorias (M) e (N) se encontram em maior evidência. Já os itens (K) e (L) não se mostraram desta forma. Segundo Rezende (2012, p. 17):

[...] as políticas afirmativas e a própria luta do negro/a com os movimentos têm energizado esse processo cultural, o que equivale a fortalecer cada vez mais essas mobilizações no sentido de acelerar tal amadurecimento cultural em nosso país.

Com isso, percebe-se que os negros estão lutando pelos seus objetivos, fazendo com que suas culturas sejam respeitadas.

Na escola, os conflitos proporcionam as interações entre os sujeitos. Estudos apontam que pouco se tem avançado para a erradicação da prática preconceituosa no ambiente escolar. E, cotidianamente, observam-se crianças humilhando e ofendendo seus colegas, professores, funcionários por diversos motivos, desde a aparência até o nível cognitivo (LOBO, 2013).

Desse modo, Amaral (1998, p. 11) diz que a violência atribuída à criança negra em sala de aula, seja por meio de insultos ou por expressões de origem racista, são concebidas como “normal” pelo seu grupo social, deixando-se, assim, de dar a devida importância às queixas feitas pelas vítimas da discriminação. A criança acaba sofrendo esses preconceitos, mas aparentemente tais situações são consideradas normais, pois, nesse país, as discriminações são visíveis cotidianamente e pouco se faz para que elas acabem.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos acerca da investigação da incidência do preconceito racial em professores da rede pública, considerando sua relação com a produção de ações que prejudiquem alguns discentes, foi possível verificar que a discriminação é expressa de forma silenciada. Embora os entrevistados tenham-se declarado isentos de preconceitos raciais, os conteúdos de suas concepções expressam o oposto.

Não obstante, o preconceito racial no cotidiano educacional, sobretudo quando relacionado ao desempenho escolar, pode atuar como um determinante das ações pedagógicas dos docentes, na medida em que pode permear suas expectativas em torno dos alunos e regular sua prática de ensino. Igualmente, o preconceito racial pode operar como produtor do próprio fracasso escolar, já que tais docentes são mediadores primordiais dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano escolar.

Além disso, é importante salientar que esse estudo é de suma importância para se refletir sobre as ações pedagógicas manifestas em sala de aula como indicador do preconceito racial expresso na sociedade. Logo, o estudo disponibiliza, mesmo que a partir de um recorte local, indícios de preconceito racial existente nas concepções de professores do Ensino Fundamental. Assim, apesar de o estudo apresentar limitações, futuras análises podem ser realizadas, inquirindo-se os processos que engendram a experiência da escolarização frente ao preconceito racial, ao se considerar as concepções docentes acerca da aprendizagem de estudantes negros e seu grau de interferência no trabalho do educador.

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito, e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5 ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

BONI, Márcia Regina. Formação docente para a diversidade racial: uma experiência no CEFAPRO de Sinop/MT. **NEED**, s.d.. Disponível em: <http://need.unemat.br/3_forum/artigos/10.pdf>. Acesso em: 26 maio 2013.

CANEN, A.. Avaliação da Aprendizagem. In: Canen, A; Santos, A R dos. (Org.). **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2009, p. 41-58.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003, p. 156.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed., 2 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- IBGE. Pesquisa divulgada pelo IBGE demonstra discriminação racial no Brasil. Dados da Pnad mostram que pretos e pardos têm piores condições de educação, renda e expectativa de vida. **Revista Época**, 28 set. 2007. 488 ed. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79299-6009,00-PESQUISA+DIVULGADA+PELO+IBGE+DEMONSTRA+DISCRIMINACAO+RACIAL+NO+BRASIL.html>>. Acesso em: 28 jun. 2013.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In.: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LOBO, Bárbara Natália Lages. **A discriminação racial no Brasil: verdades e mitos**. Minas Gerais: PUC, 2013.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revisada / Organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. A questão racial na escola. **Portal Dia a dia Educação**, s.d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-8.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2013.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- REZENDE, Eduardo da Fonseca. **A educação como formadora de consciência na luta contra o preconceito racial**. Conselheiro Lafaiete Ouro Preto: UFPO, 2012.
- ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SANTOS, W. S. et al. Escala de Racismo Moderno: Adaptação ao contexto brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 637-645, set./dez. 2006.

Este estudo se propôs a examinar os aspectos relacionados à origem e ao fortalecimento de uma marca própria por meio de um estudo de caso. O objetivo geral consiste em investigar o desenvolvimento de uma marca em uma empresa de produtos naturais.

Manoel Marcondes Machado Neto
Andréa Paula Osório Duque
Edivaldo Fernandes dos Santos Junior

A marca própria e os seus aspectos negociais: um estudo de caso

The private label and its negotiation aspects: a case study

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3353>

MANOEL MARCONDES MACHADO NETO*
ANDRÉA PAULA OSÓRIO DUQUE**
EDIVALDO FERNANDES DOS SANTOS JUNIOR***

Resumo

Atualmente, as marcas comerciais surgem como atributos de diferenciação e de vantagem competitiva, criando valor para as empresas de varejo. Neste sentido, elas geralmente têm seus produtos associados a preços mais acessíveis, possibilitando a incorporação de um nicho de mercado ao negócio de supermercados e redes de lojas, além de gerar maior rentabilidade. Este estudo se propôs a examinar os aspectos relacionados à origem e ao fortalecimento de uma marca própria por meio de um estudo de caso. O objetivo geral consiste em investigar o desenvolvimento de uma marca própria em uma empresa de produtos naturais. A metodologia adotada é a da pesquisa descritiva, com dados qualitativos obtidos a partir de um estudo de caso único. A coleta de dados foi efetivada via entrevista com o diretor-executivo e a gerente de desenvolvimento de produtos de uma empresa do ramo de alimentos saudáveis. Os resultados demonstram, principalmente, que o desenvolvimento da marca própria pesquisada requereu análise criteriosa dos hábitos dos consumidores; determinação dos objetivos estratégicos; diferenciação competitiva por meio de escolha precisa de

* Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Professor Associado e pesquisador da Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com atuação no mestrado. Projeto de Pesquisa FAF/UERJ/PPGCC; Email: marcondesneto@yahoo.com

** Doutora (IBICT/UFF) em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense/UFF/RJ; Professora visitante do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ (PPGCC/UERJ); Email: andreapauladuque@gmail.com

*** Mestre em Ciências Contábeis pela UERJ/Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professor dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ; Email: edivaldojr09@hotmail.com

fornecedores; investimento maciço em marketing; além de diversificação dos veículos de comunicação.

Palavras-chave: Marca. Marca Própria. Brand. Branding.

Abstract

Nowadays, trademarks appear as differentiating attributes and competitive advantage, creating value for retail companies. In this way, private labels usually have their products associated with more affordable prices, enabling the incorporation of market niches to supermarkets and chain stores, in addition to higher profitability. This study aimed to examine the issues related to the origin and strengthening of a private label through a case study. The overall objective is to investigate the development of a private label in a company of natural products. The methodology adopted is this study can be classified as an applied research, descriptive and qualitative data obtained through a case study approach. Data collection for the completion of the case study approach was carried out by an interview with the executive director and the product development manager. The results show mainly that the development of a private label required careful analysis of consumers' habits; determination of strategic objectives; competitive differentiation through careful selection of suppliers; massive investment in marketing and media diversification.

Keywords: Brand. Branding. Private Label.

1. Introdução

A significativa evolução nos processos industriais e o aprimoramento tecnológico em diversas áreas fazem com que os produtos e os serviços oferecidos pelas empresas, cada vez mais, assemelhem-se entre si, oferecendo características e padrões de qualidade muito parecidos. Buscar diferenciação é, pois, mandatório.

Com o considerável crescimento da oferta de produtos e serviços e de novos entrantes no mercado, aumentando as opções de escolha dos consumidores, outros fatores passam a influenciar no momento da compra, ou seja, na escolha de uma marca (de produto ou serviço).

A ampla variedade, aliada à qualidade, tende a afetar tais escolhas, sendo essencial a criação e a manutenção de marcas bem conceituadas para almejar-se a permanência no mercado e o crescimento.

A marca distinta tornou-se uma maneira de atribuir valor à empresa, seus produtos e serviços, como um elemento exclusivo e único de diferenciação. O investimento na marca já faz parte do planejamento estratégico das melhores empresas. Uma marca distinta significa "não somente o produto real, mas incorpora um conjunto de valores e atributos tangíveis e intangíveis que contribuem para diferenciá-la daqueles que lhe são similares" (PINHO, 1996, p. 7).

O fenômeno em pauta é a marca distinta – mas não a própria do produto/ empresa fabril ou prestadora de serviços especializados – e, sim, as marcas próprias (principalmente) de supermercados.

Principalmente devido à forte concorrência, as empresas varejistas buscam tornar as suas marcas próprias cada vez mais reconhecidas. Visando a garantir sua continuidade, as empresas precisam desenvolver estratégias para disputar no mercado, e a criação de marcas próprias surge como uma forma de diferenciação, além de um ótimo reforço institucional. Somente entre 2014 e 2015, as marcas próprias movimentaram R\$ 3,6 bilhões de faturamento e atingiram 31,9 milhões de domicílios brasileiros – número que representa um crescimento de 35% em cinco anos (ABMAPRO, s.d.).

Nesse panorama de crescimento das marcas próprias no Brasil, a empresa objeto do presente estudo também lançou o seu portfólio com produtos neste formato, sendo considerada pela Associação Brasileira de Franchising (ABMAPRO), em 2016, a maior franquia de seu segmento de negócios, na América Latina. No Brasil, suas diversas lojas denotam metas agressivas de crescimento anual e uma perspectiva de que a marca própria atinja, em 2019, 30% do total de produtos do ramo de alimentos saudáveis, no mercado nacional.

Tais dados demonstram a relevância e a pertinência de estudos sobre marcas próprias no Brasil, no caso, em uma empresa que se propõe a desenvolver o conceito de vida saudável e sustentabilidade no varejo brasileiro.

A pesquisa pretende responder à seguinte questão: quais os reflexos da criação de uma marca própria em uma empresa franqueadora de produtos orgânicos, naturais e de suplementos alimentares no mercado brasileiro atual? Assim, o objetivo deste estudo consiste em investigar o desenvolvimento de uma marca própria em um segmento específico, o de produtos saudáveis.

2. Fundamentação teórica

Esta seção aborda os principais conceitos e atributos relativos ao posicionamento e ao valor das marcas, e o surgimento e evolução das marcas próprias no Brasil e no mundo.

2.1. Posicionamento e valor das marcas

Entre as muitas mudanças que têm ocorrido em organizações empresariais, poucas têm sido mais significativas do que a valorização de marcas como potencial de vantagem competitiva a longo prazo (ROSLENDER; HART, 2006).

Wood (2000) relata que as marcas demonstram os primeiros pontos de diferenciação entre as ofertas no mercado, podendo ser crucial para o sucesso das empresas. Sendo um ativo intangível, é difícil medir o seu valor, porém, atualmente, as empresas têm contratado profissionais especializados em construir marcas sólidas e extremamente valiosas.

Para Grönross (2009), o conceito de marca está bem estabelecido no campo do marketing, sendo as primeiras marcas, no sentido contemporâneo

do marketing, desenvolvidas há pouco mais de um século. Entretanto, durante a segunda metade do século XX, as marcas e o seu gerenciamento especializado tornaram-se questões fundamentais em marketing.

A maioria das discussões sobre marcas está relacionada a produtos físicos, especialmente bens de consumo embalados. Somente durante os últimos vinte anos é que ocorreu uma conscientização maior da importância da criação de marcas de serviço. E, atualmente, existe um reconhecimento amplo de que o *branding*, “conjunto das tarefas de marketing incluindo suas ferramentas de comunicação destinadas a otimizar a gestão das marcas” (SAMPAIO, 2004, p. 27), é uma questão vital também para empresas e sua marca institucional.

De acordo com Seetharaman, Nadzir e Gunalan (2001), a marca tem duas definições. A primeira, um ativo intangível que não tem existência física e o seu valor não pode ser determinado exatamente, a menos que se torne objeto de uma operação comercial de compra e venda. A outra definição que pode ser usada: um nome ou um símbolo – e seus associados atributos tangíveis e emocionais – que se destina a identificar os produtos ou serviços de um vendedor, a fim de diferenciá-los dos seus concorrentes.

Para Kotler e Keller (2006, p. 22): “uma marca é uma oferta de uma fonte conhecida. A marca McDonald’s, por exemplo, propicia muitas associações na mente das pessoas: hambúrgueres, diversão, crianças, fast-food, conveniências e arcos amarelos”. De acordo com Souza e Nemer (1993, p. 12), as ações de marketing propõem “[...] fazer com que o consumidor associe a marca com uma série de atributos do produto, uma expectativa de desempenho e uma diferenciação em relação às marcas concorrentes”.

A marca está diretamente relacionada à imagem da empresa e, portanto, passou a integrar a gestão estratégica das companhias. Neste contexto, o posicionamento é definido como a maneira como as marcas se diferenciam na mente dos clientes a fim de divulgar uma mensagem definitivamente pontual, clara e dirigida (RIES; TROUT, 1986; KELLER; MACHADO, 2005).

Para Kotler (1996, p. 234), “o ponto central do marketing estratégico moderno pode ser descrito como marketing SAP – segmentação, alvo e posicionamento”. Desse modo, para construir um posicionamento de sucesso, é necessário potencializar a satisfação dos clientes, acrescentando diferenciais competitivos no momento da compra e na gestão da marca.

Em diversos estudos realizados (SALVADOR; STREHLAU; IKEDA, 2015; NUNES et al., 2016), a marca é caracterizada como um fator estratégico e de vantagem competitiva para as empresas. Assim, é demonstrada como o principal atributo para a criação de vínculos lucrativos e duradouros por meio das experiências percebidas e compartilhadas pelos consumidores ao longo do tempo.

A mensuração do valor monetário das marcas ainda tem sido difícil, visto que se trata de ativos intangíveis, que, segundo Hendriksen e Van Breda (1999), formam uma das áreas mais complexas da contabilidade por causa da

dificuldade de definição, mensuração de valores e estimação de vidas úteis.

De acordo com Aaker (1996), focado em uma dimensão abstrata e não palpável, o valor de uma marca possui cinco elementos relativos à percepção do consumidor que impactam no valor para o cliente e para a empresa: “lealdade à marca”, “consciência do nome”, “qualidade percebida”, “associações da marca”, “outros ativos da empresa”.

2.2. O surgimento e a evolução das marcas próprias no mundo e no Brasil

Já a marca própria é definida como aquela em que os produtos são vendidos exclusivamente por uma empresa varejista, por meio de seus próprios pontos-de-venda, possuindo o controle da marca e de suas ações (ACNIELSEN, 2005; OLIVER, 2000; SOUZA; NEMER, 1993). Entretanto, de acordo com Nickels e Wood (1999), as marcas próprias não são exclusivas das organizações varejistas e podem também ser reproduzidas nas organizações atacadistas.

O conceito de marca própria foi mais difundido desde a década de 1970, na Europa e nos Estados Unidos. Inicialmente, foram utilizadas estratégias específicas para as redes de supermercados, como Adli e Jewell Foods na Europa e Fine Fare e Tesco e Carrefour nos Estados Unidos (KELLER; MACHADO, 2005). A Europa foi a região que mais desenvolveu a concepção de marcas próprias nas últimas décadas, sendo a França o primeiro país a utilizá-la, seguida da Inglaterra (ABMAPRO, s.d.).

A Suíça detém a liderança dos países com maior participação de marcas próprias em seu território, com uma representatividade de 48% do total de itens consumidos. Também, pode-se ratificar que os países europeus são os que mais utilizam o conceito de marca própria (ABMAPRO, s.d.).

Neste contexto, as marcas próprias geralmente têm os seus produtos associados a preços mais competitivos e, por isso, possuem uma significativa popularidade, principalmente com os consumidores de menor poder aquisitivo. Entretanto, Conn (2005) assevera que existem marcas próprias que desenvolveram o conceito de exclusividade, com preços diferenciados ao oferecer qualidade superior em relação às marcas convencionais.

Em um estudo global realizado para identificar as razões que motivam a compra de produtos de marcas próprias, o preço foi considerado o principal fator na decisão (45%), seguida da boa relação qualidade/preço (28%) e da qualidade compatível com marcas de fabricantes (NIELSEN, s.d.).

Para Berman (1996), as marcas próprias propiciam o aumento da lealdade dos consumidores às empresas, reduz a competição por preços visto que a marca é distinta e somente encontrada nos estabelecimentos da empresa e, também, possibilitam maiores margens de lucro em relação aos demais produtos.

Na pesquisa de Silva, Merlo e Nagano (2012) os principais fatores que influenciam na compra de produtos de marcas próprias são: imagem da loja, comunicação, preço e qualidade. Nesse sentido, como a marca própria

é facilmente identificada com a loja varejista, o estudo de Telles, Siqueira e Hourneaux Junior (2012) aponta que é necessário o desenvolvimento de competências administrativas específicas para a gestão da marca, investimento adequado em comunicação e a integração entre os agentes envolvidos, prioritariamente no relacionamento fabricante-varejista.

Para Dhar et al (2001), as marcas próprias permitem atender nichos de mercados específicos. Não obstante, as marcas próprias possuem desvantagens, como o aumento das despesas com estocagem de produtos e dos gastos com marketing (BERMAN, 1996), além de risco de problemas com os fornecedores – o que possivelmente afeta a imagem do varejista (SOUZA; NEMER, 1993).

No Brasil, o fenômeno das marcas próprias pode ser dividido em quatro gerações. A partir da década 1970, na primeira geração, os varejistas comercializavam os produtos com o nome da categoria, sem definição de uma marca própria. Na segunda geração, iniciada na década de 1980, os estabelecimentos passaram a incluir uma marca nos produtos com o intuito de competir com as linhas convencionais existentes. Somente na terceira geração, que teve começo no final da década de 1990, houve um crescimento das marcas próprias no país. Fatores como estabilidade econômica e influência internacional contribuíram para uma mudança no perfil de escolha dos consumidores brasileiros. A quarta e atual geração não busca apenas preço *versus* qualidade, mas a agregação de valor aos produtos por meio de novos conceitos, tais como: sustentabilidade, bem-estar e inovação (ABMAPRO, s.d.).

3. Método

Esta seção visa a apresentar os procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, torna-se necessário compreender que a pesquisa é uma atividade de indagação e descoberta da realidade, ou seja, é uma atitude e uma prática teórica de constante procura que caracteriza um processo intrinsecamente inacabado e permanente (MINAYO, 1993).

Quanto aos aspectos do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é classificada como qualitativa. Segundo Gil (1999, p. 94), os “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

Em relação aos aspectos associados aos objetos, a presente pesquisa é descritiva. Para Gil (1999), a pesquisa descritiva almeja descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, pelo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados. Para Raupp e Beuren (2003), a pesquisa descritiva não é tão preliminar como a exploratória e nem tão profunda como a explicativa, caracterizando-se como um estudo intermediário.

Por fim, quanto aos procedimentos técnicos, foi empregado o estudo

de caso que é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

A coleta de dados para a realização do estudo de caso foi efetuada pelo envio, por meio eletrônico, de um prévio questionário somente com perguntas abertas sobre dados gerais da empresa e sobre a marca própria para o diretor executivo da organização estudada, responsável pela gestão da marca própria. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário tem “[...] por objetivo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Em seguida, foi realizada uma entrevista com a participação do diretor executivo da empresa do setor alimentício e com a gerente de desenvolvimento de produtos. A entrevista é considerada “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação” (GIL, 1999, p. 117).

4. Apresentação e análise dos resultados

Esta seção apresenta os resultados alcançados na pesquisa por meio da análise do perfil da empresa do ramo e alimentação saudável e dos dados relativos à formação e desenvolvimento da marca própria.

4.1. Perfil da empresa pesquisada

A organização estudada foi fundada no ano de 1987 por uma empresária inovadora e visionária que almejava introduzir o conceito de alimentação saudável como estilo de vida no Brasil. O gestor-fundador percebeu um segmento de mercado específico que era desprovido de uma rede empresarial e de fornecedores alinhados às necessidades dos potenciais clientes. A empresa teve início como uma loja varejista pequena, de caráter familiar, em uma galeria simples, em Petrópolis, cidade serrana do estado do Rio de Janeiro.

Com a legalização do mercado de franquias no país, por meio da promulgação da Lei nº 8.955/1994, a empresária resolveu ampliar o negócio e, assim, naquele ano, transformou a única loja em uma rede com 20 lojas franqueadas, abrangendo parte do território nacional. No período de desenvolvimento das franquias e do conceito – alimentação e estilo de vida saudável –, diversas barreiras foram enfrentadas para o sucesso do negócio, tais como: inexistência de produtos adequados no estoque das lojas, preços e qualidades divergentes em escala nacional, dificuldade de visita e acompanhamento periódico das lojas franqueadas.

A expansão do número de franqueados ao longo do tempo e da importância de uma gestão organizacional eficiente, que atendesse e mantivesse toda a rede integrada, com a mesma missão, visão e valores estratégicos, necessitou do aprimoramento da cultura empresarial de cunho

estritamente familiar para a formação de um grupo profissional, com conhecimento abrangente do mercado. Esse processo de aperfeiçoamento foi dispendioso e desgastante para a família fundadora e, por isso, em 2009, com uma marca já consolidada no segmento e mais de 100 lojas franqueadas pelo país, a empresa foi vendida para um fundo de investimentos (*private equity*).

Atualmente, a organização possui quase três décadas no mercado varejista brasileiro e estabeleceu-se como líder na comercialização de produtos com a proposta de vida saudável e sustentável. As centenas de lojas da rede recebem mais de 100 mil clientes diariamente e oferecem milhares de produtos que preservam a concepção inicial do empreendimento.

4.2. Etapas de desenvolvimento de uma marca própria

A marca própria da empresa pesquisada foi desenvolvida com o objetivo de oferecer produtos diferenciados com alto padrão de qualidade, focada na análise e no atendimento das necessidades específicas dos consumidores da rede de lojas. Assim, a marca própria possibilitou a satisfação de um determinado público-alvo por meio da produção de mercadorias com especificações variadas. Tais aspectos também foram observados nas pesquisas de Dhar et al. (2001) e Datta (2003), que ratificaram a marca própria como um atributo de diferenciação.

Antes da operacionalização da marca própria foi realizada uma pesquisa de mercado para conhecer as principais características do consumidor deste segmento. Os resultados observados mostraram que a marca convencional possuía notoriedade e que o desenvolvimento de uma marca própria possibilitaria a criação de um elo de relacionamento duradouro e vantajoso para a empresa e o cliente, características também verificadas nos estudos de Dhar et al. (2001) e Datta (2003). Porém, não significaria que o esforço de marketing seria limitado por essa característica.

Após esta análise, inicialmente, a empresa vislumbrou duas alternativas para a criação de sua marca própria: (1) utilizar a popularidade da marca convencional existente, vinculando os produtos a somente esse nome, ou (2) criar várias marcas que tivessem denominações distintas e, dessa forma, minimizassem possíveis riscos que pudessem afetar a rede. A primeira ideia foi considerada inviável pois criaria uma única identidade emocional para uma dezena de categorias de produtos existentes, com uma variedade de itens. Mesmo requerendo o investimento maciço em marketing, visto que existiriam várias marcas, a segunda opção produziria uma identidade emocional específica para cada família e subfamília de produtos. Entretanto, a empresa resolveu inovar e se diferenciar dos dois modelos propostos e, assim, criou uma única faixa como identidade emocional e cada produto é elaborado com uma embalagem similar ao líder da sua categoria, porém

com uma tarja específica aplicada (seguida da marca própria da rede). Para o presidente da empresa, “a expressão utilizada na marca própria remete à ideia de que o produto foi previamente aprovado por padrões específicos; é uma chancela de qualidade”. Dessa forma, a companhia assegurou exclusividade e o fortalecimento de sua marca própria.

Com a implantação da marca própria, a empresa também buscou um posicionamento de preços. Os estudos de Garretson et al. (2002) e Datta (2003) corroboram o entendimento de que a marca própria possibilita posicionar o preço de forma diferenciada. Na empresa pesquisada, em geral, os preços são dez por cento menores em relação à marca líder do produto e proporcionam um lucro extra de quinze por cento para o franqueado. As ações da marca própria estão pautadas nesses dois objetivos estratégicos: posicionamento de preço e fidelização dos clientes.

4.3. Etapas de desenvolvimento de um produto de marca própria

Na empresa, o desenvolvimento de um produto de marca própria possui as principais etapas:

1. Análise da família de produtos (identificar o produto que será desenvolvido e as suas devidas especificações);
2. Observação do fornecedor que é o líder da categoria (verificar qual é o fornecedor líder de mercado);
3. Visitação ao fornecedor (conhecer o fornecedor líder para comprovar a sua capacidade de fabricação do produto e atestar a possibilidade de um acordo entre as empresas);
4. Efetiva escolha do fornecedor (pelo cumprimento das exigências e do estabelecimento de um contrato efetiva-se a escolha de um fornecedor);
5. *Design* da embalagem (a embalagem é desenhada com bastante similaridade ao produto líder de mercado);
6. Precificação (o preço do produto é, em média, inferior a dez por cento ao líder de mercado);
7. Colocação do produto no mercado (o produto é colocado à venda nas lojas da rede).

Esse processo tem demorado, em média, seis meses para produtos de venda já em curso e até dois anos para produtos que sejam uma inovação no mercado brasileiro visto que, além das etapas anteriores, ainda é preciso uma série de testes, validação e autorização do órgão regulador.

Para garantir o controle de qualidade necessário aos produtos de marca própria, a empresa possui uma área de Nutrição que valida e desenvolve lançamentos com a indústria. Além disso, os fornecedores são criteriosamente selecionados e aprovados pela área de suprimentos da empresa. A construção e a manutenção de alianças estratégicas entre parceiros (fornecedores, clientes ou partes relacionadas) permitem a cooperação e a continuidade do negócio em um ambiente de intensa concorrência.

4.4. Planejamento estratégico

No planejamento estratégico da empresa, a marca própria tem papel de destaque e visualiza-se um forte crescimento ao longo dos anos.

Os dados analisados na pesquisa mostram que a empresa prevê um crescimento significativo na quantidade de produtos de marca própria ao longo de sete anos, com projeção de 150% ao ano.

Para o alcance dos objetivos, foi necessário entender o perfil dos consumidores. Então, diagnosticou-se, principalmente, que os potenciais consumidores seriam do sexo feminino, de poder aquisitivo elevado, de idade mediana, que gosta de música clássica/MPB e que se preocupa com a relação qualidade *versus* preço. Com as metas traçadas e o perfil de consumidor determinado, a empresa elaborou um cronograma de lançamento dos produtos de marca própria.

Além disso, a empresa realiza ações de marketing em diversos veículos de comunicação com intuito de promover a linha atual dos produtos de marca própria. De acordo com o diretor-executivo: “as ações de marketing são essenciais para promover a marca própria”.

Por meio da diversificação dos canais de interatividade com o público-alvo, as lojas varejistas são beneficiadas e podem aproveitar as oportunidades de mercado.

5. Considerações finais

O presente estudo procurou contribuir para uma melhor análise das marcas próprias no mercado varejista brasileiro. Nesse contexto, as marcas próprias surgiram como uma alternativa de valorização para as empresas.

Com sua consolidação no mercado, a empresa obtém uma identidade e, conseqüentemente, tende a gerar maior confiança no consumidor, que adquire produtos distintos e de mais significativo valor agregado. Assim, as empresas efetuam investimentos vultosos na construção de uma marca própria sólida, atrelando fornecedores e clientes em uma parceria duradora e de credibilidade.

Por meio de um estudo de caso em uma empresa varejista inovadora, focada em produtos saudáveis, com significativo crescimento ao longo do tempo, pôde-se compreender que a criação e o desenvolvimento de uma marca própria é possível, viável, e proporciona as seguintes vantagens: (a) melhoria no entendimento do mercado; (b) possibilidade de desenvolvimento de produtos de alto padrão de qualidade; (c) contato direto e construção de parcerias com os fornecedores; (d) maior capacidade de posicionamento e redução de preços dos produtos – poder de barganha – em relação aos concorrentes; (e) ganho na fidelização do cliente que, quando satisfeito, tende a continuar consumindo os produtos de marca própria; (f) ganho na notoriedade da marca e da rede; e (g) maior integração entre os franqueados.

Para tudo isso, constatou-se pela análise de material coletado a necessidade de ações promocionais constantes, que possibilitaram o

reconhecimento e o fortalecimento da marca.

Em relação às limitações dessa pesquisa, ressaltam-se duas. A primeira refere-se ao período de análise, que considera a projeção e a perspectiva em um espaço limitado de tempo. A segunda é referente ao estudo de um único caso, que possibilita uma análise aprofundada, servindo como parâmetro descritivo do fenômeno, mas que não deve ser generalizada em relação a outros cenários empresariais.

Para pesquisas futuras, sugere-se a observação das etapas de desenvolvimento de marcas próprias em outras empresas e/ou segmentos de mercados diferentes do utilizado neste artigo. Recomenda-se, também, a investigação da continuidade das empresas que utilizaram este conceito, do fortalecimento de suas marcas tradicionais, do modelo de precificação e identidade visual adotada.

Referências

- AAKER, D. A. **Building strong brands**. New York: Free Press, 1996.
- ABMAPRO. Associação Brasileira de Marcas Próprias e Terceirização. **ABMAPRO**, São Paulo, s.d. Disponível em: <<http://abmapro.org.br/sobre/marca-propria/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- ACNIELSEN. Marcas próprias. 10º estudo anual. **ACNIELSEN**, 2005. Disponível em: <<http://www.acnielsen.com.br/varejo>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- _____. Marcas próprias. 18º estudo anual. **ACNIELSEN**, 2013. Disponível em: <<http://www.acnielsen.com.br/varejo>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- BERMAN, B. **Marketing channels**. New York: John Wiley & Sons, 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.955, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o contrato de franquia empresarial (franchising) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 1994.
- CONN, C. Innovation in private-label branding, **Design Management Review**, v. 16, n. 2, p. 55-72, abr. 2005.
- DATTA, P. The determinants of brand loyalty. **Journal of American Academy of Business**, Cambridge, Reino Unido, v. 3, n. 1/2, p. 138-144, set. 2003.
- DHAR, S. K. et al. Effective category management depends on the role of the category, **Journal of Retailing**, v. 77, n. 2, p. 165-184, jun. 2001.
- GARRETSON, J. A. et al. Antecedents of private label attitude and national brand promotion attitude: similarities and differences, **Journal of Retailing**, v. 78, p. 91-99, jun. 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRÖNROOS, C. **Marketing: gerenciamento e serviços**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- HENDRIKSEN, E. S.; VAN BREDA, M. F. **Teoria da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KAYO, E. K. et al. Ativos intangíveis, ciclo de vida e criação de valor, **Revista de**

- Administração Contemporânea (RAC)**, v. 10, n. 3, p. 73-90, jul./set. 2006.
- KELLER, K. Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity, **Journal of Marketing**, v. 57, n. 1, p. 1-22, jan. 1993.
- _____; MACHADO, M. **Gestão estratégica de marcas**. São Paulo: Pearson, 2005.
- _____. **As marcas, capital da empresa: criar e desenvolver marcas fortes**. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- KOTLER, P. **Administração de marketing**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- _____; KELLER, K.. **Administração de marketing**. 12 ed. São Paulo: Pearson-Prentice Hall, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- NICKELS, W.; WOOD, M. **Marketing: relacionamentos, qualidade, valor**. Rio de Janeiro: LTC Editora S. A., 1999.
- NIELSEN. The Nielsen Company. **NIELSEN**, s.d. Disponível em: <http://br.nielsen.com/news/Pesquisa_marcas_proprias.shtml>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- NUNES, B. S. et al. A produção de sentido da experiência de marca com base em estratégias organizacionais da lógica dominante de serviços: experiências da marca Heineken. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 15, n. 29, p. 319-346, jul. 2016.
- OLIVER, C. M. **Fatores propulsores e restritivos ao fornecimento de marcas próprias para supermercados**. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PINHO, J. B. **O Poder das marcas**. São Paulo: Summus, 1996.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- RIES, A.; TROUT, J. **Positioning: the battle for your mind**. London: McGraw-Hill, 1986.
- ROSLENDER, R.; HART, S. J. Interfunctional cooperation in progressing accounting for brands: the case for brand management accounting, **Journal of Accounting & Organizational Change**, v. 2, p. 229-247, set. 2006.
- SALVADOR, A. B.; STREHLAU, V. I.; IKEDA, A. A. Crise local de marca global e o uso de monitoramento de redes sociais. **REMark**, v. 14, n. 4, p. 438-450, out./dez. 2015.
- SAMPAIO, R. **Marcas de A a Z: como construir e manter marcas de sucesso, um guia para fazer da sua marca a principal força do seu negócio**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- SEETHARAMAN, A.; NADZIR, Z. A. B. M.; GUNALAN, S. A conceptual study on brand valuation, **The Journal of Product and Brand Management**, v. 10, n. 4, p. 243-256, jul. 2001.
- SILVA, L. A.; MERLO, E. M.; NAGANO, M. S. Uma análise dos principais elementos influenciadores da tomada de decisão de compra de produtos de marca própria de supermercados, **REAd**, Porto Alegre, 7 ed., n. 1, p. 97-129, jan./abr. 2012.
- SOUZA, M.; NEMER, A. **Marca e distribuição**. São Paulo: Makron Books, 1993.

TELLES, R.; Siqueira, J. P. L.; HOURNEAUX JUNIOR, F. Os impactos da estratégia de marcas próprias na relação entre fabricantes e varejo: um estudo em empresas de grande porte, **ReA UFSM - Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 5, n. 3, p. 439-458, set./dez. 2012.

WOOD, L. Brands and brand equity: definition and management, **Management Decision**, v. 38, n. 9, p. 662-669, nov. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A educação tem sido uma constante preocupação no cenário mundial e brasileiro. Nela são colocadas as esperanças de construção de dias melhores a partir da constituição de sociedades humanitárias compostas de seres humanos solidários, emancipados, críticos e conscientes de seu papel enquanto cidadãos.

Janete Rosa da Fonseca
Nelso Antônio Bordignon
Moacir Juliani

A dinâmica das relações educacionais e a construção de utopias no Projeto Pedagógico: a transcendência com o outro e o absoluto

The dynamics of educational relations and the construction of utopias in the Pedagogical Project: the transcendence with the other and the absolute

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.2215>

JANETE ROSA DA FONSECA*
NELSO ANTÔNIO BORDIGNON**
MOACIR JULIANI***

Resumo

A educação tem sido uma constante preocupação no cenário mundial e brasileiro. Nela são colocadas as esperanças de construção de dias melhores, a partir da constituição de sociedades humanitárias, compostas de seres humanos solidários, emancipados, críticos e conscientes de seu papel enquanto cidadãos, considerando-se os estudos de Freire através da perspectiva sociocultural. A partir dessas considerações, o problema

* Doutora em Educação; Docente das Disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica aplicada à Orientação Educacional do Curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso, Orientadora deste estudo; Email: janete@faculadelasalle.edu.br

** Doutor em Educação; Docente da Disciplina de Dinâmica das Relações Educacionais do Curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e Diretor Geral da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso; Email: irnelso@faculadelasalle.edu.br

*** Mestre em Educação nas Ciências; Discente do Curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso; Email: moacir@faculadelasalle.edu.br

que moveu esta pesquisa foi a relação entre a abordagem sociocultural e o estabelecimento de utopias que se encontram contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde. A partir do objetivo geral, foram analisados os seguintes aspectos: as estruturas fundamentais do ser humano nos aspectos somáticos, psíquicos e espirituais; as relações fundamentais do ser humano: relação de objetividade com o mundo, a relação de intersubjetividade com o outro, a relação de transcendência com o absoluto e as potencialidades do ser humano, incluindo afeto, inteligência e vontade. Foi realizada pesquisa qualitativa descritiva e documental, aplicada a partir do método hipotético dedutivo. Com base nos autores estudados consideramos que as estruturas fundamentais do ser humano encontram-se contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT.

Palavras-chave: Abordagem sociocultural. Utopia. Educação.

Abstract

Education has been a constant concern in the world and Brazilian scenario. In it, the hopes of constructing better days are set out, starting with the constitution of humanitarian societies, composed of human beings who are supportive, emancipated, critical and aware of their role as citizens, considering Freire's studies from a sociocultural perspective. From these considerations, the problem that moved this research was the relationship between the sociocultural approach and the establishment of utopias that are contemplated in the Pedagogical Project of the Undergraduate Course in Physical Education from Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde. From those general objectives, the following aspects were analyzed: the fundamental structures of the human being in the somatic, psychic and spiritual aspects; the fundamental relationships of the human being: relationship of objectivity with the world, the relation of intersubjectivity with the other, the relationship of transcendence with the absolute and the potentialities of the human being, including affection, intelligence and will. A descriptive and documental qualitative research was applied, using the hypothetical deductive method. Based on the authors studied, we consider that the fundamental structures of the human being are contemplated in the Pedagogical Project of the Undergraduate Course in Physical Education from Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde.

Keywords: Sociocultural approach. Utopia. Education.

Introdução

A educação tem sido uma constante preocupação no cenário mundial e brasileiro. Nela são colocadas as esperanças de construção de dias melhores

a partir da constituição de sociedades humanitárias compostas de seres humanos solidários, emancipados, críticos e conscientes de seu papel enquanto cidadãos.

O Educador Brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é considerado o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Mediante esta conscientização, ele se torna o protagonista de seu destino, com vistas a constituir-se como cidadão e sujeito de suas escolhas. Nesse aspecto ele ressalta a educação como exercício de liberdade.

Dentro os aspectos relacionados à educação e que são abordados por Freire a aprendizagem tem lugar de relevância. A verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Os conteúdos desta aprendizagem encontram-se no contexto social do educando e dele são pinçados, problematizados de forma a construir relação do que se aprende na escola com o que se vive fora dela. Sob esse ponto de vista, percebemos a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador e a importância dos contextos socioculturais enquanto possibilidades de análise, de valorização e de construções que possam transformá-los. O educando nesta dinâmica das relações educacionais sob este prisma passa a ser visto como agente e não mais como objeto, isto é, ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem em uma abordagem sociocultural.

A partir da importância que teve ao nosso país os estudos de Freire enquanto possibilidade de formação de sujeitos professores conscientes de sua função na construção da sociedade mais justa e igualitária os aspectos idealizados e presente nas práticas docentes de Freire encontram-se manifestos nos projetos pedagógicos de muitos cursos de formação docente brasileiros. A perspectiva sociocultural apresenta-se como pano de fundo que norteia e orienta as práticas pedagógicas nestes cursos.

Nas discussões promovidas no Curso de Especialização em Orientação Educacional da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT, na disciplina de Dinâmica das Relações Educacionais sob a docência do Dr. Ir. Nelso Antônio Bordignon foram enfocadas as abordagens educacionais: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio cultural.

A partir das considerações iniciais e introdutórias deste trabalho e do desafio de proceder a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT, optou-

se proceder a análise pelo prisma da abordagem sociocultural.

A relação entre a abordagem sociocultural e o estabelecimento de suas utopias necessárias encontram-se contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT?

Este estudo investigatório teve como objetivo geral analisar a relação entre a abordagem sociocultural, o estabelecimento de suas utopias necessárias e suas manifestações no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT.

Os aspectos analisados de acordo com esta abordagem são: as estruturas fundamentais do ser humano: somática, psíquica e espiritual; as relações fundamentais do ser humano: relação de objetividade com o mundo, relação de intersubjetividade com o outro e relação de transcendência com o absoluto e as potencialidades do ser humano: afeto, inteligência e vontade.

O objetivo geral foi complementado na busca pela identificação das estruturas fundamentais do ser humano presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, na verificação de como as relações fundamentais que o projeto preconiza com o mundo é atravessada pela objetividade, intersubjetividade e transcendência; na constatação de como as potencialidades do ser humano – afeto, inteligência e vontade – estão enfatizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.

A realização deste estudo tem sua importância situada primeiro na quebra de paradigmas do pesquisador que é docente no Curso que forma novos docentes em Educação Física. Mediante aprofundamento dos estudos a respeito do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física o mesmo possibilitará a construção de propostas práticas e intervenções pedagógicas no curso de formação docente alicerçadas em bases sólidas que consideram as estruturas fundamentais do ser humano – somática, psíquica e espiritual – que compõe a totalidade do homem.

Mediante esta análise acredita-se que pode-se diminuir a distância entre os ideais manifestos no projeto e as práticas que são necessárias para que este se torne realidade percebida.

Estima-se que este estudo possa subsidiar as alterações e transformações que necessitam ser operacionalizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT que teve seu Processo de Reconhecimento pelo MEC publicado no ano de 2014 conforme Portaria Nº 615, de 30 de outubro de 2014, Diário Oficial da União nº 211, de sexta-feira, dia 31 de outubro de 2014.

Confiamos na importância deste trabalho de análise de Projeto de Curso de Educação Física utilizando como filtro cognitivo a abordagem sociocultural. O que se observa nos trabalhos de pesquisa publicados no Brasil em sua imensa maioria é que o foco de análise do pesquisador é a Educação Física como um todo e não especificamente os projetos de curso de formação docente. Entendemos que o universo da Educação Física

Escolar Brasileira é feito de unidades que o compõe. Proceder trabalho de análise nos projetos de curso pode construir reflexões importantes que se contrapostas com os contextos sociais da Educação Física Escolar podem constituir-se em referenciais motivadores de reflexão e de mudança.

2- Metodologia

A produção do conhecimento ocorre por meio da pesquisa que auxilia o ser humano no processo de coexistência entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido. A pesquisa qualitativa tem se mostrado uma alternativa bastante interessante enquanto tipo de pesquisa numa investigação científica. É útil para firmar conceitos e objetivos a serem alcançados e dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade. Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994, p. 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela não trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao optar por uma pesquisa qualitativa, se faz necessária uma aproximação maior com o campo de observação, para melhor distinguir os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa, tendo, assim, uma visão mais ampla. A pesquisa qualitativa possibilita não só uma aproximação com o que se quer conhecer e estudar, mas também produzir saberes a partir da realidade presente no campo de observação (MINAYO, 1994).

Nesta pesquisa foi utilizado o método hipotético dedutivo considerando que o pesquisador partiu da premissa que todos os aspectos constitutivos do ser humano que foram analisados: Estruturas Fundamentais do Ser Humano, Relações Fundamentais do Ser Humano e Potencialidades do Ser Humano dentro da abordagem sociocultural estivessem contemplados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT.

Com base nos objetivos consideramos que foi realizado trabalho investigativo explicativo que utilizou-se da análise, classificação, interpretação dos fenômenos observados, bem como a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Quanto aos procedimentos técnicos esta pesquisa é classificada em pesquisa documental que baseou-se no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física o qual conforme Gil (2008) define como primário os dados que ainda não receberam qualquer tratamento analítico.

Quanto à natureza considera-se que este estudo classifica-se como

pesquisa aplicada a qual tem finalidades imediatas que no caso estão situadas no pesquisador e nas questões e interrogações que os movem.

3- Revisão e discussão da literatura

3.1 - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT enfatiza seus ideais de formação na missão no seu objetivo geral que destaca:

A Faculdade La Salle, inspirada nos Princípios Pedagógicos da Província Lassalista, propõe-se a oportunizar ao educando uma pedagogia que viabilize a produção, a apropriação e a socialização do conhecimento, necessárias para a compreensão da realidade que o cerca e para que possa intervir nela progressivamente, desenvolvendo-a de forma integrada e sustentável (PPC, 2010, p. 12).

Este objetivo encontra eco nos ideais de formação do curso amplamente descritos enquanto possibilidades de formação de sujeitos docentes inseridos em seu espaço-tempo históricos, sujeitos capazes de promover ações que podem se constituir em mudanças ou afirmação do que está posto. Enquanto sujeitos históricos o ser em formação docente tem em sua grade de formação componentes curriculares que possibilitam a construção e apropriação de conhecimentos relevantes a partir da cultura corporal do movimento. O olhar para a história e a cultura passa pelo filtro da criticidade. O ser não nasce crítico mas se constitui na medida em que educa-se para olhar a realidade não de forma fragmentada, mas ao contrário, busca olhá-la na sua totalidade de forma organizada e com consciência histórica.

A inter-relação do foco de estudo na academia com os contextos sociais é uma constante. Conforme o projeto do curso é o contexto e no contexto o local de atuação docente, o espaço-tempo de transformações possíveis nas ações de ensino, pesquisa e extensão:

Ao longo da formação profissional na Faculdade La Salle, o conhecimento produzido e divulgado acerca da cultura corporal deverá superar o conhecimento do senso comum, contribuindo com a disseminação de um olhar crítico que possibilita avanços sociais. O compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e com a melhoria das condições de vida do homem e do contexto ambiental permeará todas as ações de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Licenciatura em Educação Física (PPC, 2010, p. 25).

O projeto do Curso de Educação Física da Faculdade La Salle apresenta a preocupação da tomada de ciência da história da Educação Física no mundo e principalmente no Brasil. Os novos tempos têm exigido dos profissionais da Educação Física uma formação sólida e abrangente formação e a capacidade de reflexão permanente de suas práticas de forma a construir significado a elas e assim justificar a presença e a importância da Educação Física na escola.

Enquanto área do conhecimento humano a Educação Física Brasileira busca no homem e na sua cultura a fundamentação e a razão de sua existência. Conforme os Parâmetros Curriculares da Educação Física Brasileira (BRASIL, 1997, p. 23):

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura na medida em que tudo o que faz é parte de um contexto em que se produzem e reproduzem conhecimentos. O conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

O profissional da Educação Física com uma formação especializada na área precisa desenvolver um arcabouço de conhecimentos que lhe dará sustentação para reconhecer os problemas do dia a dia do contexto escolar e trata-los de forma a conduzir as práticas docentes de maneira com que o conhecimento possa fundamentá-las e inseri-las no contexto da cultura atual.

Fazer esta inserção da cultura significa tecer significados ou reconhecer a presença deles nas atividades desenvolvidas pela Educação física escolar inter-relacionada com os contextos sociais, espaços por excelência de manifestação da cultura humana.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 23) a importância da cultura:

[...] Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. [...] O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e a natureza do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

A Educação Física apropriar-se destes aspectos significa valorizar o homem enquanto sujeito histórico detentor de linguagem que o possibilita manifestar-se, de expressar-se e de realizar o diálogo com o outro que é sempre diverso. Dialogar é diferente de desenvolver a tolerância que é sempre carregada de um senso de superioridade sobre o outro de quem o faz.

O pano de fundo desta proposta tem sua tessitura na linguagem e na cultura possibilitando uma nova concepção do currículo da Educação Física. Conforme Neira e Nunes (2009, p. 275):

[...] caso o currículo da educação Física seja concebido como campo de luta e estratégia de política cultural, atenderá aos princípios da vida em comunhão, transformando-se em cenário de resistência e luta de afirmação da diversidade cultural, da diferença e da imperiosa necessidade da dignidade de ser. [...] o currículo da Educação Física poderá ser um espaço de comprometimento, de compromisso com o Outro.

Oportunizar a expressão e a manifestação de todos significa ouvir as vozes dos que foram silenciados “trazer todos em condições equitativas para o diálogo e para o conflito da desconstrução coletiva” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 215). Significa que através da linguagem – especialmente do diálogo entre sujeitos – existe a possibilidade de construção de sentidos e apropriação dos mecanismos de equidade de manifestação e de valorização do Outro e de suas peculiaridades sejam elas quais forem.

3.2 – Abordagem sociocultural e as possibilidades de formação docente

A abordagem sociocultural tem no Educador Paulo Freire seu principal idealizador e na relação direta com o contexto social a possibilidade de mediação e re-construção de conhecimentos. A sala de aula em qualquer nível ou modalidade de educação nesta perspectiva se constitui em um espaço-tempo de interlocução de saberes de dois personagens: educando-educador e educador – educando.

Estes personagens cumprem seu diálogo, não como uma simples troca de informações, mas no esforço de um entendimento compartilhado entre todos, ou seja; a construção do conhecimento através da interação do grupo. E nesse diálogo, não é só o conhecimento que é ressignificado, reconstruído, mas também cada um dos personagens nele envolvido.

Um dos sujeitos dessa interlocução é o educando-educador; aquele que segundo Freire (2002) ao aprender também nos ensina. O elo de ligação desses dois sujeitos – educando-educador e educador-educando – é a aprendizagem. “Quem forma se forma e reforma ao formar e que é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ou ainda “Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender” (Ibid., p. 12). A respeito da capacidade humana destes dois sujeitos Freire (Ibid., p. 13) destaca;

É a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Essa é uma das significativas

vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.

O outro sujeito dessa interlocução de saberes no ensino superior é o educador-educando que através da pesquisa de suas práticas “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2002, p. 16) e como sujeito reflexivo e crítico de sua função vai se auto-modelando constantemente a partir do diálogo que estabelece com as teorias e na contextualização das mesmas com seus pares.

Não há desconsiderar que ambos os sujeitos estão atravessados pela realidade social de sua época histórica e por ela podem ser condicionados ou condicionantes na medida em que se deixam tocar por ela de forma passiva ou, ao contrário, operam transformações em sua realidade enquanto sujeito protagonista, crítico e autônomo.

O sujeito é o sujeito de sua educação e sua liberdade está condicionada ao conhecimento crítico de sua realidade e nesta medida poderá operar transformações em seu contexto evidenciando seus ideais de liberdade. Para que atinja este ideal o sujeito necessita evoluir em seus níveis de consciência passando da consciência intransitiva¹ para a consciência transitiva² que lhe possibilita ler a realidade dos contextos sociais com criticidade.

Estrategicamente por muitas vezes é necessário a parada, a reflexão, a revisão das metodologias para aquilo que se pretende alcançar. Quando esse movimento é realizado em comunidades de saber as incompletudes humanas são complementadas com a incompletude do outro que por ter vivências e experiências diversas, realiza um olhar de outro lugar e somados esses olhares abrangeremos um universo muito maior.

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 2002, p. 7).

Essa constatação só acontece no quando atingimos o patamar da emancipação com sujeitos históricos que se constituem no grupo e que de forma crítica refletem e dialogam a respeito de suas práticas. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22).

A força motivadora da aprendizagem está situação nas intervenções problematizadoras que se constituem em possibilidades permanente de diálogo e discussão, de respeito mútuo aos saberes que se situam na história individual e social de cada um dos protagonistas, na construção de confiança

¹ Consciência intransitiva – biológica e autoconcentrada.

² Consciência transitiva: Analista e crítica.

que se estabelecem através das relações e da construção da consciência crítica frente a realidade. Os cursos de formação docente têm um grande desafio mediante esta abordagem: a constituição de sujeitos professores que assim como Freire acreditem que a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural propiciador de mudanças tanto no projeto de vida e formação dos sujeitos em formação quanto dos contextos sociais nos quais eles estão inseridos

3.3- Abordagem sociocultural e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT

A abordagem sociocultural preocupa-se com a atividade humana considerando o ser humano enquanto eu-individual que se constitui a partir do olhar do outro, o eu-social. O eu-individual está permanentemente na relação com o eu-social que é o que lhe possibilita a construção de lugares e da pertença, de significados de si e da construção da ideia de igualdade ao mesmo tempo em que se diferencia nas suas singularidades e subjetividades.

Esta constituição dos sujeitos necessita de espaços-tempos de diálogo, de reflexão, de auto-conhecimento, de conhecimento do outro e da realidade social. Enquanto sujeito de sua própria educação não há possibilidade de que ela ocorra sem a relação com o outro e com mundo, sem a noção de que a história não é algo dado, mas que parte de construções que sempre tem relação com uma época e seus contextos.

A abordagem cultural utiliza linguagens que se apropriam dos contextos para as construções do conhecimento mediante a reflexão, a discussão e o conhecimento da perspectiva do outro. O objeto do conhecimento da Educação Física é o “corpo” e o “movimento”. O estudo deste objeto necessita constantemente a tomada de consciência de seus conceitos formadores em norteadores que sempre foram cambiantes nas diferentes épocas históricas. Esta perspectiva destaca o aspecto dinâmico da história, do conhecimento e da aprendizagem. O desenvolvimento humano acontece principalmente através do diálogo que sempre está impregnado da cultura porque ela constitui o lugar de pertencimento e de autonomia.

Conforme os projetos pedagógicos do curso estão elencados ideais de formação que têm relação com a abordagem sociocultural dispostos e entrelaçados nas dimensões previstas na Formação Ampliada e Formação Específica, no ordenamento de seus componentes curriculares dispostos na matriz curricular do curso e no elenco dos conteúdos previstos em cada disciplina:

O curso de Licenciatura em Educação Física habilita professores para a docência na Educação Infantil e na Educação Básica e tem como conhecimentos específicos

as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano (PPC, 2010, p. 37).

Entende-se que não basta somente esta previsão curricular em seu aspecto estético de listagem de disciplinas e conteúdos para que as utopias desta abordagem ocorram de fato. Para além disso é necessário o conhecimento do projeto pedagógico do curso pelos seus docentes, o entendimento dos ideais manifestos em seus pressupostos teóricos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de formação docente com ênfase nestes ideais.

Ao contrário, práticas descontextualizadas e desconectadas do projeto colaboram imensamente na formação de sujeitos professores que não têm a noção de ser humano enquanto sujeito histórico e agente histórico; não conseguem conceber a noção de processos de formação e a característica política da docência enquanto possibilidade de mudança ou de reprodução. Conforme Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (s.d.) a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.

4- O Curso de Formação Docente em Educação Física e as Estruturas Fundamentais do Ser Humano;

4.1 - A Educação Somática e a Estrutura Somática – Corpo Próprio.

Recentemente começam a surgir estudos a respeito da Educação somática. Conforme Bolsanello (2011, p. 306) “Entre ciência e arte, a Educação Somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa”. O corpo entra em cena e é analisado sob o ponto de vista somático, ou seja, “o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo (Ibid., p. 307) quando este é atravessado por olhares externos. O corpo percebido também precisa do olhar do outro. O outro auxilia na nossa construção de consciência corporal.

A este respeito a autora destaca a importância da construção dos seguintes conceitos conforme destaca:

Acredita-se que termos como consciência corporal, esquema corporal, esquema postural, percepção corporal [...] imagem do corpo, noção do corpo [...] não fazem parte de uma estrutura léxica coerente ou que permitam uma linguagem uniforme ou como padrão entre os profissionais que têm por objeto de estudo o Homem e sua motricidade. (HABIB, 2001, p. 7 apud BOLSANELLO 2011, p. 308)

Bolsanello (2011) considera de fundamental importância a construção de uma linguagem própria dos educadores e terapeutas que trabalham com a motricidade humana para realizarem os passos necessários à formulação dos conceitos inerentes da educação somática. O Curso de Licenciatura em Educação Física que tem como objeto de estudo o corpo e o movimento necessita alinhar-se à esta construção conceitual e apropriar-se das estratégias próprias desta educação.

Conforme o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Física a Educação Infantil é o primeiro nível da escolarização no qual o egresso poderá atuar como docente. Entender as fases de desenvolvimento da infância e suas especificidades são condições essenciais para o exercício docente em Educação Física Escolar.

Com esta preocupação o projeto do curso prevê um rol de disciplinas de ensino que têm a educação infantil e os eu desenvolvimento como foco principal, a possibilidade da pesquisa na área concomitante com os espaços-tempos de formação docente, a realização de atividades de extensão e ações comunitárias e principalmente a realização de Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil com carga horária de 160 horas a partir da metade do curso.

Em todas estas atividades descritas a estrutura somática – corpo próprio da criança e suas concepções e construções históricas e culturais entram em cena enquanto conteúdos formadores. A estrutura somática é estudada, analisada e reconstruída no curso desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio considerando as etapas de vida pelas quais passa o ser humano e suas características e especificidades de cada fase de sua vida.

No projeto analisado, as disciplinas elencadas na Dimensão Biológica do Corpo Humano: Fundamentos da Anatomia, Anatomia Humana, Fisiologia e Biofísica (PPC, 2010, p. 39) e as disciplinas da Dimensão Técnico Instrumental: Cinesiologia, Avaliação Física e Fisiologia do Exercício através de suas ementas enfocam os aspectos somáticos do corpo de forma privilegiada devido ao seu campo do conhecimento. Considera-se que em todas as disciplinas do curso o corpo e o movimento têm possibilidades de abordagem sob todos os aspectos, mas de maneira privilegiada os aspectos inerentes da estrutura somática.

Conforme Bordignon (2013, p. 28) a respeito da dimensão somática “A criança descobre-se a partir da percepção do próprio corpo, percepção que interfere no conceito de autoestima, autoimagem e autocelebração ao longo de toda vida”. Segundo o autor esta percepção inicial ocorre a partir do que se pode tocar, ou seja, sua substância material com sua composição física e química. É esta composição material que pode ser visualizada na relação especular e acontece no momento em que a criança diferencia aquilo que é ela e aquilo que não é ela ou no caso é a mãe que a segura no colo, conforme Levin (2001).

Bordignon (2013, p. 28) destaca a importância desta descoberta: “A

descoberta de si mesma, por meio do corpo, é essencial para o relacionamento consigo mesma, com os outros e com o transcendente como elemento intrínseco ao processo de aprendizagem”.

Ciente desta importância o projeto do curso preocupa-se com a construção do conhecimento a respeito do corpo em todos os seus aspectos. Pode-se destacar a ideia de que não nascemos corpo, pois este é uma construção da cultura, da relação do ser-individual com o outro da relação que é o ser-social.

O corpo é produto da história de seu tempo e da cultura na qual se insere. Também é objeto de vários estudos e práticas culturais que investem sobre ele nomeando-o, rotulando, classificando, assujeitando, endeusando, erotizando-o, consumindo, posicionando-o em diferentes espaços sociais, criando regras e normas de sua conduta, modelando-o. Segundo Goellner (2003, p. 28), que o corpo não é dado naturalmente: ele é “provisório, mutável e mutante”; é produzido no percurso das práticas das quais faz parte, conforme a/s cultura/s da qual participa.

Para Merleau-Ponty (1994) a estrutura ou eixo fundamental que articula simultaneamente o corpo-biológico e o corpo- fenomenológico é a corporeidade, que por sua vez assume este duplo sentido: corpo vivido e corpo experienciado.

A partir desta estrutura experiencial vivida e dos mecanismos cognitivos construímos a consciência do corpo que é compreendida como representação proporcionada pelo conhecimento perceptivo que é possibilitado pelo movimento. “É por princípio que toda percepção é movimento” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 212), não há possibilidade de se compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se movimentar, mas também sem a consciência de seus desejos-anseios-vontades.

É recente a preocupação com a corporeidade de nossos corpos-estudantes e da importância da mesma no nosso fazer pedagógico. O corpo ainda precisa ser desmistificado. Neste aspecto o conceito de corporeidade e suas dimensões fisiológicas (físico), psicológicas (emocional afetiva) e espirituais (mental-espiritual) precisam ser considerados numa relação indissociável e complexa. Nesta relação, nosso corpo é o nosso elo de ligação relacional com o mundo e com os corpos-outros dessa relação.

A noção de corporeidade para (POLAK, 1997), é feita com base em conceitos trazidos da fenomenologia merleau-pontyana e, para esta autora, a corporeidade é entendida:

[...] como mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história (POLAK, 1997, p. 37).

A corporeidade vem se constituindo num dos mais interessantes temas de reflexão na área de educação principalmente nos cursos de formação docente em Educação Física. A ideia do corpo-homem como construtor de si mesmo nos pontua o pensamento da construção da autonomia humana e de sua capacidade formadora ou de autoconstrução.

Desta forma, o sujeito imbuído de desejos e aspirações constitui-se em protagonista de sua história. É desta forma que o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade La Salle investe sobre os corpos-acadêmicos em formação docente para que estes a partir do entrelaçamento das teorias e práticas possam investir nos seus corpos-estudantes por ocasião de suas práticas docentes.

4.2 - Estrutura Psíquica – Psiquismo;

A estrutura psíquica conforme Bordignon (2013, p. 29):

É a estrutura antropológica que proporciona significados e sentidos à mediação entre a dimensão física e a espiritual. A dimensão psíquica necessita de mediações da percepção e do desejo para expressar-se. O corpo é no espaço e no tempo exterior; e o psiquismo, a dimensão interior do ser humano.

A partir destas considerações constata-se o corpo como a materialização do lugar no qual estão interiorizadas as intenções, os sentimentos, as razões que nos movem, a nossa consciência e capacidade de reflexividade (BORDIGNON, 2013). Estes aspectos estão interiorizados e inscritos no corpo enquanto possibilidade de manifestação física destes aspectos em suas ações e reações, no gesto que manifesta intencionalidades e que transmuta-se o tempo todo em linguagem. Esta linguagem é percebida e decodificada pelo outro da relação, mas principalmente pelo sujeito que conforme Bordignon (2013, p. 31) “[...] apropria-se de seu mundo interior, por meio da interioridade e reflexividade; da percepção interior de seu corpo (dimensão somática); e por meio do seu imaginário e dos seus desejos (dimensão psíquica)”. Ou se utilizarmos a linguagem da educação física pela propriocepção³.

Procedendo a análise do Projeto Pedagógico do Curso sob a perspectiva da abordagem sociocultural constata-se que em todas as disciplinas elencadas na Formação Específica: Ginástica Geral, Iniciação Esportiva, Recreação e Ludicidade, Psicomotricidade, Pedagogia dos Esportes Individuais – Atletismo e Lutas; Pedagogia dos Esportes Coletivos – Voleibol, Handebol,

³ A propriocepção também mencionada como cinestesia foi empregada inicialmente por Sherrington por volta de 1900. Pode ser definida como qualquer informação postural, posicional, encaminhada ao sistema nervoso pelos receptores encontrados em músculos, tendões, ligamentos, articulações ou pele. Em outras palavras, é a consciência dos movimentos produzidos pelos nossos membros, ou ainda o feedback dos membros ao sistema nervoso central.

Basquetebol, e Futebol, Educação Física Educação Infantil e Anos Iniciais, Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, Natação, Expressão Corporal e Fundamentos Rítmicos e Jogos e Esportes Alternativos (PPC, 2010, p. 39) a propriocepção é condição inerente ao sujeito docente que necessita apropriar-se de sua corporeidade e entendê-la para que possa desenvolvê-la metodologicamente em suas práticas e intervenções pedagógicas.

A Educação Física Escolar e suas práticas pedagógicas mediante esta abordagem que enfatiza a valorização do diálogo entre os sujeitos pode ser considerada campo da emergência e expressão de Linguagens da dimensão somática, psíquica e espiritual. Conforme Bordignon (2013, p. 31):

O psiquismo exprime-se na linguagem somática (saúde ou doença); na linguagem psíquica (emoções e sentimentos de bem-estar ou mal-estar) e na linguagem espiritual do sentido espiritual da vida feliz ou infeliz. O psíquico exprime-se pelo "eu psicológico"; o somático pelo "eu corporal": e, com os outros, pela "linguagem". (Grifos do autor).

4.3 - Estrutura Espiritual

A dimensão espiritual conforme Bordignon (2013, p. 31) é o lugar "da manifestação do sentido e do significado da vida humana como um todo a partir da transcendência". O autor destaca de forma inequívoca a importância da abertura para a tomada de ciência do outro na medida em que o sujeito compreende-se como ser humano.

O compreender-se como ser humano na dimensão espiritual manifesta-se como: "anseio de conhecimento e liberdade à luz do transcendente; linguagem e comunicação com o outro no sentido de convivência humana; e reflexividade sobre si e encontro com o transcendente, no sentido místico e absoluto" (BORDIGNON, 2013, p. 32). A inteligência e a liberdade são condições operantes neste processo. "Pela inteligência, ele compreende e explica a realidade; pela liberdade confere-lhe valor e sentido" (Ibid., p. 32).

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física na Dimensão Ser Humano e Sociedade, através das disciplinas Introdução à História da Educação Física, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia da Religião, Ética e Bioética e Psicologia Educacional possibilitam a construção das aprendizagens relativas à estrutura espiritual do ser que caminha para a descoberta e construção de si mas que ao mesmo tempo realiza-se e constitui-se na relação com o outro. As diferentes estratégias e metodologias que são possíveis de desenvolvimento nas ações pedagógicas destas disciplinas: estudos, discussões, questionamentos, observações, construções autobiográficas auxiliam no desenvolvimento dos mecanismos de reflexão, análise e síntese do sujeito que se constitui docente, do sujeito que caminha para si ao mesmo tempo que caminha para o outro.

O Projeto Pedagógico do Curso apresenta a Dimensão Didático Pedagógica

na qual estão elencadas as seguintes disciplinas: Políticas Educacionais, Leitura e Produção textual, Metodologia do Ensino da Educação Física, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Educação Física Adaptada, Didática da Educação Física, Introdução à Nutrição e os Estágios Supervisionados Obrigatórios I, II e III – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Acredita-se que o desenvolvimento destas disciplinas que estão relacionadas de forma intensa ao fazer docente sintetizam a presença dos aspectos somáticos, psíquicos e espirituais em suas práticas. Assim como as outras disciplinas já citadas nas outras dimensões não há como mensurar onde prepondera um aspecto e inicia o outro, o que possibilita o entendimento da complexidade da constituição do sujeito docente e da complexidade do ser humano.

5- Relações fundamentais do ser humano – Como nos relacionamos

Uma das características básicas e fundantes do ser humano é a sua necessidade de relação social, ou seja, ele necessita da relação com o mundo, o outro e o absoluto para a sua constituição como ser humano. Para que estas relações se estabeleçam é necessário a construção de estruturas antropológicas que compreendem os aspectos somáticos, psíquicos e espirituais, ou seja, um ser total, integral.

Conforme Bordignon (2013, p. 33) a “estrutura antropológica do corpo, do psiquismo e do espírito compreendem o conteúdo do ser humano como sujeito e enquanto as relações como sujeito situado”. Concebe-se a partir deste enunciado que se o ser humano qualificado como sujeito significa estar na relação com outros sujeitos nesta interação depara-se com a enunciação de significantes e significados.

O mesmo autor destaca a presença em todo o ser humano de uma identidade dialética com uma dimensão interior e outra, exterior. Mediante essa afirmação nos leva a considerar que os significantes e significados diferem de sujeitos para sujeitos o que caracteriza as especificidades de cada um com suas vivências, experiências e trajetórias de vida.

O homem conforme Bordignon (2013, p. 33) estabelece sua identidade a partir destas relações que ocorrem a partir de “[...] três modos de presença do homem na realidade: com o mundo, com o outro e com o absoluto”. Estes três modos segundo o autor acontecem de formas diferentes.

A relação com o mundo ocorre, principalmente, pelo corpo, numa relação de objetividade; a relação com o outro acontece pelo psiquismo, numa relação de intersubjetividade; e o espiritual estabelece as condições de relação com o absoluto, numa relação de transcendência (Ibid., p. 33-34).

Encontramos reflexos desta preocupação nos seguintes princípios que regem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2010, p. 11):

[...] 1. Inspiração e vivência cristão-lassalista; 3. Exercício da Cidadania fraterna e solidária; 4. Respeito à diversidade e à vida; 8. Integração entre o ensino, pesquisa e extensão e 10. Valorização do ambiente para as relações interpessoais.

Em todos estes princípios estão intrínsecas a necessidade relacional do ser consigo, com o mundo e com o outro e a partir destas relações construir significados para seu mundo interno e externo.

5.1-Relação de objetividade com o mundo

Com o nascimento fomos colocados no mundo. “O mundo não é apenas a realidade, a casa em que ele habita, mas o horizonte, que configura a realidade, como espacialidade (espaço físico) e temporalidade (tempo de vida)” (BORDIGNON, 2013, p. 34). Nesta configuração estabelecemos relações que podem ser objetivas, subjetivas ou de transcendência. A relação com o mundo conforme o autor é uma relação mediada pela objetividade. “O homem está presente no mundo e se manifesta como ser no mundo”.

A educação exerce função importantíssima no estabelecimento das relações do ser humano: “A educação é o processo pelo qual o homem transcende o caráter concreto da dimensão física, passando pelos significados até o transcendente” (BORDIGNON, 2013, p. 34) apropriando-se da linguagem da educação física e da construção dos conceitos de corporeidade este aspecto poderia ser parafraseado da seguinte forma: nascemos organismo com funções e através das relações com o mundo e com o outro, da linguagem que constrói explicações aos fenômenos (significantes) e da afetividade construímos sentidos (significados) para nosso mundo interno e externo. Construímos também possibilidades de relação com o transcendental, com o absoluto, na medida em que construímos conceitos do bem, da felicidade.

Na concepção do curso a importância da educação é assim enfatizada:

A concepção de que a educação tem uma função social, e que esta função se refere não somente à reprodução, mas à produção do conhecimento, remete à constatação da permanente necessidade de questionar, de rever os processos e os produtos desse conhecimento, a partir de parâmetros científicos que compreendam o ser como sujeito que produz, consome e transmite o conhecimento, buscando um significado para si, para o outro e para a realidade, na qual está inserido (PPC, 2010, p. 26).

No dimensionamento do curso foram considerados os quatro pilares da educação contemporânea: o aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver, numa perspectiva de

transrelação dos processos de aprendizagens, pressupondo a simultaneidade do desenvolvimento indivíduo/sociedade, no sentido democrático, e de aprimoramento da relação indivíduo/espécie, no sentido da educação humanista; ou seja, o desenvolvimento mútuo da tríade indivíduo/sociedade/espécie, que se consolida pelo processo de tomada de consciência para a ação (PPC, 2010, p. 27).

Este dimensionamento encontra eco nas concepções que o projeto tem de educando e educador e nos ideais relacionados a construção de habilidades e competências do profissional egresso do curso.

5.2 - Relação de transcendência com o absoluto

Constantemente buscamos construir sentidos, significados para as vivências e experiências diárias. Através destas construções explicativas procuramos dar sentido para a nossa existência que apresenta dois aspectos: uma existência individual que interage com outras existências o que constitui nosso caráter social. Estamos sempre em relação: com o mundo, com o outro na busca da transcendência.

A relação de transcendência surge como horizonte, que vai além da relação de objetividade com o mundo físico e da relação intersubjetiva com os outros, em virtude da dinâmica autotranscendente do homem até o sentido último da existência que somente é encontrado no Absoluto, em Deus. Assim, a experiência humana não se exaure em suas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo, mas busca sua realização no sentido transcendente e espiritual da vida (BORDIGNON, 2013, p. 37).

A preocupação com a transcendência está fortemente contemplada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2010, p. 30) na concepção de Educando:

Cada pessoa, dentro da comunidade educativa, é acolhida em sua inteireza e identidade. Nela recebe apoio e ajuda para, dentro da tarefa específica de uma instituição confessional católica, desenvolver numa perspectiva das quatro relações fundamentais: consigo mesmo; com o próximo; com a natureza e com Deus, construir a felicidade para si e para os outros.

A formação docente destes sujeitos está concebida de modo a abarcar todos os aspectos do ser humano de forma a caracterizar a educação integral e encontra-se enfatizada na Missão da Instituição, nos objetivos do curso, na concepção de homem, de Educador, de Educando e no perfil profissiográfico. Conforme Bordignon (2013, p. 38):

A educação integral se realiza nas três formas de relação: a objetiva, com a realidade, pela mediação empírica e científica; a intersubjetiva, com os outros pela mediação interpessoal e subjetiva; e a transcendente pela mediação filosófica de princípios e valores.

Esta afirmação encontra eco no projeto que assim se manifesta:

Ensino e pesquisa associam-se à extensão, para que o conhecimento transmitido, (re)elaborado e produzido no curso, estenda-se de modo crítico, criativo e comprometido, à comunidade. Observa-se nesse aspecto, o princípio da socialização dos valores e da compreensão e vivência da cidadania. Por tudo isso, a concepção de educação, educador e educando lassalista, é para além de um conceito de trabalho pedagógico, um conceito de vida, que deve prosseguir e permanecer em cada um dos seus alunos e naqueles que por eles serão formados (PPC, 2010, p. 31).

6. Potencialidades do ser humano – Como agimos:

Na condição de seres humanos sempre agimos, reagimos e nos relacionamos imbuídos de motivação e ou intenção. As emoções são constituídas por uma forte energia capaz de influenciar o sujeito.

Conforme Damásio (2004 apud BORDIGNON, 2013) as emoções são respostas químicas e neurais dadas pelo cérebro a partir do estímulo dos objetos, do ambiente e das relações que se estabelecem com outras pessoas; o autor considera que elas são automáticas, ou seja, não são pensadas, planejadas ou projetadas com antecedência.

Nosso corpo através dos órgãos sensoriais captam os estímulos que serão interpretados e decodificados pelo cérebro que avalia e através da memória afetiva responde impulsionando para a ação ou para a retração. Nesta ação o cérebro sempre leva em consideração a preservação e conservação da vida.

Nos estudos de Bordignon (2013) das possibilidades do ser humano e sua expressão três aspectos foram considerados e analisados: o afeto, a inteligência e a vontade, ou com base em Kohlberg (1992 apud BORDIGNON, 2013, p. 39) classifica em “dimensões afetivas (emoções e sentimentos), cognitiva (inteligência e conhecimentos) e comportamental (vontade)”.

Na dimensão afetiva “O afeto compreende as forças emotivas e sentimentais da pessoa” (KOHLBERG, 1992 apud BORDIGNON, 2013, p. 39). Considerando a análise realizada no Projeto do Curso, seus objetivos, missão, concepções e utopias transparece a importância da constituição de sujeitos professores, capazes de “aprender conviver com o outro” – um dos pilares da Educação Nacional. Consequentemente para que esta convivência seja harmoniosa e solidária como se preconiza no projeto o sujeito deva desenvolver a capacidade de afeto, empatia e respeito ao próximo.

Quanto à dimensão cognitiva:

A inteligência é a compreensão e interpretação dos conhecimentos. A partir do conteúdo acumulado da experiência afetiva, somado às informações da realidade presente, cada pessoa elabora uma compreensão, uma interpretação do significado da realidade passada e presente. Tal compreensão acontece pelos processos cognitivos, em estágios operacionais racionais (BORDIGNON, 2013, p. 39).

Esta dimensão encontra-se plenamente contemplada no Projeto do Curso e dos seus fins. As possibilidades de intervenções pedagógicas que o projeto apresenta através de seus ideias e utopias acenam para a construção de aprendizagens que contextualizadas, críticas e significativas de forma com que o acadêmico docente em formação se conceba como sujeito protagonista responsável pelo seu projeto de vida e formação.

A dimensão comportamental enfoca a vontade. Conforme Bordignon (2013, p. 39-40): “A vontade é o posicionamento prático a partir dos conteúdos afetivos e dos elementos de compreensão e interpretação. Suas consequências são para o presente e para o futuro da pessoa”.

O projeto do curso de forma consistente contempla as possibilidades de análise e síntese e a partir deste processo o posicionamento e participação de toda a comunidade acadêmica “através da implantação de um modelo de gestão participativa do curso” (PPC, 2010, p. 27); “Hoje, concepções atuais entendem e demonstram o processo participante, em que o aluno exerce um papel de maior protagonismo com uma posição cada vez mais ativa frente à diversidade da prática oferecida por esta área” (Ibid., p. 30).

Considerações finais

Na realização deste estudo o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT foi alvo de reflexão e análise. Inicialmente foram revisitados os aspectos históricos da Instituição. Ao contemplarmos a história da instituição nesta análise considerando sua missão, princípios e visão, seus objetivos e metas institucionais e as suas políticas manifestadas no Projeto Pedagógico Institucional nos atentamos para um aspecto de fundamental importância e inerente ao ser humano: o homem como sujeito histórico, social e agente do processo de construir a história, agente que é e está no mundo e constrói marcas e instituições.

Tendo a abordagem sociocultural como tecido de fundo no qual se construíram as relações consideramos as contribuições de Paulo Freire quando ressalta a importância e a necessidade de se entender a existência humana a partir de sua substancialidade, ou seja, o reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos que estão em relação: a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis. Como ele afirma (FREIRE, 2002, p. 68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,

os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Este estudo teve como objetivo geral analisar a relação entre a abordagem sociocultural, o estabelecimento de suas utopias necessárias e suas manifestações no Projeto Pedagógico do Curso/PPC de Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT. Novamente Freire (2001) nos auxilia no entendimento do que nos referimos como “utopias”:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (FREIRE, 2001, p. 85).

As utopias enquanto energias que movem a roda da história estão escancaradamente explícitas em todo o projeto, mas de forma contundente na concepção do curso, de educador e de educando, no perfil dos egressos do curso. A organização didática pedagógica do curso com a estruturação curricular e o detalhamento do currículo por núcleo de estudos caminham na mesma direção do que foi idealizado.

Consideramos que no projeto as utopias são colocadas na possibilidade de tornarem-se construídas como práticas coletivas através da previsão da metodologia de ensino e seus recursos, da flexibilização curricular, na necessidade constante de relação entre a teoria e a prática de forma a ocorrer o entrelaçamento, no exercício da docência dentro do espaço-tempo de formação docente através dos estágio supervisionados, na realização de atividades complementares e trabalhos comunitários o que possibilita o conhecimento mais aprofundado dos contextos sociais, na inserção no Programa de Iniciação Científica que estimula a construção de perfil de educador-pesquisador de suas práticas; As atividades de monitoria e apoio psicopedagógico que consideram a fragilidade humana e a necessidade de cuidados e a avaliação na qual o sujeito em formação participa de sua avaliação, do curso e da instituição o que destaca a importância da constituição de sujeitos cidadãos que se concebem pertencentes ao seu meio e responsável por ele.

Na busca pela identificação da presença no projeto das estruturas fundamentais do ser humano: somática, psíquica e espiritual elencadas por Bordignon (2013) estamos convictos que todas estas estruturas fundantes do ser humano estão plenamente contempladas no projeto de curso e estão consideradas. “O aluno de Licenciatura em Educação Física como futuro educador de novas gerações é **sujeito de sua formação humana e social**” (PPC, 2010, p. 30) (Grifo nosso). Entendemos que não há possibilidade da ideia de sujeito sem que este seja concebido de forma total nos aspectos somáticos, psíquicos e espirituais

Verificamos que as relações fundamentais do ser humano que o projeto preconiza com o mundo é atravessada pela objetividade, intersubjetividade e transcendência. A construção da autonomia do sujeito através da construção dos conhecimentos e das relações consigo e com o outro: “saber ser”, “saber conhecer”, “saber fazer” e “saber conviver”. E a afirmação: “Cada pessoa, dentro da comunidade educativa, é acolhida em sua inteireza e identidade” (PPC, 2010, p. 30).

Constatamos que as potencialidades do ser humano – afeto, inteligência e vontade – estão enfatizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física baseados nos estudos de Kohlberg (1992 apud BORDIGNON, 2013) e seus reflexos no Projeto Pedagógico do Curso que idealiza a constituição de sujeitos docentes protagonistas.

O trabalho pedagógico desenvolvido no Curso de Educação Física consolida-se no sentido de propiciar uma competente formação profissional, preparando o egresso para o acelerado processo de transformação do conhecimento e, conseqüentemente, de sua própria construção profissional, numa perspectiva de educação permanente e continuada estabelecida através da relação indissociável entre a teoria e a prática. [...] para uma práxis transformadora (PPC, 2010, p. 34).

Quanto à nossa questão inicial “A relação entre a abordagem sociocultural e o estabelecimento de suas utopias necessárias encontram-se contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT?” Acreditamos que toda a tessitura das considerações anteriores, a conversa entre os autores que fundamentaram este estudo Bolsanello, Bordignon, Freire, Habib, Kohlberg, Polak, Ponty os paralelos que traçamos com os pressupostos, teóricos do projeto do curso nos permite responder de forma afirmativa à esta questão.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT é a expressão do desejo, do sonho coletivo e das angústias pela necessidade de construção de práxis capazes de transformar os contextos sociais, ou seja, de utopias. “A utopia é um processo histórico e dialético. Ela é construída em torno dos conflitos e contradições de uma dada época. Os homens precisam de sonhos e símbolos para viver em sociedade” (ARAÚJO, 2009, p. 1).

Os projetos são a materialização do desejo, dos sonhos e das utopias. Concluímos por ora trazendo para a reflexão as falas do poeta Mário Quintana com suas contribuições literárias a respeito da importância das utopias como forças motivadoras dos desejos e das ações que eles desencadeiam. “Utopias. Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!”

Referências

- ARAÚJO, Rogério Bianchi de. A utopia como representação social da realidade. **OPIS**, Catalão, v. 9, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opis/article/viewFile/9434/6521>. Acesso em: 6 fev. 2015.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**, AnoXXIII, Nº36, p.306-322, jun./2011 doi: 10.5007/2175-8042.2011v23n36p306
- BORDIGNON, Nelso Antonio. **Implicações dos níveis de desenvolvimento de Kohlberg na educação superior**. Brasília: EdUCB, 2013.
- BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude, **A Reprodução: A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 28-40.
- HABIB, Ana Lucia C. M. da Costa. **Uma interpretação de consciência corporal como valor humano em um contexto de educação e reeducação postural**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2001.
- LEVIN, E. **Infância em Cena**. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1994 -Texto original publicado em 1945.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. **Texto & Contexto em Enfermagem**, v. 3, n. 6, p. 29-43, set./dez. 1997.
- PPC. Projeto Pedagógico do Curso. **Curso de Licenciatura em Educação Física**. Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT, 2010.

Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 1983-3695 (versão impressa) e ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e integra a Rede de Instituições La Salle, que se estende a 83 países, incluindo 74 Universidades e 1003 escolas básicas. A Revista integra também a Província La Salle Brasil-Chile e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano/PERLA.

Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de educação, ensino, direito, psicologia e área interdisciplinar, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos predominantemente de Doutores, Doutorandos e, excepcionalmente, de Mestres, requerendo-se, nesses casos, a coautoria de seus Orientadores, cujo nome seja, preferentemente, colocado como o primeiro na ordem dos autores. **É ainda requerido aos autores que façam referência aos artigos publicados em *Conhecimento & Diversidade*, tanto os de sua autoria como os de outros autores que publicaram na RCD.**

Os trabalhos enviados à Revista poderão estar acompanhados de imagens (fotos, ou outras ilustrações), que serão reproduzidas em preto e branco. O material ilustrado deverá ser enviado em arquivos formato GIF, na resolução de 300 dpi, durante o processo eletrônico de submissão do artigo à revista. Deve ser feita referência à fonte.

Os artigos deverão ser submetidos eletronicamente pelo site da revista *Conhecimento & Diversidade*. Só poderão submeter artigos os autores devidamente cadastrados no site da revista, através do preenchimento de um formulário eletrônico, igualmente disponível *online*. O processo de submissão envolve cinco etapas: 1) o início da submissão com a escolha da seção, do idioma da submissão e do aceite da declaração de direito autoral; 2) a transferência do arquivo com o artigo; 3) a inclusão dos metadados; 4) transferência de documentos suplementares (opcional); 5) confirmação.

As informações contidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus autores e, portanto, não refletem obrigatoriamente a opinião da Revista, ficando também sob responsabilidade dos autores a originalidade e autoria dos artigos.

Serão fornecidos aos autores de cada artigo, gratuitamente, 2 (dois) exemplares da revista. A previsão de publicação será de aproximadamente 6 meses após a aprovação do artigo.

Os textos serão apreciados pela Comissão Editorial e por pareceristas. Os avaliadores decidirão sobre sua aprovação e poderão, se for o caso, fazer sugestões aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A revista não devolverá os originais das colaborações enviadas. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

1. Resumo e *abstract*

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas. Deverá ser feito na língua original do artigo e também em inglês. Em seguida ao resumo e ao *abstract*, devem ser apresentadas de três a cinco palavras-chave em cada uma das duas línguas. Caso o artigo seja escrito em inglês, francês ou italiano, além do resumo e palavras-chave na língua de origem, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em português ou em espanhol.

A digitação deverá ser alinhada, ou seja, *sem* parágrafos. O texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço simples entre linhas.

2. Texto completo do artigo

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 12 a 15 páginas, incluindo as referências, e o título dever ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior com 4,0 cm, e laterais e inferior com 3,0 cm.
- c) *Menções a autores, no texto, e referências, ao final*, deverão estar de acordo com a NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
- d) Os artigos estrangeiros poderão usar as normas do país de origem.

3. Resenha

As resenhas deverão ter até 5 páginas. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada. A edição da obra deverá datar de, no máximo, 3 anos anteriores ao encaminhamento da resenha para a Revista. A digitação e a formatação deverão obedecer aos mesmos critérios dos artigos.

4. Informações na primeira folha do artigo

O artigo deverá vir acompanhado de uma folha com o título, nome completo dos autores, a instituição a que pertencem, maior titulação, identidade, CPF, endereço, telefone, fax e e-mail.

Exemplos de menções a autores de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT

a) Citação literal com até três linhas:

“A dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o hábito de estudo” (RANGEL, 2007, p. 58).

Segundo Rangel (2007, p. 58), “[...] o estudo requer do supervisor a atenção ao processo didático, seus fundamentos, princípios e conceitos”.

b) Citação literal, com mais de três linhas:

Segundo Rangel (2007, p. 57-58):

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto.

Obs.: o autor e ano de publicação poderão também estar entre parênteses no final da citação.

Como se percebe nos exemplos acima, quando a citação literal tem menos de três linhas, ela é inserida no parágrafo; quando tem mais de três linhas, é destacada no texto e alinhada à direita (com recuo de 4 cm), digitada com letra tamanho 12 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: _____. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 57-80.

5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor**. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

_____. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: _____. **História do Amapá**, 1^o grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: _____. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.

Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html_>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. **PC Word**, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

Referência

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências-elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

Guidelines for publication

The Journal *Conhecimento & Diversidade* ISSN 1983-3695 (printed version) and ISSN 2237-8049 (online version) is published by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro La Salle University Center) and is part of the La Salle Network of Institutions, which extends to 83 countries, including 74 universities and 1003 primary schools. The Journal is also part of the La Salle Brazil-Chile Province and the Latin American Lasallian Regional Education Project / PERLA.

The RCD receives articles from different courses and fields of knowledge, which has applications in the areas of education, teaching, law, psychology and interdisciplinary area, with different focus and approaches perspectives. It is received articles predominantly from Doctors, Doctoral students and, exceptionally, from Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors, whose name is then the first in the order of authors. **The authors are also required to refer to articles published in *Conhecimento & Diversidade*, both those of his/her authorship and those of other authors who published in the RCD.**

The papers submitted to the Journal can contain pictures (photographs or other illustrations), which will be reproduced in black and white. The illustrated material should be sent in GIF files and have a resolution of 300 dpi. References to the sources should be made.

The paper should be submitted electronically via the *Conhecimento & Diversidade* Journal's website. Only authors duly registered on the Journal's website can submit papers, by filling in an electronic form, also available online. The submission process involves five steps: 1) initial submission with choice of section, language of submission and the acceptance of the intellectual property rights statement; 2) file transfer with the paper; 3) inclusion of metadata; 4) transfer of additional documents (optional); 5) confirmation.

The information contained in the published texts is responsibility of its authors and, therefore, does not necessarily reflect the opinion of the Journal, also the responsibility for originality and authorization of the articles is limited to the authors.

The authors of the published papers will receive, at no cost, two copies of the Journal. The expected publication will be approximately six months after the approval of the article.

Papers will be evaluated by the Editorial Board and by referees. The evaluators will decide on their approval, and they may suggest, if appropriate, text changes to the authors. The evaluators' anonymity will be maintained. The Journal will not return the papers submitted. The Journal's reply concerning the acceptance of the paper will be sent to the author's e-mail.

1. Abstract

The abstract should have about between 12 and 15 lines and should be written in the original language of the paper and also in English. In sequence to the abstract in both languages, it should include from three to five key words in each of the two languages. If the article is written in English, French or Italian, as well as the abstract and the keywords, you should also submit the abstract and the keywords in Portuguese or Spanish.

Paragraphs are not indented. The text should be typed in standard *Word for Windows, Times New Roman* font, size 12, single spacing between lines.

2. Full text paper

- a) *Extension*: the papers should have between 12 to 15 pages, including references, and the title should have no more than 14 words.
- b) *Typing*: the text should be typed in standard *Word for Windows, Times New Roman* font, size 14, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 4,0 cm (top) and 3,0 cm (right, left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 60 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT), excluding articles from abroad, which may use the country's reference standards.
- d) Foreign papers can use the standards from their country of origin.

3. Review

Reviews should have a maximum of 5 pages. It is essential to write the full reference of the work reviewed. The edition of the work must date from no more than 3 years prior to the submission of the review to the Journal. Typing and formatting should meet the same criteria of the papers.

4. Information on the first page of the article

The article must include a page with the title, full names of the authors, their institution, degree, identity, address, telephone, fax and email.



Revista

ISSN 1983-3695 Impresso

INSS 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Números anteriores:

- *Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética*
- *Número 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores*
- *Número 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento*
- *Número 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade*
- *Número 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre*
- *Número 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento*
- *Número 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre*
- *Número 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde*
- *Número 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre*
- *Número 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade*
- *Número 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre*
- *Número 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre*
- *Número 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre*
- *Número 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão: qualidade, participação, processos, sustentabilidade*
- *Número 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre*
- *Número 15, janeiro a junho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade*
- *Número 16, julho a dezembro de 2016 – Tema livre*

Presença Lassalista de Edu



AMÉRICA DO NORTE

Estados Unidos

1. Christian Brothers University - Memphis, Tennessee, EUA
2. La Salle University - Philadelphia, Pensilvânia, EUA
3. Lewis University - Romeville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, California, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxotlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasalle, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle-RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade La Salle Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

6. Faculdade La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidad de La Salle - Bogotá -- Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciências Naturales, Caracas, Venezuela

Peru

15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Peru
16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Peru

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicarágua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien Africa (CELAF) - Costa do Marfim

ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. DE La Salle - Colleger of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacalod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

cação Superior no Mundo



Associação Internacional
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

PRESENÇA LASSA

TOCANTINS

- Faculdade Católica do To

MANAUS

- Faculdade La Salle Manaus
- Colégio La Salle Manaus



AM



PA

LUCAS DO RIO VERDE

- Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde
- Colégio La Salle Lucas do Rio Verde

RONDONÓPOLIS

- Colégio Estadual La Salle Rondonópolis



MT

BOTUCATU

- Colégio La Salle Botucatu
- Centro de Educação e Promoção La Salle - CEPLASB

SÃO CARLOS

- Colégio La Salle São Carlos

SÃO PAULO

- Colégio La Salle São Paulo

CANOAS

- Colégio La Salle Canoas
- Colégio La Salle Niterói
- Centro de Assistência Social La Salle
- Fundação La Salle
- UNILASALLE - Canoas

ESTEIO

- Colégio La Salle Esteio

ESTRELA

- Faculdade La Salle Estrela

PELOTAS

- Escola La Salle Pelotas

CARAZINHO

- Colégio La Salle Carazinho
- Centro de Eventos La Salle

PORTO ALEGRE

- Escola La Salle Esmeralda
- Escola La Salle Pão dos Pobres
- Fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio
- Colégio La Salle Santo Antônio
- Colégio La Salle Dores
- Colégio La Salle São João

CAXIAS DO SUL

- Colégio La Salle Carmo
- Colégio La Salle Caxias
- Faculdade La Salle Caxias

CERRO LARGO

- Colégio La Salle Medianeira

SAPUCAIA DO SUL

- Escola La Salle Sapucaia



SC



RS

LISTA NO BRASIL

cantins



INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

www.ialu.net

0800 709 3773
www.unilasalle.edu.br/rj



UNILASALLE
RIO DE JANEIRO



Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil - CEP 24.240-030



ISSN 1983 3695



9 771983 369545



UNILASALLE



RIO DE JANEIRO